ANGELA MARA DE BARROS LARA

PODE BRINCAR NA ESCOLA?
ALGUMAS RESPOSTAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

1FN
12834

ANGELA MARA DE BARROS LARA

1410001012



1.1.012

PODE BRINCAR NA ESCOLA?
ALGUMAS RESPOSTAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Tese apresentada à Comissão Julgadora do Programa de Pós-Graduação da UNESP – Universidade Estadual Paulista, como exigência para obtenção do Título de Doutora em Educação.
Área de concentração: Ensino da Educação no Brasil.
Orientador: **Profº. Drº Raul Aragão Martins**



Marília
2000



ANGELA MARA DE BARROS LARA

PODE BRINCAR NA ESCOLA?
ALGUMAS RESPOSTAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

COMISSÃO JULGADORA

TESE PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE DOUTOR

Presidente e Orientador: .....

2º Examinador: .....

3º Examinador: .....

4º Examinador: .....

5º Examinador: .....

Marília, 13 de março de 2000.

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

Dedico este trabalho

Aos meus pais, Araújo (In Memória) e Nilsen,

pela coragem, força e determinação...

Ao meu irmão, José Antonio,

pelo seu apoio...

Ao meu marido, Ernani,

pela cumplicidade, amor e companheirismo...

Aos meus filhos, Henrique e Augusto,

que me ensinam a cada dia o que é ser mãe...

unesp

AGRADECIMENTOS

A realização desta pesquisa é algo que devo a muitas pessoas que, de uma forma ou de outra, também se doaram e esse é o momento de dizer o meu muito obrigado:

Ao Professor Doutor **Raul Aragão Martins**, meu orientador, pela confiança depositada, competência, dedicação, respeito a minha caminhada como pesquisadora.

Ao Professor Doutor **Lauro Frederico B. da Silveira**, meu co-orientador, pela paciência, apoio, sugestões, competência, respeito mostrando-me a devida "importância" da tese na vida de um pesquisador.

A **Fundação da Ação Social do Município de Maringá** que em muito contribuiu, "emprestando" seus documentos, seus profissionais, sua instituição.

Ao **Núcleo Social de Maringá**, pela receptividade, respeito, colaboração e apoio, pois sem eles seria dificil.

As **crianças**, Alan, Andressa, Camila M., Camila R., Carlos, David, Fábio, Hugo, Jaine, Jéssica, Lucas, Maycon, Natália, Paulo, Raul, Tainan, Vinícius, Vívian, Wesley, Wilian, sem elas seria impossível.

Ao meu **Grupo de Estudos**, Áurea, Anair, Irizelda e Neide, sem elas as minhas discussões teriam sido muito "enfadonhas".

As minhas **Companheiras de Viajem**, Marilda, Simone, Bárbara e Helaine, pois com elas a caminhada foi muito mais tranqüila.

unesp

Ao **Departamento de Fundamentos da Educação e Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Estadual de Maringá** que possibilitaram a minha dedicação exclusiva ao Doutorado.

À **CAPES**, pelo repasse dos recursos financeiros para a realização desta pesquisa, através da bolsa oferecida.

A **Secretaria da Pós-Graduação da UNESP-Marília** pela atenção com que me receberam e atenderam todas às solicitações, durante a minha permanência na instituição, desenvolvendo os estudos para o Doutorado.

Aos **Amigos** que não estão citados, mas que contribuíram para que esta pesquisa fosse desenvolvida.

A **DEUS...**

"... [o brinquedo é] o caminho pelo qual as crianças compreendem o mundo em que vivem e que serão chamadas a mudar."

(Gorki, In: Leontiev, 1998, p.130)

unesp

LARA, A. M. B. **Pode brincar na escola? Algumas respostas da educação infantil.** Marília, 2000. 288p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Câmpus de Marília, Universidade Estadual Paulista.

RESUMO

Esta pesquisa trata do brincar na instituição escolar compreendido pelas crianças, pelos professores e pelos profissionais que ali convivem no seu dia-a-dia. À procura de entender o brincar, o professor, a educação infantil e a infância foram salientados como estes aspectos foram estudados na década de 90; além disto foram vistos dados estatísticos sobre a creche e a pré-escola no Brasil, no Paraná e em Maringá, bem como o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil. A fundamentação teórica foi discutida, tendo como embasamento os teóricos M. M. Bakhtin, L. S. Vygotsky, A. N. Leontiev e D. B. Elkonin. O levantamento de dados foi elaborado através da pesquisa longitudinal que se desenvolveu na instituição escolar de 1996 a 1998; as entrevistas, semi-estruturadas, foram desenvolvidas com os participantes de forma coletiva e individual. A análise dos dados procurou perceber, no contato do dia-a-dia na instituição, como se dá a comunicação entre os participantes da pesquisa: verificou-se que no espaço dialógico – a creche – através dos enunciados estabeleceram-se relações comunicativas. Ficou claro que, através do brincar, o desenvolvimento psíquico da criança está posto, ou seja, a zona de desenvolvimento próximo, a atividade dominante e o jogo de papéis ou jogo protagonizado estão presentes na instituição escolar, como possibilitadores do desenvolvimento. Foram apresentadas algumas respostas para viabilizar a proposta desta pesquisa: entendeu-se que os professores e profissionais devem estabelecer sua comunicação de forma efetiva; o processo de individuação está posto nessas relações a partir da idade pré-escolar; a instituição escolar deve entender-se enquanto espaço do aprender; há necessidade de formação continuada de professores, supervisores e diretores para efetivação da proposta curricular; os profissionais da instituição escolar sejam preparados para, além de sua função imediata, conhecer a proposta curricular; finalmente, a proposta pedagógica das instituições infantis possa (re)formular-se, aprofundando suas questões na Teoria Histórico-Cultural, para objetivar a proposição que procura efetivar.

Palavras-chave: brincar, brincadeiras, professor, profissionais, pré-escolar, creche, educação infantil.

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

LARA, A. M. B. **May one play at school? Replies from Children's Education.** Marília, 2000. 288p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Câmpus de Marília, Universidade Estadual Paulista.

ABSTRACT

The understanding of playfulness at school by children, teachers and other professionals who work on the premises is provided. The understanding of playfulness, the teacher, child education and childhood led to the analysis of how these aspects have been studied in the 90s. While data on kindergartens and crèches in Brazil, in the state of Paraná and in Maringá are studied, the report of referees on the National Reference Curriculum of Child Education is given. Theory based on the works of M.M. Bakhtin, L.S. Vygotsky, A. N. Leontiev and D.B. Elkonin was also discussed. Data survey was elaborated by research developed from 1996 to 1998 in the school. Semi-structured interviews were developed collectively and individually with the participants. Data analysis showed how communication among participants of the research took place at grass roots level, or rather, how in the dialogical space the crèche established communicative relationships. This was characterized by the fact that through playing the psychic development of the child is established. This means that the zone of proximate development, dominant activity and role playing or protagonized play are present in the school institution and should be understood as producing viable factors of development. Answers were also presented so that the suggestion of the research would be made feasible: teachers and professionals must establish communication efficiently; since the age children frequent kindergartens, the individuation process is established in these relationships; the necessity of continuous updating of teachers, supervisors and headmistresses to putting into practice the suggested curriculum; formation of other professionals of the school beyond their immediate functions and deepening in their knowledge of the suggested curriculum; the pedagogical suggestion of child educational institutions must be reworked to deepen the themes of the Historical and Cultural Theory so that the ends will be effectively reached.

Keywords: playing, games, teacher, professionals, kindergarten, crèche, child education.

unesp

LARA, A. M. B. **Peut-on jouer à l'école? Quelques réponses de l'Education Infantile.** Marília, 2000. 288p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Câmpus de Marília, Universidade Estadual Paulista.

RÉSUMÉ

Cette recherche porte sur la compréhension de l'acte de jouer dans l'institution scolaire par les enfants, les instituteurs et les professionnels qui s'y trouvent concernés quotidiennement. A la recherche de la compréhension de cet acte, du rôle de l'instituteur, de l'éducation infantile et de l'enfance, nous avons voulu montré comment ces aspects ont été étudiés dans les années 90, en plus de fournir des données statistiques sur la crèche et l'école maternelle au Brésil, dans l'Etat du Paraná et à Maringá, aussi bien que le Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil que nous avons présenté du point de vue de consulteurs. L'appareil théorique a été discuté, en prenant comme appui les théoriciens M. M. Bakhtine, L. S. Vygotsky, A. N. Leontiev et D. B. Elkonine. Le relevé des données a été élaboré par une recherche longitudinale qui a été menée dans l'institution scolaire de 1996 à 1998; les interviews semi-structurées, se sont développées d'une façon collective et individuelle. L'analyse des données a cherché, par une fréquentation quotidienne de l'institution, à déceler comment se déroule la communication entre les participants de la recherche, afin de montrer que dans cet espace dialogique institutionnel s'établissent des relations communicatives. Il nous a paru démontré que, par le jeu, le développement psychique de l'enfant est posé, c'est-à-dire, la zone du développement prochain, l'activité dominante le jeu de rôles sont présents dans l'institution scolaire en tant qu'éléments constructeurs de possibilités de développement. Quelques réponses ont été présentées pour rendre possible la proposition de cette recherche: nous avons compris que les instituteurs et les professionnels doivent établir leur communication de façon effective. Le procès d'individuation est lui aussi posé dans ces relations depuis l'âge scolaire; l'institution scolaire doit se concevoir en tant qu'espace d'apprentissage; le besoin de formation continuée des instituteurs, des conseillers et des directeurs d'école s'impose pour une mise en oeuvre effective du cursus; aux professionnels de l'institution scolaire doit être préparé un programme de formation qui dépasse leurs fonctions imédiates, appuyé sur les propositions établies par le programme scolaire; finalement, il faut que la proposition pédagogique des institutions infantiles puissent se reformuler en approfondissant leurs questions dans la Théorie Historico-Culturel pour atteindre à la proposition recherchée.

Mots-clé: jouer, jeux, instituteurs, professionnels, crèche, école maternelle et éducation infantile.

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS 13

LISTA DE TABELAS 14

INTRODUÇÃO: PERCORRENDO UM CAMINHO: (RE)PENSANDO POSICIONAMENTOS TEÓRICOS 15

I – DESCREVENDO OS ANOS 90: A INFÂNCIA, A EDUCAÇÃO INFANTIL, O BRINCAR E O PROFESSOR 22

1.1 – A infância discutida no Brasil nos anos 90 24

1.2 – A educação infantil tratada no Brasil nos anos 90 30

1.3 – O brincar apresentado no Brasil nos anos 90 37

1.4 – O professor questionado no Brasil nos anos 90 43

1.5 – A creche e a pré-escola: apresentando dados e o RCNEI: críticas 49

II – A DIALOGIA, O ENUNCIADO E O BRINCAR 63

2.1 – Os fundamentos teóricos da dialogia e do enunciado 64

2.1.1 – Mikhail Mikhailovitch Bakhtin 70

2.1.2 – A dialogia em M. M. Bakhtin 83

2.2 – O lugar do brincar 92

2.2.1 – Lev Semyonovich Vygotsky 93

2.2.2 – Alexis Nikolaiev Leontiev 103

2.2.3 – Daniil B. Elkonin 112

2.2.4 – L. S. Vygotsky, A. N. Leontiev, D. B. Elkonin e o brincar 119

2.3 – Algumas considerações 139

III – (RE)FAZENDO O PERCURSO TRILHADO: CAMINHANDO PARA A COMPREENSÃO DO ESPAÇO DIALÓGICO DO BRINCAR 143

3.1 – Apresentando a problematização 144

3.2 – Traçando um perfil metodológico: as três categorias históricas 144

3.3 – Discutindo os procedimentos metodológicos 152

3.4 – Introduzindo o material empírico: dados estatísticos 159

unesp

IV – O BRINCAR: UMA PROPOSTA PARA COMPREENSÃO DA RELAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL, O PROFESSOR E A INSTITUIÇÃO ESCOLAR 210

4.1 – Os enunciados da instituição escolar: educação infantil, o professor e os profissionais 211

4.1.1 – O brincar e a educação infantil 212

4.1.2 – O brincar e o professor 217

4.1.3 – O brincar e os profissionais 224

CONSIDERAÇÕES FINAIS: PODE BRINCAR NA ESCOLA? ALGUMAS RESPOSTAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL 243

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 250

ANEXOS 284

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Entrevista coletiva (1996) 161
Quadro 2 – Entrevista com a supervisora pedagógica (1996) 162
Quadro 3 – Entrevista com a professora da manhã (1996) 162
Quadro 4 – Entrevista com a professora da tarde (1996) 163
Quadro 5 – Planejamento escolar (1996) 165
Quadro 6 – Entrevista coletiva (1997) 169
Quadro 7 – Entrevista com a supervisora pedagógica (1997) 169
Quadro 8 – Entrevista com a professora da manhã (1997) 170
Quadro 9 – Entrevista com a professora da tarde (1997) 171
Quadro 10 – Planejamento escolar (1997) 173
Quadro 11 – Entrevista coletiva (1998) 181
Quadro 12 – Entrevista com a supervisora pedagógica (1998) 181
Quadro 13 – Entrevista com a professora da manhã (1998) 181
Quadro 14 – Entrevista com a professora da tarde (1998) 182
Quadro 15 – Entrevista com a diretora (1998) 183
Quadro 16 – Entrevista com os profissionais da creche (1998): *Você trabalha em creche há quanto tempo? E nessa creche?* 187
Quadro 17 – Entrevista com os profissionais da creche (1998): *Você já tinha trabalhado em creche antes?* 187
Quadro 18 – Entrevista com os profissionais da creche (1998): *No seu trabalho você tem contato com criança? De que tipo?* 187
Quadro 19 – Entrevista com os profissionais da creche (1998): *As crianças brincam aqui na creche? Com quem?* 187
Quadro 20 – Entrevista com os profissionais da creche (1998): *No horário do parque as crianças brincam? Como?* 188
Quadro 21 – Entrevista com os profissionais da creche (1998): *Quais as brincadeiras que as crianças fazem que mais chamam sua atenção?* 188
Quadro 22 – Entrevista com os profissionais da creche (1998): *As brincadeiras das crianças de hoje são diferentes das do seu tempo de brincar?* 189
Quadro 23 – Entrevista com os profissionais da creche (1998): *A creche tem uma proposta de recreação? O que você acha da proposta?* 189
Quadro 24 – Planejamento escolar (1998) 190
Quadro 25 – Relatório das crianças do Núcleo Social de Maringá 195

unesp

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Matrícula em pré-escola, por dependência administrativa e localização – 1998 50
Tabela 2 – Matrícula em pré-escola, por faixa etária e localização – 1998 50
Tabela 3 – Matrícula em pré-escola, por sexo e dependência administrativa 50
Tabela 4 – Matrícula em pré-escola, por sexo e localização – 1998 51
Tabela 5 – Matrícula em creche, por dependência administrativa e localização – 1998/99 51
Tabela 6 – Matrícula em creche, por faixa etária e localização – 1998/99 51
Tabela 7 – Matrícula em creche, por sexo e dependência administrativa 51
Tabela 8 – Matrícula em creche, por sexo e localização – 1998 52
Tabela 9 – Número de funções docentes em pré-escola, por dependência administrativa e localização – 1998/99 52
Tabela 10 – Número de funções docentes em pré-escola, por grau de formação e localização – 1998/99 52
Tabela 11 – Número de estabelecimentos de pré-escola por dependência administrativa e localização – 1998 52
Tabela 12 – Número de estabelecimentos de creche, por dependência administrativa e localização – 1998 53
Tabela 13 – Número de turmas em pré-escola, por dependência administrativa e localização – 1998 53
Tabela 14 – Número de turnos em creches, por dependência administrativa e localização – 1998 53
Tabela 15 – Entrevista individual (1996): *O que é brincar para você?* 159
Tabela 16 – Entrevista individual (1996): *Você gosta de brincar? Onde? Quando?* 159
Tabela 17 – Entrevista individual (1996): *Aqui na creche pode brincar? Onde?* 159
Tabela 18 – Entrevista individual (1996): *"a" Suas professoras brincam?* 159
Tabela 19 – Entrevista individual (1996): *"b" Suas professoras brincam?* 160
Tabela 20 – Entrevista individual (1996): *Seus pais brincam?* 160
Tabela 21 – Entrevista individual (1996): *Quem compra brinquedo para você?* 160
Tabela 22 – Entrevista individual (1997): *O que é brincar para você?* 167
Tabela 23 – Entrevista individual (1997): *Você gosta de brincar? Onde? Quando?* 167
Tabela 24 – Entrevista individual (1997): *"a" Suas professoras brincam? Qual delas?* 167
Tabela 25 – Entrevista individual (1997): *Seus pais brincam?* 167
Tabela 26 – Entrevista individual (1997): *Quem compra brinquedo para você? Quando?* 167
Tabela 27 – Entrevista individual (1998): *O que é brincar para você?* 178
Tabela 28 – Entrevista individual (1998): *Você gosta de brincar? Onde? Quando?* 178
Tabela 29 – Entrevista individual (1998): *Suas professoras brincam? Qual delas?* 178
Tabela 30 – Entrevista individual (1998): *Seus pais brincam?* 178
Tabela 31 – Entrevista individual (1998): *Quem compra brinquedo para você? Quando?* 179

unesp



INTRODUÇÃO:

PERCORRENDO UM CAMINHO: (RE)PENSANDO POSICIONAMENTOS TEÓRICOS

Começo a introdução pela minha prática docente. Durante alguns anos fui professora de educação pré-escolar. Trabalhei com crianças de diferentes idades, no entanto, dos anos de 1983 a 86, a faixa etária foi a de seis anos de idade. Nesse momento, meu percurso dirigia-se para um "levar as crianças à alfabetização". Fazia esse trabalho com o maior prazer e acreditava que era o melhor para os meus alunos.

Enquanto aluna do curso de Pedagogia da UEM, cursava uma disciplina que se denominava e ainda se denomina de Metodologia e Técnicas de Pesquisa – METEP, durante a qual fui solicitada a fazer um projeto de pesquisa. Optei por pesquisar crianças na faixa etária com a qual trabalhava. Quando comecei a estudar as crianças com maior profundidade, percebi que havia vários caminhos que poderiam viabilizar a minha prática diária.

Percebi que essa prática poderia mudar para melhor e apostei nisso. Consegui fazer a pesquisa e decidi que deveria continuar estudando as crianças em idade pré-escolar. Resolvi que poderia cursar o mestrado. Durante esse período, fiz concurso na UEM; passando, optei pela disciplina que ministraria na Universidade: METEP.

Durante a elaboração da Dissertação de Mestrado, que foi denominada de "A Educação Pré-Escolar Profanando o Formal", procurei estudar melhor o Estado do Paraná. Sou paulista, do interior, e quando me transferi para Maringá, não conhecia esse Estado profundamente.

Defini que deveria estudar a História da Educação Pré-Escolar no Paraná. Utilizei-me dos Discursos dos Inspetores da Província[1], para viabilizar um caminho pela história. Descobri que a Educação Pré-Escolar no Estado iniciou-se por volta de 1904. Resolvi periodizar a história, para fins de análise: dos primeiros tempos até 1920; de 1930 até meados de 1940; e a década de 50. A História da Educação Pré-Escolar em Maringá, fundada em 1938, dividi da seguinte maneira: anos 50; anos 60; anos 70; e anos 80.

Pesquisei até 1990, fazendo levantamentos das pré-escolas públicas, privadas e das entidades assistências. A opção por estudar a educação pré-escolar no Estado somente até os anos 50, foi porque nesse período surgem as primeiras escolas nesse nível educacional no município de Maringá.

A segunda parte da pesquisa girou em torno do lúdico na educação pré-escolar no Estado do Paraná. Tratei das possibilidades do lúdico: enquanto diversão, jogo, brincadeira, esse teria um fim em si mesmo? Como o prazer de brincar pode levar ao

[1] Como eram chamados os Chefes de Núcleo do Estado naquela época.

unesp

conhecimento? Como ludoterapia, observando a cura pelo brincar. Fiz uma discussão sobre a possibilidade do lúdico ter acontecido no Paraná, dos primeiros passos até 1950, bem como a passagem do lúdico nas propostas do Estado dos anos 60 até os anos 80. Compreendi que nos textos institucionais as propostas de lúdico são possíveis e até embasadas teoricamente, mas efetivamente esse trabalho em muitos momentos não acontecia na prática.

A terceira e última parte dessa pesquisa girou em torno do papel do simbólico na aprendizagem: procurei, através do entendimento do que era o simbólico, pensar numa forma de conhecer mais prazerosa para as crianças. Comecei pela discussão do simbólico em dois autores privilegiados pelo Estado do Paraná no seu Currículo Básico: Piaget e Vygotsky. Em seguida, a discussão girou em torno das possibilidades da aprendizagem através do não-formal: tratei a questão do formal e do não-formal na educação pré-escolar. Na educação não-formal, objetivei a questão das diferentes linguagens possíveis ao entendimento do real para o pré-escolar: a metáfora, a carnavalização e o chiste. Alguns teóricos foram referência: Bakhtin, Eco, Freud, Pinheiro, Ferrara, Lacan, Marcellino, Smolka.

Essa pesquisa levou-me a entender, até aquele momento, que o simbólico é o caminho para o entendimento da aprendizagem das crianças em idade pré-escolar. Nesse sentido, o interesse por esse assunto continuou. Já na Universidade como professora, e após concluir a dissertação do mestrado, era necessário fazer uma nova pesquisa, a fim de justificar o TIDE, o que chamamos de tempo integral e dedicação exclusiva.

Pensei num projeto multidisciplinar entre os cursos de Pedagogia, Letras e Educação Física. Eu o coordenei e foi denominado como "O signo não-verbal como instrumento do processo de construção da aprendizagem do pré-escolar".

O objetivo dessa pesquisa foi compreender o processo de aprendizagem da linguagem escrita, tendo os signos não-verbais como recurso prático/ativo. A discussão teórica inicial girou em torno de três pensadores de influência no meio acadêmico educacional: Piaget, Vygotsky e Wallon. Pensamos nesses teóricos, tendo em vista que a tríade que sustentava o projeto seria o corpo, a linguagem e o cognitivo. Creio ser importante acrescentar que a metodologia e a fundamentação teórica foram elaboradas pelo grupo de trabalho, do qual fizeram parte acadêmicos dos três cursos e uma aluna do curso de Psicologia, os professores participantes[2] e os professores assessores[3]. Ao caminharmos

[2] Profª. Ms. Lenamar Fiorese Fioravante e Profº. Ms. Renilson José Menegassi.
[3] Profª. Drª. Luzia Marta Bellini e o Profº. Dr. Adriano Rodrigues Ruiz.

unesp

com as discussões subsidiadas pelos consultores, compreendemos ser importante definirmos por um teórico que pudesse auxiliar na compreensão das análises que os acadêmicos apresentariam em seus relatórios. Definimos por Piaget, como aquele autor que respaldaria com maior competência nossa pesquisa.

Com relação à metodologia da pesquisa, é necessário colocar como foi definida. A minha perspectiva era compreender o processo do aprender a escrever, ou seja, entender como eles passavam da oralidade a palavra escrita. Optei por uma proposta diferenciada de trabalho com os pré-escolares: as escolas selecionadas foram a Benedito de Souza, Laura Parente Bossolan e Mirian Leila Palandri. Foram escolhidas três turmas de cada escola, alunos com quatro, cinco e seis anos. As crianças foram divididas da seguinte maneira: numa escola, as crianças fariam as atividades juntas, independentemente da idade, noutra, as crianças seriam separadas por idade e, na terceira escola, as crianças permaneceriam em suas respectivas turmas.

As atividades escolhidas para o desenvolvimento do trabalho foram: seleção das palavras geradoras (atividades motoras); montagem dos signos não-verbais, das formas simbólicas (tridimensionais); trabalho para aprofundamento dos pré-conceitos: sólidos planos, desenhos, dobraduras, massa de modelar; carta enigmática, elaboração de um texto através de desenhos e das palavras.

Minha questão básica transformou-se durante os trabalhos em desenvolvimento e passou a ser: as crianças aprendem a aprender utilizando-se dos signos não-verbais, da "ação" cognitiva e da ação corporal? E nossas descobertas foram:

1. que há significativo avanço de novas construções das crianças com estratégias voltadas para o simbólico e o lúdico;

2. que as crianças "preferiam" fazer um caminho mais autônomo, ou seja, querem aprender a aprender, recusam-se ao modelo tradicional de ensino, onde o adulto fala (ou impõe um conteúdo) e elas "realizariam" esse conteúdo;

3. que as crianças são extremamente criativas. Elas levantam muitas hipóteses diferentes sobre o conhecimento e trocam idéias entre si. Desse processo interativo resultou, na Escola Municipal Benedito de Souza, uma ampla discussão sobre "alfabetização" em ciências, a partir das representações de animais;

4. o resultado com crianças de 4 anos foi, em muitos sentidos, bastante renovador em termos de construção de representações.

unesp

Percebemos com as cartas enigmáticas que as crianças chegavam muito perto das palavras escritas, porém não concluíram as palavras no sentido das representações formais tão necessárias "ao bom desempenho da escola"

Concluo, essa parte da discussão salientando que a conquista dessa pesquisa foi conhecer o processo pelo qual as crianças tentam passar de um nível do pensamento pré-conceitual ao conceitual. Pretendíamos discutir a aquisição da linguagem escrita e as descobertas do grupo de trabalho foram além do proposto. Os signos coletivos e individuais das crianças constituídos pelas palavras foram apreendidos e as mesmas não só "imitavam coisas", mas as conheciam e, através da intervenção dos significantes, passavam a assimila-las como imagens interiores, segundo Piaget.

Nos trabalhos com as crianças de quatro anos, pude verificar a viabilidade de um trabalho que propõe o lúdico e o criativo como referencial que subsidie a prática. As crianças de cinco e seis anos, já mais vinculadas ao plano formal de atividades da escola, participaram, mas seu comportamento mostrou-se reticente na busca do prazer na pré-escola.

As crianças propuseram um "novo jogo" e o grupo de trabalho os auxiliou na construção de seu conhecimento, respeitando seus limites, possibilidade, afetividade, desempenho, etc. O avanço da conquista teórico-metodológica é de responsabilidade do grupo de trabalho, mas sem as crianças ele seria impossível.

Os estudos de J. Piaget foram fundamentais para a compreensão do aprender das crianças nessa faixa etária; de um lado, procuramos mostrar às crianças como observar os fatos do cotidiano e, de outro lado, a importância do comunicar aquilo que descobriram na observação e como partilhá-la com seus pares.

A proposta de "conhecer para aprofundar os conceitos" levou o grupo a pensar em como fundamentar essa discussão. A questão metodológica nesse momento avançou. Voltou-se, daí, à discussão de que as crianças vivem o movimento constante da ação à conceituação.

As crianças vivenciaram o cotidiano escolar a medida em que discutiram no grupo as atividades e como "aprofundar" a construção de seu conhecimento. As brincadeiras deram início ao processo, e a veiculação das informações era de responsabilidade das crianças.

Não falei em resolução do problema da pesquisa, mas no avanço teórico-metodológico experimentado pelo grupo. As ações corporais, as ações cognitivas e os signos não-verbais levaram o grupo de trabalho a melhor teorizar sobre o assunto. A

unesp

conquista da representação cognitiva que as crianças apresentavam constituiu-se em pré-conceitos.

A pesquisa trabalhada teve como objetivo conhecer os conceitos, utilizando-nos do referencial teórico de J. Piaget. No momento em que a pesquisa foi realizada, apenas procurei entender o processo da passagem da oralidade à palavra escrita. E pudemos perceber que ao se aproximarem da primeira série, aos 6 anos de idade, a proposta de viabilizar o aprofundamento dos conteúdos tratados na pré-escola ficou aprisionada no que a professora apresentava.

As crianças mais novas, de 4 e 5 anos, aprofundaram melhor seus conteúdos, vivenciaram a criatividade do trabalho proposto pelos pesquisadores. Nesse sentido, comecei a pensar em outras questões, tais como: a cultura, o espaço escolar, seus atores, a individuação, o brincar. Neste momento, eu pensava em como contribuiria para que essa dicotomia entre o brincar e o instrucional não se realizasse, como aconteceu na pesquisa citada. Surge o momento da pesquisa em desenvolvimento, que trata das diferentes vozes e dos diferentes discursos na instituição escolar.

Ao pensar nessa proposta, percebi ser fundamental tratar da compreensão do brincar na escola num espaço dialógico, estudando outros teóricos: M. M. Bakhtin, L. S. Vygotsky, A. N. Leontiev e D. B. Elkonin. A discussão anteriormente tratada não promoveu a contento um aprofundamento sobres as questões que percebi serem fundamentais para a compreensão do problema sugerido: a cultura, os diferentes discursos e as diferentes vozes, a individuação e do brincar nesse diálogo que proponho.

Com a finalidade de aprofundar minhas discussões teóricas sobre a educação infantil, dividi o texto da pesquisa da seguinte forma: no primeiro capítulo – **"Descrevendo os anos 90: a infância, a educação infantil, o brincar e o professor"** – apresento o estado da arte, ou seja, o que foi pesquisado na década de 90 sobre a educação infantil. Apresento dados sobre a educação infantil no Brasil, no Paraná e em Maringá sobre a pré-escola, a creche, os professores, as matrículas. Entendi discutir o referencial curricular nacional sobre a educação infantil, pois este é hoje um dos pontos mais polêmicos sobre a educação de 0 a 6 anos.

O segundo capítulo – **"A dialogia, o enunciado e o brincar"** – trata da fundamentação teórica onde discuto os autores que embasam esta pesquisa: M. M. Bakhtin, L. S. Vygotsky, A. N. Leontiev e D. B. Elkonin. Neste capítulo, são estudados a dialogia, os enunciados e o brincar e, neste, as visões de brincar dos autores acima referenciados.

unesp

No terceiro capítulo – **"(Re)fazendo o percurso trilhado: caminhando para a compreensão do espaço dialógico do brincar"** – está a metodologia que subsidiou a pesquisa empírica. Apresento os dados levantados na pesquisa longitudinal que foi desenvolvida de 1996 a 1998. Os dados apresentados foram levantados a partir de entrevistas semi-estruturadas com as crianças, os professores e os profissionais da instituição escolar.

Finalmente, no quarto capítulo – **"O brincar: uma proposta para a compreensão da relação entre a educação infantil, o professor e a instituição escolar"** – discuto os dados levantados na pesquisa, bem como um pensar na teoria que embasa estes dados. Busco as possíveis repostas à questão: pode brincar na escola?

Cabe neste momento dizer que este estudo procura ser um esforço coletivo, pois sem as crianças, sem os professores e os profissionais da instituição escolar este não poderia ser considerado como uma possibilidade de pensar uma educação infantil mais crítica.

unesp



I – DESCREVENDO OS ANOS 90: A INFÂNCIA, A EDUCAÇÃO INFANTIL, O BRINCAR E O PROFESSOR

Este capítulo apresenta uma proposta de descrição de temas nos anos 90, abordando quatro aspectos preponderantes para a discussão desta pesquisa, que são: A INFÂNCIA, A EDUCAÇÃO INFANTIL, O BRINCAR E O PROFESSOR. Estes aspectos são o suporte para a compreensão do contexto vivido pela educação de 0 a 6 anos, no período a ser discutido.

Cabe ressaltar que determino os estudos elaborados a partir de 1990, tendo em vista que a pesquisa realizada para a minha dissertação de mestrado tratou alguns desses aspectos nos períodos anteriores[4]. Trabalhei com aspectos relevantes do Brasil, do estado do Paraná e do município de Maringá[5].

Nesta pesquisa, baseio a discussão nas produções acadêmicas apresentadas pelo MEC – Ministério da Educação e do Desporto, no período de 1990 a 1995, nos textos apresentados na ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação de 1996 a 1999, artigos de jornais e revistas especializadas na área de educação. Há outros textos produzidos e que não estão citados nestas referências, mas que foram publicados nesse período.

É importante esclarecer que este primeiro capítulo apresenta o estado da arte, ou seja, o que os pesquisadores que trabalham com os temas sugeridos acima produziram durante a década de 90. Saliento que não foram todos os textos produzidos no Brasil, no período, que serão discutidos, mas um perfil da produção acadêmica. A escolha destes textos foi intencional, pois fazem parte de meu acervo como pesquisadora, bem como de levantamentos da Internet e outras bibliotecas nacionais.

Os temas apresentados pelos diversos teóricos no Brasil, tendo em vista as diferentes leituras dos aspectos que ora discuto, são descritos para que esta tese "Pode brincar na escola? Algumas respostas da educação infantis" possam partir da compreensão do que se entendeu e se entende por infância, educação infantil, brincar e professor.

Penso que a leitura da educação de 0 a 6 anos passa pela percepção desses quatro aspectos abordados. Só posso analisar o brincar na educação infantil se percebo as relações entre eles. Os parâmetros para entender o brincar possibilitam a leitura do real posto no espaço escolar que atua com as crianças de 0 a 6 anos.

É importante ressaltar como será dividido o capítulo que ora desenvolvo. No primeiro item, será discutida a infância no Brasil nos anos 90; trato da questão já levantada

---

[4] "A educação pré-escolar profanando o formal: a formalização da educação pré-escolar, no período de 4 a 6 anos, na cidade de Maringá". São Paulo: Piracicaba: UNIMEP, 1992.
[5] Nos períodos de 1904 a 1989.

unesp

na minha dissertação de mestrado e procuro descrever os enfoques mais comuns a esse tema. No segundo item, discuto a educação infantil, pensada sobre três aspectos: a creche, a pré-escola e a própria educação infantil nos enfoques mais genéricos. No terceiro item, será discutido o brincar em seus aspectos históricos e nos enfoques salientados pelos autores que publicaram neste período. Finalmente, o quarto item, que trata do professor; nesta parte do texto, não fiz um histórico, porém tratei alguns aspectos do professor reflexivo tão discutido nessa década, outros fatores de sua profissionalização e concluo com a apresentação da produção acadêmica no período tratado.

Para concluir o capítulo, abordo dois temas. O primeiro foi um levantamento da situação estatística da educação infantil no Brasil, no Paraná e em Maringá. No segundo tema, apresento dois pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil, suas críticas e sugestões para mudança.

Entendo esse primeiro capítulo como subsídio para que, com a fundamentação teórica, possa analisar os dados levantados pela pesquisa de campo, sugerindo os acertos e desacertos pelos quais tem passado a educação infantil.

1.1 – A infância discutida no Brasil nos anos 90

A apresentação da infância no Brasil, nos anos 90, tem como pressuposto a produção acadêmica dos teóricos brasileiros que trabalham com esse tema. Minha descrição percorrerá esta década, partindo do ano de 1990 e encerrando-se em 1999. Os teóricos aqui selecionados são uma mostra da produção teórica sobre o tema no Brasil neste período.

Ao tratar da infância, penso nas diferentes possibilidades de entender escola, criança e infância desde que trabalho com estes aspectos da educação infantil. Nesse sentido, lembrei-me de um e-mail que recebi há alguns meses, ressaltando a incredulidade com que a mais velha "democracia das crianças" está ameaçada: A escola Summerhill (1921) passa por dificuldades.

Ao pensar na infância e em uma escola alternativa, logo vem à memória a escola de A. S. Neill, aquela escola que me surpreendeu nos tempos de estudante por uma proposta inédita de educação. Seus princípios libertários entendem a criança de forma

unesp

diferenciada. A filha de Neill, Zoe Readhead, aos 52 anos, após ter herdado Summerhill do pai, passa por um momento de expectativa em relação à continuidade da escola.

O Ministério de Educação Britânico enviou recentemente uma carta à diretoria da escola, hoje com 60 crianças na idade entre oito e dezesseis anos, advindas do mundo inteiro, levantando algumas considerações a respeito da mesma: obrigações estatutárias; alojamento; saúde; e instrução das crianças.

A diretoria salienta que na escola as crianças têm o direito de se aborrecer e podem trocar as aulas por um mergulho na piscina ou mesmo uma caminhada pelos jardins. Não é uma fábrica de exames e os trabalhos manuais, a música, o teatro são considerados no mesmo nível que as aulas de matemática ou geografia. Os professores são tratados por você e as decisões são tomadas por eleição, onde todos possuem voz e voto: as crianças e os adultos.

A escola é privada, pois nenhum governo se propôs a financiá-la, e, dessa forma, Zoe Readhead responde as críticas que sua escola recebe por um dito elitismo. Salienta com entusiasmo que 70% das crianças, ao passarem pelos exames finais, obtiveram bons resultados.

Para finalizar, ela coloca: *"Não se trata apenas de Summerhill, trata-se da liberdade de educar e da livre escolha dos pais"*.

Estou reportando-me a esse e-mail, pois fiquei surpresa com a reação de Zoe Readhead ao sugerir que irá ao Tribunal Europeu dos Direitos Humanos para manter a idéia consagrada de seu pai que entendeu as crianças e a infância no seu direito inalienável de ser cidadão e exercer seu direito à democracia.

Penso, então, em nossa infância tão diferente, num país tão diferente, em escolas diferentes, e profissionais, também, diferentes. Ressalto aqui que não quero colocar as diferenças tão sabidas por todos entre nossa educação e a da Inglaterra, só que, no entanto, penso em nosso compromisso com a infância nesse país.

Claro que esse é só um lembrete do descompromisso a que assistimos nos últimos tempos em relação à educação, à infância, aos cidadãos de 0 a 6 anos. É que talvez não tenhamos possibilidade de lutar por escolas "menos democráticas", mas também compromissadas com a educação em nosso país, ao serem fechadas, destruídas e desrespeitadas.

Retorno ao assunto da questão da infância no Brasil. Vou reafirmar a discussão que apresentei na dissertação de mestrado, defendida em 1992, que se intitulou

unesp

"A educação pré-escolar profanando o formal", onde tratei alguns aspectos da infância no Brasil, no Paraná e em Maringá, de 1904 a 1989.

Neste período a que me refiro, o Brasil trata a infância de como uma questão assistencial e duas pessoas foi muito importante nesta época: os médicos sanitaristas Arthur Moncorvo e Arthur Moncorvo Filho. O Paraná reflete essa forma de entender a infância. Em 1905, eles apresentam a criação da "Associação de Proteção à Infância", em Curitiba. Um fato que influenciará a assistência à infância no Brasil é a criação, em 1919, do "Departamento da Criança no Brasil". Este departamento deve cuidar dos problemas da infância sob todos as faces, propondo, um trabalho sistemático, metódico e organizado; deve proporcionar à sociedade brasileira e aos poderes públicos os elementos eficazes para uma ação decisiva e permanente em prol da sociedade[6].

No estado do Paraná, cria-se em 1921 o "Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Paraná", oportunizando ao Estado as mesmas prerrogativas do cuidado à infância no país. Sediou a "1ª Conferência Nacional de Educação", em 1927, no Paraná, aquela que discutiu dentre seus temas a infância: assistência médica (higiene e educação sexual) e a Caderneta Sanitária. O ser infantil é compreendido nesse período através da pediatria.

No Brasil, de 1890 a 1930, o destino da criança está nas mãos dos médicos higienistas, pedagogos e governantes[7]. A infância abandonada deve ser resgatada para os domínios da família. Independente da situação financeira, as crianças deveriam estar ocupadas o tempo todo: na escola, na família, nas instituições asilares, fora das ruas. O "lugar" da infância está definido, pois não é no trabalho que ele deve estar. Neste sentido o adulto trabalhador deve ser devolvido a seu lugar.

Com a crise dos anos 30, o Brasil transforma-se e cabe ao "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova", em 1932, pousar seus olhos para as instituições pré e pós-escolares, objetivando através da escola a continuidade dos parâmetros da infância: a assistência paternalista de proteção, de atendimento que não se constituía em direito mas em um favor.

Nos anos 40, o estado quer atender a população, em suas necessidades de educação e assistência. Ainda nos anos 50, no Brasil permanece a tendência médico-higienista, propondo-se campanhas e programas, além das obras de proteção materno-infantil, basicamente hospitais e maternidades. Uma segunda tendência que surge

---

[6] Ver Lara (1992, p.20).
[7] Idem, p.30.

unesp

é a individual-assistencialista, incluindo-se nela os programas de fortalecimento da família e de educação sanitária. O Programa de Proteção ao Pré-Escolar, criado pelo Departamento Nacional da Criança, propõe a criação dos Centros de Recreação, que propiciariam às crianças "atitudes mais sociáveis".

Nesse momento, no Paraná, assim como no resto do país, estão surgindo os primeiros esboços de uma educação compensatória, justificando aquilo que a família não pode fazer oferecer à infância um "oásis", ou um sucedâneo à vida da criança.

Iniciei a discussão em Maringá, a partir da década de 60[8]. O reflexo da assistência no país reflete-se no estado: a preocupação é assistir a criança desvalida. As transformações de 1964 propuseram uma nova ordem econômica, com o capital estrangeiro exigindo nova lógica às políticas sociais. A participação popular estava fora de controle; deveria então planejar com rigor, mínimo de custo e despolitização completa da ação social.

No município, a Secretaria da Educação, Cultura, Saúde e Bem-Estar Social cuida da infância. E as preocupações das entidades assistenciais eram: as gestantes, as crianças abandonadas, as crianças que trabalhavam, não possuindo um caráter educacional.

Nos anos 70, o Brasil encara a infância sob dois aspectos: o de privação cultural e o de educação compensatória. Não nos livraremos desse enfoque até meados de 80; procurou afastar-se do caráter assistencialista, mas permaneceu na caracterização compensatória. No Paraná, procuraram-se as "práticas alternativas", colocando-se em oposição ao saber oficial, mas priorizando o saber das classes populares e a valorização da cultura seria a proposta de Educação Popular.

A implantação da assistência médica, odontológica, recantos dos menores (atendimento de 4 a 14 anos) retratam a preocupação com a infância no município até final dos anos 70; são 14 entidades assistenciais ao todo.

Nos anos 80, a infância está incorporada ao atendimento de 0 a 6 anos. O III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto traça diretrizes para 1980-85, coloca a educação compensatória como o novo. Na verdade as funções atribuídas à educação pré-escolar repercutem na concepção de infância estabelecida neste período.

A Constituição de 1988, além de garantir o "amparo" à infância, também garante a educação dos pequenos. O "grande salto" da Constituição é a divisão que propõe:

---

[8] Ibidem, p.51.

unesp

as creches vinculadas à assistência social e as pré-escolas à área educacional. O interesse pela infância está respaldado como um direito da criança brasileira. No município de Maringá, de 1982 a 1989, a preocupação com a infância não foi apenas a da assistência, mas também com o pedagógico. Nesse período, o número de entidades assistenciais sobe para 23 ao todo e estão trabalhando os dois aspectos anteriormente citados.

Após ressaltar os aspectos da infância estudados até a década de 80, vou à discussão dos anos noventa, procurando ressaltar apenas a produção acadêmica deste período, bem como os enfoques mais tratados.

Os enfoques levantados sobre a infância foram: as políticas públicas, a literatura e a linguagem, as experiências na área, assuntos dos projetos desenvolvidos na área, o conceito e o significado, a relação de poder, os assuntos tratados pelos teóricos, a arte, o discurso pedagógico e a pesquisa educacional. A partir destes enfoques, saliento os autores que apresentaram suas discussões na ANPED de 1996 e 1999, documentos do MEC, bibliografia do MEC dos anos 90 (1990-1995), livros de catálogos, artigos de jornal, artigos de periódicos, livros, capítulos de livros, teses, dissertações e trabalhos de conclusão de curso.

Apresento os autores a partir das publicações: Kishimoto (1990), Campos (1992), Barbosa (1993), Magalhães (1993), Garcia (1993), Kramer (1993), Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano (1993), Oliveira (1994), Piacenttini (1994), Paula (1994), Arroyo (1995), Haddad (1995), Campos (1995), Carvalho (1995), Kramer (1995), Souza (1995), Barreto (1995), Faria (1996), Araújo (1996), Narodowski (1996), Guiraldelli (1996), Kramer & Leite (1996), Kramer (1996), Souza (1996), Oswald (1996), Algebaile (1996), Formozinho (1996), Freitas (1997), Penteado (1997), Guiraldelli (1997), Faraco (1997), Fernandez (1997), Gagnebin (1997), Ribeiro (1997), Campos (1997), Garcia-Castro-Souza (1997), Silva (1997), Fernandes (1997), Merisse (1997), Leite (1997), Marcílio (1997), Corrêa (1997), Monarca (1997), Rosemberg (1997), Lajolo (1997), Russef (1997), Paes (1998), Inoue-Wajskop-Pereira (1998), Rocha (1998), Kuhlmann (1998), Kramer & Leite (1998), Carvalho (1998), Garcia (1998), Morishita (1998), Osti (1998), Rocha (1998), Santis (1998), Corazza (1998), Ferraz (1998), Brito (1998), Gouvêa (1999), Kappel-Kramer-Carvalho (1999), Bujes (1999), Santos (1999), Corazza (1999), Gouvêa (1996-1998) e Brasil [MEC] (s/d).[9]

[9] Esses autores e leituras podem ser complementados no texto de Kramer (1996, p.26-7).

unesp

Alguns dados são importantes, tais como:

- o enfoque mais trabalhado foi as políticas públicas;

- os enfoques menos trabalhados foram: cultura, relação de poder e teóricos;

- no ano de 1998, a produção teórica foi mais ampla;

- nos anos de 1990 e 1992, a produção teórica foi menor;

- esses são alguns dados a partir dos quais percebi a relevância da produção teórica desse período.

A distância entre os enfoques políticas públicas e cultura/relações de poder/teóricos é muito grande, pois a discussão sobre as políticas públicas foi tratada por mais da metade dos textos produzidos. Isso significa que a preocupação maior dos teóricos nesse período está no entendimento dos princípios que o governo delibera sobre a infância.

Essa discussão não apresenta a infância como uma representação de crianças boas, desprotegidas e prestes a sucumbir à esperteza de adultos não muito bem intencionados, mas pretende entende-la em seus direitos e deveres sociais.

A infância, nos textos acadêmicos, difere da dos textos literários, das artes, e do real. O cuidado que se deve ter é com a possibilidade de "ter" uma visão distorcida de criança distanciada do real, sendo absorvida pela instituição educacional inadequada, por professores que precisam aprender a dimensão pedagógica e não assistencialista e/ou compensatória do processo educativo. Culmina num planejamento e proposta pedagógica que não efetiva o trabalho no espaço escolar que atende a infância.

Penso ser fundamental entender o compromisso que as políticas públicas possue em relação a nossa infância. Retorno à introdução dessa discussão sobre a "democracia das crianças", e pergunto: será que esse compromisso político e público está sendo cumprido nessa década? Pode-se acreditar no direito de ser cidadão, numa sociedade democrática, que impinge a demonstração de descompromisso com crianças que estão nos semáforos, nas carvoarias, produzindo tijolos nas olarias, etc.?

Este texto não pretende discutir a "forma correta" de compreender a infância no Brasil. O que procurei fazer foi um esboço da produção acadêmica sobre a infância; no quarto capítulo da tese, na análise de dados, voltarei a discutir o meu ponto de vista sobre o entendimento da infância que pode estar vinculada às crianças brasileiras da década de 90.



1.2 – A educação infantil tratada no Brasil nos anos 90

Apresento nesse item do primeiro capítulo uma descrição dos teóricos que tratam da educação infantil nos anos 90. Percebi que o volume da produção nessa área e neste período foi maior do que nas discussões sobre a infância.

Antes de ir direto ao assunto, pretendo percorrer dois "desvios": o primeiro é socializar uma discussão de Sírio Possenti, sobre "Os humores da língua", e o segundo é rever o caminho, anteriormente percorrido, da educação pré-escolar tratada na minha dissertação de mestrado[10]. Acredito ser interessante poder reencontrar períodos históricos tão importantes para entender o percurso trilhado pela pré-escola no Brasil, Paraná e Maringá.

Quando abordo a discussão do humor nesse trabalho é procurando resgatar algo que a escola perdeu (ou nunca possuiu?). Busco recuperar na educação infantil a alegria de dividir esse espaço com "outros" que auxiliam na elaboração de aprendizagens que são mediatizadas não só pela seriedade. Não vou entrar na discussão do papel do lúdico na educação infantil nesta parte do texto, o que procuro é refletir um pouco sobre a possibilidade de "fazer as palavras renderem".

O texto que vou discutir é "Fazendo as palavras render; o inconsciente é infantil?" do livro citado anteriormente. Quando li esse texto, lembrei-me dos diversos momentos da pesquisa em que as crianças estavam sempre aproximando, ou senão exigindo que as palavras sejam coisas e vice-versa. As palavras das crianças estavam sempre procurando um sentido para as coisas, pensavam nas palavras e nesse convívio burlavam as regras. Muitas vezes "criavam" novas coisas a partir das palavras e novas palavras a partir das coisas, não é um trocadilho, mas o contexto experienciado na escola.

Vou a uma discussão que gera sempre humor, ou seja, entender como as criações das crianças se dão. Possenti (1998) apresenta sua teoria a partir de palavras retiradas do dicionário *etmoLÓGICO* de Millôr Fernandes; o que quero é aproximar essas hipóteses das criações das crianças na escola.

O sentido inesperado dado às palavras ou coisas para as crianças está na sua literalidade. E no discurso do outro na escola essa literalidade aparece buscando sempre palavras escondidas nas palavras. Um exemplo disso é que nas palavras faladas eles

[10] "A educação pré-escolar profanando o formal".

unesp

sempre procuram outras, exemplificando: na palavra "taturana" encontra-se outro animal "tatu", e tantas outras que convivem diariamente na escola.

Nesses discursos, sejam eles voltados para as atividades livres ou pedagógicas, sempre estavam percebendo e buscando a concreticidade das palavras que são usadas, (re)formadas, juntadas, separadas, encolhidas, acrescentadas, etc. O jogo com as palavras acontecia sem uma premeditação. Percebi que eles "trabalham" com as palavras como brincam com os brinquedos ou as pedras no parque. A alegria de viabilizar essas descobertas e dar sentidos inesperados ou outros sentidos era muito interessante.

Possenti (1998) vai tratar desse "jogo de palavras" sob o viés teórico estruturalista, ou seja, esse procedimento chama-se método de comutação[11]. E ele salienta que esse procedimento de segmentação alternativa é um dos meios mais poderosos de produzir humor. Percebi que entre buscar as palavras dentro das palavras e dar sentidos literais às mesmas existe uma potencialidade humorística muito rica, mas para as crianças essas questões teóricas não "vêm ao caso". A preocupação dessa compreensão, ou do entendimento desse fazer, é nosso, dos adultos.

Entendo que o som e o sentido são usados pelas crianças como uma forma de testar sua habilidade lingüística. Elas divertem-se ao proporem trava-línguas, rimas e tantos outros "jogos lingüísticos". Mas não é só o humor criado que importa aqui; cabe acrescentar que poder dizer "o rato roeu a roupa do rei de Roma" é superar uma etapa de seu processo de desenvolvimento lingüístico.

Coloco a questão do humor na escola pela palavra; poderia ter colocado de outras formas, todavia essa é apenas uma possibilidade de sugerir que a questão do que é sério e do que é humor pode estar sendo discutido na escola e não estar abstraído desse espaço de conhecimento como tal.

A questão central não é transformar a escola num ambiente de lazer, pois seu objetivo é proporcionar conhecimento, mas oportunizar aos profissionais uma reflexão sobre como as crianças se utilizam das palavras.

Outro "desvio" a percorrer é verificar o percurso histórico da educação pré-escolar. No Paraná, o primeiro jardim de infância criado foi o "Maria de Miranda", em 1904, utilizando-se dos pressupostos teóricos de Froebel. Os jardins de infância no Paraná eram oportunos, pois deveriam acolher os "filhos dos rústicos e operários, os que mais

[11] Ver texto citado p.95-6. Saliento que não entendemos que os aspectos do estruturalismo sejam suficientes para entender o desenvolvimento da linguagem, como compreendemos na teoria histórico-cultural de Vygotsky que fundamenta nossa tese, mas entendo que nessa questão do humor nesse texto de Possenti foi importante apresentar esse enfoque.

unesp

precisam aliar os defeitos de educação recebida no lar".[12] E deveriam aprender o seu programa de ensino baseados em Froebel.[13] O outro jardim de infância só foi criado em 1911, chamando-se "Emília Ericksen" e o novo método utilizado foi o de Maria Montessori. Outros jardins de infância foram criados no Estado a partir de 1915, tais como os de Ponta Grossa e Paranaguá.

Em 1920, esse "tipo de escola" parece dispensável, pois a freqüência é pequena e são os filhos de pais ricos ou remediados que podem mandar seus filhos para escolas particulares. A partir dessa data, vão aumentando o número de crianças atendidas pelos jardins de infância do Estado.

As idéias pedagógicas desse período se dividiam no país, pois metodologias diferenciadas eram aplicadas: Froebel, Montessori, Ferrer e Guardia[14], etc.

Nos anos 30, durante o Estado Novo, os jardins de infância no Paraná começam a desagregar-se e o governo perde o interesse por eles, apesar de serem em número de 40 e atenderem 837 alunos. Na década de 40, o número de jardins de infância era de 55, com um número de 1.697 crianças atendidas.

Nos anos 50, os jardins de infância da capital e do interior, nas comunidades particulares e públicas, são considerados como a pedra angular do ensino. Foi remodelado o Instituto de Educação e transformado em escola experimental Maria Montessori. Os centros de educação pré-escolar aparecem como uma função substitutiva da ação normal do ambiente familiar, pois se a família possuísse uma vida normal não haveria necessidade de creches, casas maternais, ou jardins de infância.

No município de Maringá, o percurso da pré-escola que procurei tratar foi o dos anos 60, apesar de as escolas neste nível educacional começarem suas atividades a partir de 1953. Até o final dos anos 60, as escolas pré-escolares pertenciam à iniciativa privada.

Nos anos 70, a pré-escola deve ser olhada sob dois aspectos: o de privação cultural e de educação compensatória. Até o final dos anos 70 o país não possui uma verdadeira política de educação pré-escolar, a atuação do Estado também é restrita, e a carência de conhecimentos teóricos e empíricos será superada nos anos 80.

No Paraná, nesse período, as "práticas alternativas" são colocadas em oposição ao saber oficial, surgindo uma proposta de educação popular. São 36 escolas estaduais, 569

---

[12] Ibidem, p.14.
[13] Ibidem, p.14, onde estão discriminados os conteúdos a serem aprendidos.
[14] Ibidem, p.31.

unesp

escolas particulares, e 89 escolas municipais que deveriam atender 20.816 alunos, no período de 1976-79. A área atendida é de 288 municípios e a população de 5 e 6 anos. A proposta curricular da educação pré-escolar desse período sugere seus objetivos[15], entendendo que buscam oferecer "uma educação apropriada para uma idade determinada".

A preocupação das pré-escolas nesse período é unânime: a prontidão para alfabetização, justificando-se pela exigência dos pais, das escolas de 1° grau e da predisposição dos alunos.

Em Maringá, nessa década, é implantada a UPAPE – Unidade Pólo de Ação da Pré-escola que seria expandida aos bairros através da USAPE – Unidade Satélite de Ação da Pré-escola. Estas instituições e a escola-modelo "Maria da Luz Ribas Machado" prepararam as crianças para dimensão de ação comunitária, propondo o inter-relacionamento família-escola. As crianças matriculadas da UPAPE foram em número de 225 crianças, na faixa etária de 4 a 6 anos[16].

Nos anos 80, ficou estabelecida a necessidade da educação pré-escolar, e a do III Plano Setorial de Educação (1980-85)[17] lançou diretrizes para o 1° qüinqüênio dessa década. A constituição de 1988 oferece condições para a educação das crianças com idade inferior a 7 anos; é a 1ª vez que o governo garante não somente o amparo, mas também a educação das crianças de 0 a 6 anos.

O projeto pedagógico de 1987-90 apresenta a realidade educacional paranaense no que se refere ao ensino do pré-escolar. Em 1980, das 398.842 crianças entre 5 e 6 anos de idade no Estado do Paraná o atendimento atingiu 37.197. Já em 1987, das 426.785 crianças na mesma faixa etária 113.899 estavam matriculadas. Isso sugere em percentual que passou de 9,3% em 80 para 27,0% em 87; essa expansão foi significativa.

Já em 1990, a pré-escola que surge é a "pré-escola necessária", apresentando-se com um caráter essencialmente pedagógico. No município de Maringá, repercute a mesma situação do Estado, pois todos os prefeitos e suas secretarias da educação preocupam-se com o aspecto pedagógico do atendimento ao pré-escolar. Nesse período, o município conta com diferentes tipos de estrutura para os pré-escolares: escolas estaduais[18], escolas particulares[19] e entidades assistenciais[20].

---

[15] Ibidem, p.59.
[16] Ibidem quadros das instituições p.63-4.
[17] Ibidem, p.65.
[18] Ibidem quadro p.72.
[19] Ibidem quadro p.73-4.
[20] Ibidem quadro p.75.

unesp

Apresento aqui os teóricos dos anos 90 que produziram discussões sobre alguns dos enfoques tratados pela educação infantil. Faz-se necessário dividir os textos em três áreas, pelo volume da produção: educação infantil, educação pré-escolar e creche.

Os enfoques abordados na década de 90 sobre a educação infantil de um modo mais geral foram: as experiências desenvolvidas, o currículo, a cultura, a linguagem, o desenvolvimento e a aprendizagem, as artes, os assuntos tratados pelos teóricos, o pedagógico, a saúde, o corpo e o movimento, as políticas públicas, os assuntos das pesquisas desenvolvidas na área, a sexualidade, a moralidade, o gênero, e levantamento de assuntos na base de dados (anos 70 e 80). Assim como no levantamento feito para a discussão da infância, esses enfoques foram retirados das publicações: na ANPED de 1996 a 1999, documentos do MEC, bibliografia do MEC dos anos 90 (1990-1995), livros, capítulos de livro, teses, dissertações e trabalhos de conclusão de cursos.

Apresento os autores a partir de suas publicações, de acordo com a área:

Educação Infantil

São Paulo (1990), Bujes-Hoffmann (1990), Bujes (1990), Rosemberg (1991), Barbieri (1991), Andrade (1991), Rengel-Mommensenn (1991), Gohn (1992), Cerizara (1992), Campo-Haddad (1992), Tavares (1992), Bujes[a] (1992), Bujes[b] (1992), Brasília – MEC (1993), Campos et al. (1993), Garcia (1993), Freire (1993), Thiessen (1993), Deheinzelin (1993), Souza (1993), Emiri (1993), Corso (1993), Zaccur (1993), Perez (1993), Bujes[a] (1993), Bujes[b] (1993), Castro (1994), Didonet (1994), Brasília – MEC[a] (1994), Brasília – MEC[b] (1994), Brasília – MEC[c] (1994), Brasília – MEC[d] (1994), Brasil – MEC (1994), Oliveira-Machado (1994), Gonçalves (1994), Barreto-Oliveira (1994), Centro Cultural (1994), Lima (1994), Deheinzelin (1994), Bujes[a] (1994), Bujes[b] (1994), Barreto (1995), Faria (1995), Demo (1995), Assis (1995), Scriptore (1995), Becker (1995), Spinillo-Albuquerque (1995), Sebastiani (1996), Brasília – MEC (1996), Leite (1996), Coelho (1996), Souza[a] (1996), Costa (1996), Cola (1996), Lopes (1996), Barbosa (1996), Souza[b] (1996), Oliveira (1997), Campos (1997), Dias (1997), Gobbi (1997), Varejão (1997), Brasília – MEC[a] (1997), Brasília – MEC[b] (1997), Haddad (1997), Rossetti-Ferreira (1998), Piotto-Chaguri et al. (1998), Asano (1998), Ramos (1998), Pereira (1998), Richter (1998), Brasil (1998), Klisys (1998), Tonello (1998), Freire (1998), Atié (1998), Miyasaka-Americano (1998), Boock-Souza (1998), Rossetti-Ferreira et al. (1998), Bujes[a] (1998), Bujes[b] (1998), Bujes[c] (1998),

unesp

Bernardes (1998), Tiriba (1999), Souza[a] (1999), Juppe (1999), Dutoit (1999), Faria-Palhares (1999), Rocha (1999), Souza[b] (1999), Deheinzelin (1999), Brito (1999), Toledo (1999), Guimarães-Leite (1999), Gobbi-Leite (1999), Ramos (1999), Bujes[a] (1999), Bujes[b] (1999), Facchini (1996-1998)[21], Haddad (1996-1998), Aquino-Vasconcellos (1996-1998), Bujes[a] (1996-1998), Alves-Mazzota (1996-1998), Leal et al. (1996-1998), Bujes[b] (1996-1998), Magalhães (1996-1998).

Creche

Campos (1990), Haddad-Oliveira (1990), Dias (1990), São Paulo – Secretaria (1990), Costa (1991), Pernambuco – Secretaria (1991), Bujes-Hoffmann (1991), Haddad (1991), Rossetti-Ferreira (1991), Curitiba – Secretaria (1992), Gayotto (1992), Oliveira[a] (1992), Rio de Janeiro – Secretaria (1992), Faria-Dias (1993), Belo Horizonte – Secretaria (1993), Campos (1993), Cavicchia (1993), Vitória (1993), Filgueiras (1994), Oliveira (1994), Rodrigues (1995), Rosemberg-Campos-Ferreira (1995), Rosemberg (1995), Tavares (1996), Oliveira[b] (1996), Rossetti-Ferreira (1996), Sayão-Guarido (1997), Park (1997), Búfalo (1997), Fagundes (1997), Teixeira (1998), Mello (1998), Lessa (1998), Cruz (1999), Moraes-Rubia (1999), Tomazzetti (1996-1998), Bastos (1996-1998), Machado (1996-1998), Nascimento (1996-1998), Rocha-Silva (1996-1998).

Pré-escola

Kuhlmann (1990), Palhares (1990), Pavarini (1990), Deheinzelin (1990), Gomes (1990), Iavelberg (1990), Carvalho (1990), Maciel-Benedetti (1990), Barreto (1991), Didonet (1991), Silva (1991), Kramer (1991), Machado (1991), Cadernos Cedes (1991), Lima (1991), Silva (1991), Sete (1991), Rosemberg (1992), Tiriba (1992), Bocalini (1992), Sacramento (1992), Souza (1993), Vieira (1993), Teles (1993), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1993), Sampaio (1993), Henriques (1993), Gomes (1993), Baron (1993), Revah (1994), São Paulo – Secretaria (1994), Borges (1994), Carvalho-Rubiano (1994), Bastos (1995), Guimarães (1995), Junqueira (1996), Varela (1996), Pino (1996), Garcia (1997), Martin (1997), Barbosa (1997), Nogueira (1997), Pinazza (1997), Noronha (1997), Wajskop (1998), Delgado (1998), Coelho (1998), Couto (1998), Valverde (1998), Lara (1999), Selva-Brandão (1996-1998), Brandão-Selva (1996-1998), Delgado (1996-1998), Guimarães (1996-1998), Pinheiro (1996-1998), Ramalho (1996-1998).

[21] Referências bibliográficas retiradas dos anais da ANPED de 1996-1998.

unesp

Idade (0 a 6 anos), Criança, Jardim da Infância, Discurso Infantil, Atendimento Infantil

Campos et al. (1990), Julião et. al. (1990), Lima (1990), Civeletti (1991), Sergipe-Governo (1991), Dworecki (1991), Didonet (1993), Revista Brasileira – Bloco[02], [03] e [06] (1993), Faria (1994), Kuhlmann (1994), Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual (1994), Abrinq (1995), Freire (1995), Souza (1995), Kishimoto (1996), Pedrosa[a] (1996), Pedrosa[b] (1996), Souza-Santos (1996), Vasconcelos (1996), Ribeiro (1997), Zurawski (1998), Panutti-Gastaldi (1998), Daleffi (1998), Dores (1999), Delgado (1999), Amorin et. al. (1999), Selva-Brandão (1999), Brandão-Spinilo (1996-1998), Pacheco (1996-1998).

Destaco alguns dados importantes:

- o enfoque mais trabalhado foi a experiência desenvolvida sobre a educação infantil;

- o segundo enfoque mais desenvolvido foi as políticas públicas;

- praticamente empatados, em terceiro lugar, foram os enfoques: a cultura, a linguagem e o desenvolvimento e a aprendizagem;

- no ano de 1993, a produção teórica foi maior;

- nos anos de 1994, 1998, 1996-99, a produção foi muito próxima da média;

- nos anos de 1991 e 1992 a produção foi menor.

A preocupação dos teóricos ficou dividida entre vários temas. Houve uma prioridade para as experiências desenvolvidas nesta área e as políticas públicas; mesmo assim os outros temas ficaram próximos dessa importância, tais como a cultura, a linguagem e o desenvolvimento e a aprendizagem.

Essa descrição da produção acadêmica sobre a educação infantil procura tratar desta questão como um suporte para a análise dos dados que será discutida posteriormente. A preocupação com a educação infantil, a educação pré-escolar, a creche, a criança, o jardim de infância, o discurso infantil e o atendimento infantil ampliou-se, e isso é uma conquista para aqueles que trabalhavam com a criança de 0 a 6 anos.

O que me preocupa com relação à educação infantil é a procura de um norte, seja no Brasil, no Estado ou em Maringá. Não consigo perceber um certo consenso no que se refere a uma proposta pedagógica, ou mesmo a pressupostos teóricos mais explícitos para a fundamentação e a base da educação infantil.

unesp

As experiências estaduais dão pistas, as políticas públicas procuram avançar no âmbito de propostas mais consistentes para o trabalho com as instituições infantis. Mas não parece bastar. Será que o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil pode ser esse suporte que faltava? A discussão proposta pelo MEC foi respondida por alguns dos profissionais e teóricos envolvidos com essa faixa etária? E o professor que desenvolve seus trabalhos com crianças de 0 a 6 anos foi ouvido? No final desse capítulo vou apresentar mais dados sobre a educação infantil e procurar tratar de algumas questões que discute o RCNEI.

Retorno, no entanto, a um dos "desvios" surgidos no início desse item deste capítulo, que é o humor através das palavras, pois quero ressaltar que após esses textos todos apresentados fica uma questão: a racionalidade conseguiu ocupar todos os espaços escolares até a educação infantil? Percebi um esforço de alguns profissionais nesse sentido, mas entendo não ser suficiente para romper as amarras que entendem que o lugar do humor não é, também, na escola.

1.3 – O brincar apresentado no Brasil nos anos 90

A terceira discussão desse capítulo é a apresentação das produções acadêmicas sobre o brincar nos anos 90. Não foi surpresa que os textos publicados não são num número amplo, ou seja, é uma publicação relativamente pequena para uma década, pois ao aprofundar as leituras sobre esse tema percebi a dificuldade em levanta-los.

Inicio este texto retornando àquela fala das palavras como responsáveis pelo humor. Entendo que tratar o humor da palavra ou a palavra com humor requer levantar possibilidades sobre o brincar, as brincadeiras, os jogos nos mais diferentes enfoques. Mas antes de ir ao ponto crucial dessa discussão, socializo mais um texto, e esse foi escolhido, pois traz a possibilidade de transformar a palavra em brincadeira, em aprendizagem. O texto em questão é da autora Eva Funari e chama-se "Você troca?":

unesp

VOCÊ TROCA?

Eva Funari

Você troca: um gato contente por um pato com dente?
Você troca: canguru de pijama por um urubu na cama?
Você troca: leão sem dente por dragão obediente?
Você troca: ratinho de camisola por um passarinho de gaiola?
Você troca: uma taturana molhada por uma banana descascada?
Você troca: um espião com preguiça por um ladrão de salsicha?
Você troca: tutu de feijão por um tatu de calção?
Você troca: bolinho delicado por um chapeuzinho malvado?
Você troca: pingüim disfarçado por um patim alucinado?
Você troca: mamão bichado por um bichão mimado?
Você troca: gato de bota por um sapo boboca?
Você troca: final de *brincadeira*[22] por um varal de feiticeira?

A autora foi tão feliz que conseguiu transformar as palavras num jogo de alegria e brincadeira. Ao experimentar com meus filhos pré-escolares essa brincadeira, pude perceber o poder da palavra e da linguagem, pois, quando contextualizada, seja num ambiente escolar ou familiar, pode através do discurso possibilitar caminhos: aprendizagem, jogo, brincadeira, humor, participação, cultura, experiência, vocabulário... e por aí afora.

A percepção do brincar na escola pode estar vinculada ao aprender e não dicotomizado como muitos teóricos nos fizeram acreditar? É possível responder a essa questão apenas discutindo um texto literário? Claro que não. Neste momento, o que é oportuno é considerar as possibilidades do brincar na escola, mesmo que momentaneamente, nesse texto.

O que esse "desvio" oportuniza é um (re)pensar do brincar no espaço escolar, pois, após a pesquisa de campo, pude perceber aspectos e enfoques que não tinha compreendido anteriormente, mesmo nos meus anos de professora de pré-escola.

Retomo o percurso histórico já iniciado nos outros itens desse capítulo; cabe aqui ressaltar o percurso do lúdico percebido na dissertação de mestrado. O que procurei entender naquele momento foi o caminho percorrido pelo lúdico no Estado e como ele se manifestava na educação. A primeira preocupação foi em relação ao conceito de lúdico, pois só existe um conceito para o mesmo? Não, então optamos por alguns vieses.

---

[22] Grifo meu.

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

- O lúdico como jogo, divertimento, brincadeira. Nesse capítulo, os autores pesquisados foram Johan Huizinga, Jean Chateau, Walter Benjamin, Jean Piaget. A contribuição destes autores nesta discussão possibilitou a desmitificação do conceito de lúdico de uma forma tão generalizante que naquele momento ficava estabelecida. Quando pensei no lúdico, nessa conceituação preocupava-me a seguinte questão: seria o lúdico um fim em si mesmo? E Jean Chateau (1987) auxiliou na resposta, pois ele acredita que o jogo não é uma mesma atividade de diversão, mas que, através dela, as possibilidades do desenvolvimento do indivíduo se efetivam de forma satisfatória e comprovada.

- O lúdico como prazer, o prazer de conhecer. Os mesmos autores foram discutidos neste item. Eles salientam que o confronta da criança com o real acontece através do prazer, da satisfação dos desejos, da imaginação, da imitação que compõem as atividades e expressões lúdicas. Por exemplo: as crianças jogam pelo prazer de jogar. E esse prazer acontece quando eles estão no comando das atividades, e nas dificuldades que estas lhes impõem.

A linguagem foi tratada como a possibilidade da comunicação, tanto verbal como não-verbal, que desenvolverá na criança uma gama de comportamentos lúdicos. Nesse sentido, essa discussão culminou com a questão dos conhecimentos simbólicos na atividade da criança, pois a expressão e esse tipo de conhecimento possibilita a manifestação do lúdico como prazer.

- O lúdico como ludoterapia, onde a psicoterapia se responsabiliza pelo entendimento do lúdico. Os teóricos estudados para discutir essa questão foram Melanie Klein, Violet Oaklander, D. N. Winnicott. Eles auxiliaram na compreensão de como a ludoterapia pode auxiliar as crianças na resolução de problemas nas esferas familiar e/ou escolar. O simbólico também foi utilizado nesse enfoque do lúdico, como representação e possibilidade do entendimento do problema. Coloca-se no brincar a fórmula mais saudável de solucionar tensões, ansiedades. E esse brincar tem ficado num segundo plano, priorizando-se outras atividades ditas mais importantes. Entende-se que ser saudável é ter tempo para brincar. O cuidado é exatamente com a ruptura com o mundo infantil que tem acontecido cada vez mais cedo.

O que o histórico da educação pré-escolar procurou salientar foi a possibilidade de uma leitura lúdica da educação no Estado do Paraná e em Maringá. O primeiro jardim de infância, criado em 1904, possuía como proposta pedagógica o método de Froebel. Este teórico já considerava a utilização de brinquedos nos Kindergartens alemães; utilizando os conceitos fundamentais, tais como: criatividade, percepção sensorial, linguagem, música,

unesp

etc. Para ele, não só a teoria bastava, mas levava em conta suas aplicações práticas. Ao confrontar essas idéias com as do Estado que se apropria do brincar com "relax", a perspectiva dos jardins de infância é apenas de ser um caminho para se chegar à escola primária.

Os postulados de Froebel permanecem como proposta até 1911. Com a inauguração do Jardim de Infância "Emília Ericksen", surge uma nova proposta, baseada no método de Maria Montessori. Nos anos 20, permanece no Estado essa proposta e neste período a questão do brinquedo, jogo ou lúdico não estão manifestas na proposta. Segundo a autora, as crianças particularmente "brilhantes ou superiores" mostram um caráter passivo; isso significa que as crianças não gostam de brincar? Essa já é outra discussão.

Na década de 30, o "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova" viabiliza uma discussão que incentivava a educação do pré-escolar, sugerindo a criação de creches, escolas maternais, jardins de infância. Nesse período, o caráter assistencialista e educacional estão inseridos na proposta, mas no Paraná a prioridade é o 1° grau. No final dessa década, a sugestão da instrução pública internacional é que o ensino formal deva ser excluído e citam as atividades livres, considere-se essa uma proposta criativa.

No estado do Paraná, nos anos 40, o número de jardins de infância e o número de alunos crescem. A situação do funcionamento é precária e para amenizá-la a Secretaria da Educação e Cultura propõe novos programas, baseados na proposta de "Escola Nova".

O entusiasmo pela pré-escola é retomado na década de 50. Nesse período, a proposta metodológica que foi reassumida foi a montessoriana. Nesse sentido, pode-se perceber que o lúdico, o brincar não encontraria respaldo nesse período, como não encontrou nos anos 30.

Mas, em se pensando na "Escola Nova" como proposta da figura do Professor Lourenço Filho, recupera-se que as crianças deveriam, além do auxílio social, receber também orientação educacional. Mesmo que nos anos 50 a "Escola Nova" como proposta oportunizasse o lúdico, o mesmo não foi possibilitado nos jardins de infância, pois o método montessoriano foi o mais difundido neste período.

O cuidado mais aproximado com o município inicia-se na década de 60. As pré-escolas são particulares, possuem uma preocupação com a educação formal, a preparação para alfabetização e ingresso no 1° grau. Assim como no estado, as escolas do município não assumem uma proposta voltada para o lúdico.

Nos anos 70 as práticas alternativas começam a manifestar-se; inicia-se uma proposta de educação popular. O estado entende ser necessário rever as distorções postas

unesp

na educação pré-escolar nesse momento, propondo, em 1975, o Plano Estadual de Educação e Cultura. Os projetos, metas, disponibilidades financeiras são discutidos, mas a proposta pedagógica fica implícita.

Em 1978, surge uma proposta curricular para o pré-escolar que tem como objetivo possibilitar ao educando o desenvolvimento da linguagem e da criatividade e não apenas uma preocupação com o treino das habilidades. Possuei a proposta os pressupostos da teoria piagetiana e, mesmo assim, não reflete qualquer entendimento sobre um trabalho com possibilidades lúdicas voltadas ao pré-escolar. Nem mesmo as pré-escolas UPAPE e USAPE, voltadas para ação comunitária objetivam essa possibilidade aos pré-escolares.

Nos anos 80, o estado aumenta o atendimento das crianças de 0 a 6 anos; a Constituição de 88 procurou garantir essa oferta. Quanto ao pedagógico, apenas refere-se a uma reorganização da proposta em exercício. Com relação ao lúdico, não se faz qualquer referência, apenas a perspectiva do ingresso à educação formal, ou seja, o 1° grau é que sugere esse trabalho.

A proposta do estado do Paraná para os anos 90 possuía um "caráter essencialmente pedagógico" e propõe uma pré-escola necessária que objetive:

- estratégias de construção do conhecimento – salientando o jogo e a brincadeira;

- recursos pedagógicos – efetuando-se a partir de jogos/brincadeiras;

- princípios dessa ação pedagógica – conteúdos;

- organização da prática pedagógica – *"...onde a disciplina, a alegria,* ***o jogo e o saber são entendidos em sua totalidade***"[23].

As sugestões enfatizando o jogo, proposto para os anos 90, buscam no referencial de L. S. Vygotsky seu respaldo, apresentando atividades e estratégias, mas em nenhum momento discute-se a importância do jogo ou da brincadeira para o pré-escolar.

Após a discussão do processo histórico do brincar/lúdico no Estado e no município, cabe tratar da produção acadêmica dos anos 90. Os textos publicados nessa década sobre o brincar, como já salientei, não foram muitos, mas da amostragem que consegui levantar pude perceber que os enfoques foram: o currículo; os teóricos; a representação social; as experiências desenvolvidas; o corpo, o movimento e a motricidade; o desenvolvimento e a aprendizagem; a recreação, o brincar, o lúdico e os

[23] Ibidem, p.109.

unesp

jogos; as pesquisas realizadas; a cultura; a brinquedoteca; a arte; os portadores de necessidades especiais; a linguagem; a autonomia e a sexualidade.

Os textos aqui apresentados foram publicados nas seguintes formas: Resumos da ANPED (1995-1998), Documento MEC, Bibliografia dos anos 90 elaborada pelo MEC, Livros, Anais do Pedagogia 99 – Cuba, Artigos de Revistas, Capítulos de Livros, Jornais.

Os autores e seus respectivos anos foram: Oliveira (1990), Kishimoto (1990), Bomtempo[a] (1990), Wajskop[a] (1990), Freedmann[a] (1990), Aflalo (1990), Garon (1990), Medeiros (1990), Moya (1990), Andrade (1990), Lima (1990), Wajskop[b] (1990), Freedmann[b] (1990), Moura (1990), Bomtempo[b] (1990), Souza (1990), Andrade (1991), Nunes (1991), Lima (1991), Moura (1991), Scarpa (1991), Raupp (1992), Friedmann[a] (1992), Cunha[a] (1992), Kishimoto (1992), Fiedmann[b] (1992), Bomtempo[a] (1992), Andrade (1992), Weiss (1992), Cunha[b] (1992), Lindquist (1992), Lenzi (1992), Altman (1992), Garon (1992), Aflalo (1992), Firedmann[b] (1992), Andrade-Altman (1992), Esteban (1993), Kishimoto (1993), Cunha (1994), Machado (1994), Junqueira Filho (1994), Lázaro (1994), Kishimoto (1995), Redin (1995), Wajskop[a] (1995), Souza (1995), Andrade (1995), Capaldo (1995), Guimarães (1995), Bastian (1995), Wajskop[b] (1995), Bomtempo (1996), Silva (1996), Araújo (1996), Souza (1996), Algebaile (1996), Louro (1996), Sperb-De Conti (1996), Almeida (1997), Monarca (1997), Fontana-Cruz (1997), Rocha (1997), Carvalho (1997), Bassan (1997), Prado (1997), Santos (1997), Rodrigues (1998), Kishimoto[a] (1998), Dias (1998), Bomtempo (1998), Moura (1998), Ide (1998), Mrech (1998), Ribeiro (1998), Kishimoto[b] (1998), Aguiar (1998), Giovani (1998), Guimarães (1998), Rossetti[a] (1998), Rossetti[b] (1998), Wajskop (1998), Brito (1998), Teixeira (1998), Monteiro (1998), Botelho (1998), Freire (1998), Lopes (1999), Baioco (1999), Rodriguez-Silva (1999), Lara-Martins (1999), Hornmer (1999), Moura (1999), Floresta (1999), Kishimoto[a] (1996-1998), Kishimoto[b] (1996-1998), Porto (1996-1998), Prado (1996-1998), Krebs-Ramalho (1996-1998), Souza-Pereira-Leal (1996-1998), Vago (1996-1998).

Pude levantar alguns dados importantes:

- o ano em que foram publicados mais textos foi em 1998;

- o ano de menor publicação foi o de 1993;

- dos enfoques trabalhados, o de maior publicação foi a recreação, os jogos, o brincar e o lúdico;

- um grande número de textos foi produzido também sob o enfoque do desenvolvimento e da aprendizagem;

unesp

- os enfoques menos discutidos foram o currículo; os teóricos estudados: o corpo, o movimento e a motricidade; a arte; a linguagem e a sexualidade.

Vale recuperar aqui a discussão inicial desse item sobre o brincar que foram as palavras, o humor e o brincar, pois após a leitura das publicações percebi que o enfoque que trata desta questão também foi privilegiado pelos autores aqui escolhidos. Outros enfoques sobre o brincar foram apresentados, mas os anos 90 sugeriram uma relativa preocupação com esse aspecto na produção acadêmica sobre a educação infantil. É importante ressaltar que a preocupação com o brincar na educação infantil existe e é neste sentido que esta tese pretende contribuir.

1.4 – O professor questionado no Brasil nos anos 90

Acredito que dos quatro aspectos abordados nesse primeiro capítulo: a infância, a educação infantil e o brincar, o professor tenha sido nessa década o mais questionado. Alguns sugerem que o bom professor era aquele que, como Ina Von Binzer no livro "Os meus romanos: alegrias e tristezas de uma educadora alemã no Brasil", sabia o que era educar, ou mesmo "A professora maluquinha" de Ziraldo, ou então como o preceptor Jean Jacques Rousseau no livro "Projeto para a educação do senhor de Sainte-Marie", que em 1749 pôde auxiliar na educação de François (5 anos) e Jean (4 anos) da família Bonnot de Mably. Cada um deles, à sua maneira, possue um "perfil de professor", ou seja, estão à sua maneira preocupados com a formação das crianças.

Proponho iniciar a discussão do professor com o perfil do preceptor que foi Rousseau, ao cuidar da educação de duas crianças em idade pré-escolar. O seu projeto de educação, procurou conhecer as crianças com que iria trabalhar para que elaborasse o plano. Nesse sentido procurou tratar alguns princípios antes do programa propriamente dito: salienta que o mestre deve ser temido, mas também amado; propõem formar-lhes o coração, o juízo e o espírito; os bons costumes. Propõe um cuidado com a matéria a ser apresentada, pois deverá estar de acordo com sua idade. O convívio social que não deve ser esquecido; trata a questão da indisciplina que foi adquirida ao brincar com os irmãos e irmã; que deveria ter para os estudos uma sala própria; para que se desligue das brincadeiras dos irmãos, ele sugere a família: *"joguinhos, recortes, um pouco de desenho,*

unesp

música, instrumentos, um prisma, um microscópio, uma retorta, e mil outras pequenas curiosidades..." (p.79) Propõe que a relação entre eles e o pai seja mais próxima.

E quanto à ordem de seus estudos, propõe: os elementos do latim, da história e da geografia; do latim, ele sugere que ele traduza os autores antigos e que tire de sua leitura gosto de boa latinidade e bela literatura; da história e geografia, noções fáceis: história moderna e da França em especial; para ele, a retórica, a lógica e a filosofia escolástica são supérfluas; a história natural é vista como a mais interessante de todas as ciências; física e matemática, para aprender a raciocinar de modo conseqüente e aplicar-se um pouco de atenção; conhecimento de moral e do direito natural – para conhecer os princípios do bem e do mal e os fundamentos da sociedade; belas artes: conhecimento dos livros e dos autores, a crítica, a poesia, o estilo, a eloqüência, o teatro.

Seu objetivo era atender as necessidades da família em educar seus filhos, mas antes de tudo a torná-los homem perfeito...

Não vou aproximar esse Rousseau anterior á sua obra Emílio, ou seja, esse jovem no início de seu percurso como pedagogo, dos educadores infantis de hoje. Acrescentar esse comentário do texto do teórico é antes de tudo pensar no quanto nos afastamos do professor que pensa num projeto pedagógico elaborado por ele mesmo. Será que devo pensar qual o tipo de professor, para que atenda as necessidades da educação infantil?

Nessa década, no Brasil o professor tem percorrido caminhos voltados à reflexão, à pesquisa, entre outras coisas. Acredito que a performance do educador infantil deva possuir um perfil diferenciado, ou seja, espera-se dele um "modus operandi" que oportunize a apreensão dos conteúdos pelos alunos na idade de 0 a 6 anos. Mas se vou à teoria, que professor é necessário para efetivar esse trabalho educacional? Como é a relação desse professor com seus alunos? Esse professor, através do diálogo e da reflexão sobre o seu fazer, vai aperfeiçoar o educar na instituição escolar. Esse cidadão atua com as crianças de uma faixa etária que exige a afetividade, a possibilidade de compreender diferentes vozes e diferentes discursos, reflete na e sobre a sua prática cotidiana. Mas não é tudo, pois procura resolver na sua prática situação problemática que surge de forma única, consegue integrar inteligência e criatividade do conhecimento e da técnica, pensa o saber de forma inconclusa e histórica. Será que posso dizer que encontrei esse cidadão? Sim, talvez não com todas essas competências, mas propondo-se a chegar lá. Estamos passando por um período de transição, onde falávamos sobre o professor e agora falamos do professor e da sua prática, refletindo na e sobre a sua prática.

unesp

Sobre o professor necessário apresento alguns autores que discutem essa questão, hoje são citados nas referências sobre a formação do professor, tais como Philippe Perrenoud, António Nóvoa, Donald A. Schön, entre outros. Schön (In: Nóvoa, 1995), salienta que a estratégia do ensino é a mesma que a das reformas educativas privilegiadas no momento atual. O conhecimento emana do centro e é imposto ao redor, no contorno, partindo-se do pressuposto que não cabe uma reelaboração. Apresenta o autor uma tendência governamental que ao reformar a educação, "educa" as escolas como estas procuram "educar" as crianças. Neste sentido, o autor salienta que *"...o sistema burocrático e regulador da escola é construído em torno do saber escolar"*. (p.87)

A burocracia impede o desenvolvimento para a melhoria do desempenho e obstaculiza a reflexão sobre a ação dos professores na escola. O que este professor tem procurado é estabelecer uma nova forma de pensar a educação e o processo pedagógico.

Schön (In: Nóvoa, 1995) sugere três dimensões da reflexão sobre a prática: a compreensão das matérias pelo aluno; a interação interpessoal entre professor e aluno e a dimensão burocrática da prática[24].

Percebo que a educação centrada na racionalidade técnica[25] pode impedir a prática dialógica na instituição escolar. Se a compreensão de educação infantil passa pelo processo dialógico para o conhecimento das generalizações possíveis às crianças nessa faixa etária, o que se procura é um professor capaz de enxergar na sua ação pedagógica o movimento dos profissionais que são (co)atores[26] da educação na educação infantil.

> *Devolver à experiência o lugar que merece na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência (pessoal, social e profissional) passa pela constatação de que o sujeito constrói o seu saber activamente ao longo do seu percurso de vida.*
> *Ninguém se contenta em receber o saber, como se ele fosse trazido do exterior pelos que detêm os seus segredos formais. A noção de experiência mobiliza uma pedagogia interativa e dialógica.* (Dominicé, In: Nóvoa, s/d, p.03)

Apostando nas palavras de Dominicé, que trata da noção de experiência que mobiliza uma pedagogia interativa e dialógica, penso ser interessante colocar como os professores e outros profissionais da instituição escolar entendem esse espaço vinculado ao brincar.

---

[24] Buscar melhor aprofundamento nas p.90-1, do texto citado.
[25] Racionalidade técnica é entendida como competência técnica, ou seja, enquanto os meios, o ensino da técnica, os equipamentos, a forma de organização do currículo na escola, e não compreendida como mudança na ação pedagógica.
[26] Como atores da educação entendo todos os profissionais que trabalham na creche e estão em contato com as crianças no seu dia-a-dia.

unesp

Ao introduzir a discussão sobre o professor "perseguido" nos anos 90 como aquele que pode fazer melhor o seu trabalho em função dessa reflexão sobre sua ação pedagógica, cabe salientar a importância dessa visão de formação profissional. Foi a partir dessas leituras que foram elaboradas a maior parte de produção acadêmica desses últimos anos.

Pude perceber, pelo levantamento feito, que os textos publicados sobre formação de professores nas duas últimas décadas é muito intensa. Mesmo que a produção específica do professor da educação infantil seja restrita, isso não significa que essa área não seja uma das mais estudadas hoje.

No movimento voltado às políticas públicas, percebo que com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e, conseqüentemente, com os Parâmetros Curriculares Nacionais, do Ensino Fundamental e Médio e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, o "lugar" do professor está posto, mesmo que seja "como deve ser seu perfil profissional", ou seja, persegue-se um espaço de discussão para ele. Outros espaços de discussão hoje questionados são os Cursos de Pedagogia e os Institutos Normais Superiores, e no estado do Paraná não posso esquecer de citar "Faxinal do Céu", espaço de formação "integral" de educadores.

Se "falam" tanto do professor e sua formação é porque algo mudou? Ou está para mudar? Ou... que o professor passa por um momento de (re)avaliar sua ação pedagógica, sua postura, sua formação?. Mas em que sentido essas questões respondidas podem efetivar realmente uma mudança?

O trabalho do professor deve oportunizar a aquisição dos conhecimentos viabilizados pela humanidade às crianças, ou seja, cabe ao professor ensinar, pois esse é o seu papel social. Após salientar os argumentos das políticas públicas, os questionamentos das propostas de formação dos professores e as publicações na área da formação do docente da educação infantil, é necessário pensar o profissional que atuará nas creches e pré-escolas.

Entendo que na proposta de Demerval Saviani a ação docente pode acontecer a contento e para tanto ele sugere cinco pontos, que são: a prática social, a problematização, a instrumentalização; a catarse e a prática social[27]. Segundo Mazzeo (1998), o processo de formação continuada deve centrar-se em três eixos básicos:

---

[27] Para aprofundar essa questão, ver: SAVIANI, D. "Escola e democracia" (1984) e "Educação: do senso comum à consciência filosófica" (1985); MAZZEO, F.J.C. "Uma proposta metodológica para formação continuada de professores na perspectiva histórico-social" (1998).

unesp

> · *o domínio do saber acumulado no que se refere ao conteúdo escolar e às formas de ensiná-lo;*
> · *o domínio da concepção dialética como meio de desenvolver uma ação e reflexão autônomas e críticas;*
> · *a formação de uma postura ético-política guiada por sentimentos e valores que possibilitem ao professor utilizar esse saber acumulado como meio para o desenvolvimento pleno do aluno e para seu próprio desenvolvimento como ser humano.* (p.63)

Ao fundamentar a proposição na discussão da formação continuada proposta pela perspectiva histórico-crítica, entro num questionamento, a meu ver fundamental, em que se diferencia essa proposta da do professor reflexivo da maioria da produção acadêmica desta década.

Mazzeo (1999) sugere que essa proposta deva ser baseada no conceito de homogeneização, que possibilita a compreensão da formação dos outros conceitos, como o de profissionalização. Este não deve ser entendido como aquisição de uma postura prático-reflexiva, na qual não se valoriza o processo de apropriação, pelo professor, do saber historicamente acumulado.

O que importa salientar é que a harmonização pode ampliar a autonomia do professor, ao mesmo tempo em que ele se apropria do conhecimento necessário para assegurar a seus alunos a apropriação dessa cultura. *"...essa harmonização está limitada por relações e formas de ação no âmbito da prática pedagógica, que refletem a influência de relações mais amplas, ou outras instâncias da prática social".* (Mazzeo, 1998, p.62)

Quando esses pressupostos salientam que os educadores que estão na escola deverão pertencer a um "processo permanente e sistemático de reflexão", concordo plenamente. O que se faz necessário é efetivar esta proposta mais rapidamente com os educadores infantis, aqueles que estão na creche e na pré-escola.

Essa proposta só poderá desenvolver-se sob as condições de uma reflexão dialética no espaço escolar, para que se possa ter condições de compreender os problemas que emergem na escola: do aprendizado escolar e da formação continuada dos professores, segundo Mazzeo (1998).

Sugerir um caminho para a formação do professor é fundamental pelos aspectos levantados a partir dos dados coletados nesta apresentação a seguir. Neste item, os aspectos históricos não foram levantados, pois optei por essa discussão sobre o professor questionado nesse período no Brasil.

Os enfoques tratados pela produção acadêmica dessa década foram: as questões pedagógicas, as experiências com professores; a qualificação e avaliação; o trabalho voltado para os portadores de necessidades especiais; as políticas públicas; a arte; o ensino

unesp

superior e sua contribuição; as propostas curriculares; o papel do professor e sua representação social; a família e um levantamento bibliográfico proposto.

Apresento aqui os autores que contribuíram para a discussão nos anos 90: São Paulo (1990), Huet (1990), Rego (1990), Galvão (1990), Oliveira (1990), Cerizara (1991), Fundação Roberto Marinho (1991), Campos (1991), Rosemberg-Campos-Vianna (1992), Wajskop (1992), Prefeitura Municipal de São Paulo (1992), Oliveira-Rossetti/Ferreira (1992), Souza-Kramer (1992), Kishimoto (1992), Secches (1992), Deheinzelin (1992), Sindicato dos Servidores Públicos de São Paulo (1992), Tiriba (1992), Campos-Haddad (1992), Bujes (1992), Demo (1993), Biccas (1993), Revista Brasileira – Bloco 05, 07 (1993), Alencar (1993), Virgolin (1993), Oliveira (1993), Rogrigues (1993), Brasília (1994), Angotti[a] (1994), Fleuri (1994), Junqueira (1994), Angotti [b] (1994), Cavicchia (1994), Barreto (1995), Aquino (1995), Gentili (1996), Almeida (1996), Argenti-Cavicchia (1996), Wajskop (1996), Costa (1998), Silveira (1998), Sanches (1998), Leite (1998), Pantoni-Rossetti/Ferreira (1998), Carvalho-Simões (1998), Barbosa (1998), Santos (1998), Barbosa (1999), Cruz[a] (1999), Cavicchia (1999), Souza (1999), Goudard-Peres-Sampaio (1999), Cruz[b] (1999), Ribeiro-Nunes (1999), Ávila (1999), Machado (1999), Souza (1999), Franciscato (1996-1998), Cerizana (1996-1998), Pinheiro (1996-1998), Arce (1996-1998), Machado (1996-1998), Ostetto (1996-1998), Vasconcellos-Fernandes (1996-1998).

Vou salientar algumas questões, a partir dos dados levantados:

- o enfoque mais tratado foi o da qualificação profissional e avaliação;
- o segundo mais discutido foi às experiências da formação com os professores;
- empatados ficaram os enfoques: a questão do pedagógico, as propostas curriculares e o papel do professor e a representação social;
- os enfoques menos trabalhados foram: a formação para profissionais das necessidades especiais, a arte e a família;
- o ano de maior publicação foi 1992;
- o ano de menor publicação foi 1995.

A produção acadêmica sobre o professor da educação infantil foi pequena na década de 90, o que me surpreende tendo em vista que a produção sobre a formação do professor de um modo mais amplo envolvendo todos os graus de ensino foi muito grande.

O que me preocupa é que a educação infantil ainda precisa unir forças em relação às discussões que giram em torno de si. Ao pensar nas discussões sobre a infância, o brincar e o professor foram, como já salientei anteriormente, bem menor em relação à educação infantil, num contexto mais geral.

unesp

1.5 – A creche e a pré-escola: apresentando dados e o RCNEI: críticas

Seria interessante concluir esta discussão, com duas questões: uma diz respeito a críticas ao Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e a outra trata alguns dados levantados sobre a creche e a pré-escola, no Brasil, no Paraná e em Maringá, no final da década de 90.

Inicio a discussão com os dados sobre a Sinopse Estatística da Educação Básica – Censo Escolar 98[28], propondo compreender como a creche e a pré-escola estão colocadas quantitativamente no país, estado e, conseqüentemente, no município.

Os quadros que apresento são montados tendo como base a Sinopse Estatística do MEC/INEP[29]. Esse Instituto de Pesquisa possui como função.

> *...fornecer elementos para um diagnóstico preciso da realidade educacional do país, por meio da verificação periódica da cobertura alcançada pelos diferentes níveis da educação básica e da aferição dos indicadores de desempenho dos sistemas de ensino; e, dessa forma, subsidiar o planejamento, a formulação, a implementação e a avaliação das políticas públicas de educação em todas as instâncias administrativas. As mudanças mais importantes introduzidas a partir de 1995 visaram promover o aperfeiçoamento da sistemática de realização do Censo Escolar e, sobretudo, o uso efetivo dos seus resultados como principais sinalizadores das políticas educacionais.* (Brasília, 1999, p.05)

A meu ver, essa sinopse auxilia na elaboração de um panorama da educação infantil no país, no estado e no município. Objetivo maior dessa apresentação é poder diagnosticar a situação dessa esfera educacional, entender os avanços e retrocessos que o município passou nessas duas últimas décadas.

Poder apresentar esses dados significa a possibilidade de entrever possíveis (re)arranjos na educação do município. Ao comparar esses dados com os coletados na pesquisa de campo durante os anos de 1996-1998, ressalto quantitativamente e qualitativamente a educação infantil efetivada no município e em uma de suas creches.

É importante salientar que o Censo Escolar foi um esforço no aperfeiçoamento das propostas da Nova LDB[30], que procurou estimular inovações na organização do ensino e na proposta pedagógica. Cabe ressaltar que transformar a educação no Brasil não é uma

---

[28] Optei por apresentar estes dados para poder compará-los com o final dos anos 80, ou seja, pelo histórico pode-se analisar o progresso da educação infantil em Maringá.

[29] MEC – Ministério da Educação e do Desporto, INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacional.

[30] Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

unesp

tarefa muito fácil, mas é necessário ao pesquisador avaliar os esforços do Governo e dos educadores neste sentido.

Nas tabelas a seguir mostro a situação de matrículas, função docente, estabelecimentos e números de turmas em relação às creches e educação infantil.

- **PRÉ-ESCOLAS E CRECHES = MATRÍCULAS**

Tabela 1 – Matrícula em pré-escola, por dependência administrativa e localização – 1998

UNIDADE DA FEDERAÇÃO	MATRÍCULA POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA E LOCALIZAÇÃO				
	TOTAL				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Particular
Brasil	4.111.120	1.380	396.361	2.725.755	987.624
Paraná	191.049	-	5.267	128.306	7.365
Maringá	1880	-	-	1880	-

Tabela 2 – Matrícula em pré-escola, por faixa etária e localização – 1998

UNIDADE DA FEDERAÇÃO	MATRÍCULA POR FAIXA ETÁRIA E LOCALIZAÇÃO				
	TOTAL				
	Total	Menos 4 anos	De 4 a 6 anos	De 7 a 9 anos	Mais de 9 anos
Brasil	4.111.120	195.370	3.453.761	455.836	6.153
Paraná	191.049	5.443	181.729	3.807	70
Maringá	1880	*	1880	-	-

* Os dados das crianças menores de 04 anos não estão citados, pois não foram tabulados pela instituição a quem foi solicitada.

Tabela 3 – Matrícula em pré-escola, por sexo e dependência administrativa

UNIDADE DA FEDERAÇÃO	MATRÍCULA POR SEXO E DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA				
	MASCULINO				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Particular
Brasil	2.062.175	698	200.278	1.374.856	500.343
Paraná	97.315	-	2.703	65.254	29.358
Maringá	1880	-	-	956	-

UNIDADE DA FEDERAÇÃO	MATRÍCULA POR SEXO E DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA				
	FEMININO				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Particular
Brasil	2.034.945	682	196.083	1.350.899	487.281
Paraná	93.734	-	2.564	63.052	28.118
Maringá	1880	-	-	924	-

Tabela 4 – Matrícula em pré-escola, por sexo e localização – 1998

UNIDADE DA FEDERAÇÃO	MATRÍCULA POR SEXO E LOCALIZAÇÃO					
	MASCULINO			FEMININO		
	Total	Urbano	Rural	Total	Urbano	Rural
Brasil	2.076.175	1.781.496	294.678	2.034.954	1.744.863	290.082
Paraná	97.315	93.441	3.874	93.734	90.243	3.491
Maringá	1880	956	-	1880	924	-

Tabela 5 – Matrícula em creche, por dependência administrativa e localização – 1998/99

UNIDADE DA FEDERAÇÃO	MATRÍCULA POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA E LOCALIZAÇÃO				
	TOTAL				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Particular
Brasil	381.804	187	11.585	246.676	123.356
Paraná	33.600	-	182	22.638	176
Maringá	-	-	-	6.845	-

Tabela 6 – Matrícula em creche, por faixa etária e localização – 1998/99

UNIDADE DA FEDERAÇÃO	MATRÍCULA POR FAIXA ETÁRIA E LOCALIZAÇÃO			
	TOTAL			
	Total	Menos 4 anos	De 4 a 6 anos	De 7 a 14 anos
Brasil	381.804	247.151	129.801	4.852
Paraná	33.600	24.583	8.716	301
Maringá	6.845	2.392	3.129	784

Tabela 7 – Matrícula em creche, por sexo e dependência administrativa

UNIDADE DA FEDERAÇÃO	MATRÍCULA POR SEXO E DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA				
	MASCULINO				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Particular
Brasil	195.765	101	5.997	126.402	63.265
Paraná	17.393	-	95	11.837	5.461
Maringá (99)	6.845	-	-	3.621	-

UNIDADE DA FEDERAÇÃO	MATRÍCULA POR SEXO E DEPENDÊNCIA administrativa				
	FEMININO				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Particular
Brasil	186.039	86	5.588	120.274	60.091
Paraná	16.207	-	87	10.801	5.319
Maringá (99)	6.845	-	-	3.224	-



Tabela 8 – Matrícula em creche, por sexo e localização – 1998

UNIDADE DA FEDERAÇÃO	MATRÍCULA POR SEXO E LOCALIZAÇÃO					
	MASCULINO			FEMININO		
	Total	Urbano	Rural	Total	Urbano	Rural
Brasil	195.765	176.032	19.733	186.039	166.623	19.416
Paraná	17.393	17.297	96	16.207	16.127	80
Maringá (99)	6.845	3.621	-	6.845	3.224	-

- **FUNÇÃO DOCENTE**

Tabela 9 – Número de funções docentes em pré-escola, por dependência administrativa e localização – 1998/99

UNIDADE DA FEDERAÇÃO	MATRÍCULA POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA E LOCALIZAÇÃO				
	TOTAL				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Particular
Brasil	219.593	129	16.951	129.637	72.876
Paraná	10.706	-	234	4.844	424
Pré-escola (98)*	131	-	-	131	-
Creche (98-99)*	261	-	-	261	-

* Esses dados pertencem ao município de Maringá-PR.

Tabela 10 – Número de funções docentes em pré-escola, por grau de formação e localização – 1998/99

UNIDADE DA FEDERAÇÃO	MATRÍCULA POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA E LOCALIZAÇÃO				
	TOTAL				
	Total	Fundamental		Médio Completo	Superior
		Incompleto	Completo		
Brasil	219.593	13.474	15.984	146.205	43.930
Paraná	10.706	329	629	6.700	3.048
Pré-escola (98)*	131	-	-	27	104**
Creche (98-99)*	261	-	-	240	21**

* Esses dados pertencem ao município de Maringá-PR.
** Esses dados referem-se ao Curso Superior e Especialização.

- **ESTABELECIMENTOS**

Tabela 11 – Número de estabelecimentos de pré-escola por dependência administrativa e localização – 1998

UNIDADE DA FEDERAÇÃO	ESTABELECIMENTO POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA E LOCALIZAÇÃO				
	TOTAL				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Particular
Brasil	78.106	16	6.899	51.345	19.846
Paraná	3.668	-	95	2.518	1.055
Maringá	25	-	-	25	-

unesp

Tabela 12 – Número de estabelecimentos de creche, por dependência administrativa e localização – 1998

UNIDADE DA FEDERAÇÃO	ESTABELECIMENTO POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA E LOCALIZAÇÃO				
	TOTAL				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Particular
Brasil	10.519	03	223	5.374	4.919
Paraná	782	-	02	377	403
Maringá (98)	41	-	-	41	-
(99)	42	-	-	42	-

- **NÚMERO DE TURMAS**

Tabela 13 – Número de turmas em pré-escola, por dependência administrativa e localização – 1998

UNIDADE DA FEDERAÇÃO	NÚMERO DE TURNOS POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA E LOCALIZAÇÃO				
	TOTAL				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Particular
Brasil	192.525	68	16.012	112.761	63.684
Paraná	9.381	-	217	5.299	3.865
Maringá	66	-	-	66	-

Tabela 14 – Número de turnos em creches, por dependência administrativa e localização – 1998

UNIDADE DA FEDERAÇÃO	NÚMERO DE TURNOS POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA E LOCALIZAÇÃO				
	TOTAL				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Particular
Brasil	21.696	21	524	11.164	9.987
Paraná	1.845	-	09	1.042	794
Maringá (98)	220	-	-	220	-
(99)	233	-	-	233	-

Esse levantamento de dados procura completar um ciclo de análise da educação infantil em Maringá. No momento da elaboração dissertação de mestrado os dados sobre a educação infantil levantados foram da década de 80, entendo que se fecha nesta pesquisa um ciclo de 20 anos sobre esse nível educacional no município.

Aos profissionais desta área é importante perceber as mudanças e as necessidades que podem ser tratadas a partir destes dados. A pesquisa no município só tem valor se puder ser socializada com professores, diretores e supervidores para melhor entendimento do espaço educacional onde atuam.

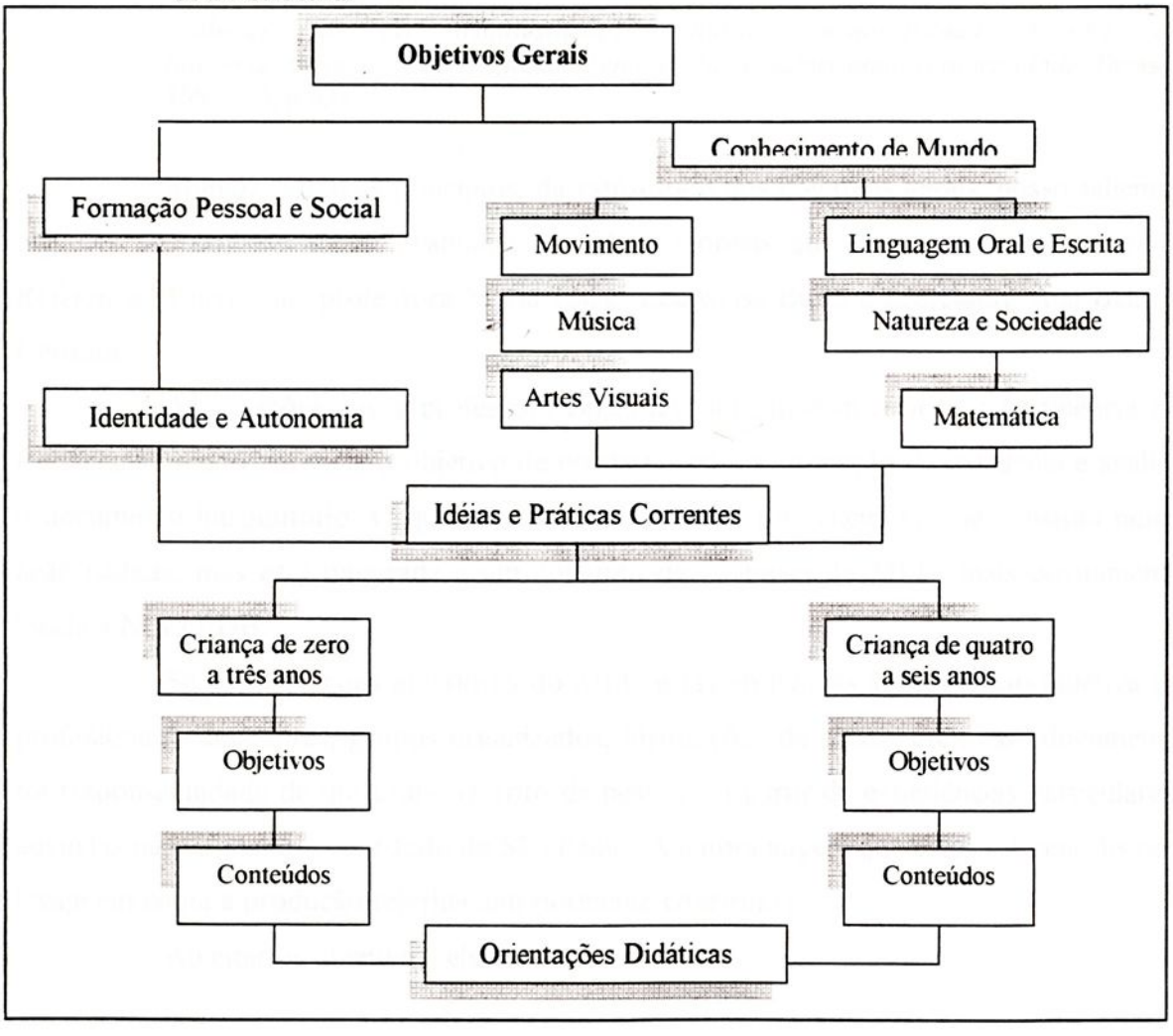
Essas informaçòes junto às análises do Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil estabelecem a necessidade das discussões sobre a educaçào infantil neste país, neste estado e neste município.

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

O segundo tema dessa conclusão é a crítica ao Referencial Curricular para a educação infantil. Proponho uma discussão, tendo em vista que a grande maioria dos profissionais que receberam este documento o entende como subsídio para a ação docente a ser desenvolvida. Ao iniciar essa discussão, cabe ressaltar os princípios em que ela está embasada:

> *...o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, religiosas etc.;*
> *. o direito das crianças a brincar, como forma particular, expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;*
> *. o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética;*
> *. socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;*
> *. o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade.* (Brasil, 1998, v. I, p.13)

Sua Estrutura:



Seus objetivos gerais:

> *desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações.*
> *descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar;*
> *estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua auto-estima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social;*
> *estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração;*
> *observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação;*
> *brincar, expressando emoções, sentimento, pensamentos, desejos e necessidades;*
> *utilizar diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas idéias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva;*
> *conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade.* (Brasil, 1998, v.I, p.63)

Munida dos seus princípios, da estrutura e dos objetivos gerais, posso salientar algumas das considerações levantadas por duas teóricas que deram pareceres sobre o Referencial Curricular: professora Maria Isabel Edelweiss Bujes e professora Ana Beatriz Cerizara.

As questões que a professora Bujes levanta são com relação à pertinência do Referencial, tendo em vista o objetivo de colaborar com a formação da cidadania e analisa o documento introdutório. O que ela coloca é que esse referencial não se constitui numa ação isolada, mas está integrada a um conjunto de proposta do MEC, mais estritamente ligada à Nova LDB.

Se as produções anteriores do MEC estavam ligadas à construção coletiva de profissionais educadores, grupos organizados, instituições de classe, etc., esse documento foi responsabilidade de um grupo restrito de pessoas, a partir de experiências particulares, advindas na sua maioria do estado de São Paulo. A autora sugere que esses referenciais não levam em conta a produção referida anteriormente construída.

Ao citar os objetivos, ela coloca:

unesp

> *Pretender que os referenciais sejam responsáveis por conferir intencionalidade educativa às experiências de educação infantil, é desconhecer as práticas de atendimento que aí estão, minimizando a construção histórica desta área. O que a teorização crítica, na sua formulação pós-estruturalista, também tem nos ensinado é que as experiências de atendimento institucional que envolvem crianças são sempre educativas, estando sempre implicadas em relações de poder e na construção de identidades sociais, funcionando como instrumentos de controle e regulação da população infantil.* (p.02)

E ainda discute a não obrigatoriedade sugerida no texto como elemento favorecedor de outras propostas. Concordo com suas questões: essa obrigatoriedade não passa de retórica. As instâncias municipais e estaduais poderão usar de sua autonomia, colocando o referencial "de lado" se não concordam com sua proposta pedagógica? O referencial poderá substituir os documentos que são as políticas públicas já elaboradas? E ele teria escopo suficiente para ser referência a todas as decisões políticas, administrativas e pedagógicas na área da educação infantil? Essas seriam posições quanto à ruptura com o que foi desenvolvido até hoje.

Com relação à continuidade, ela sugere que a atual gestão do MEC proponha conteúdos mínimos para todos os níveis que compõem a educação básica, "buscando" a promoção do aumento da qualidade do ensino e o exercício de cidadania.

> *O que o documento toma como dado é um aparente consenso sobre o que sejam 'qualidade de ensino', 'cidadania', 'cidadão', ignorando a parcialidade da linguagem e deixando sem discussão concepções ideológicas que subjazem em tais conceituações.* (p.02)

Trata da questão da cultura como a idéia de corpo de conhecimento em que não pairam dúvidas, amplamente aceito e compartilhado por todos os grupos sociais. Justifica-se o currículo nacional como um discurso daqueles que em posição de vantagem na estrutura social silencia e exclui discursos e vozes de outros grupos. Surge, segundo ela, outra vez o mito de que a educação compense as desigualdades sociais.

A segunda parte do seu parecer faz uma análise do Documento Introdutório, onde levanta as questões: *"o documento apresentado constitui-se afetivamente como um referencial curricular para experiências de educação infantil em todo o território nacional? A quem ele se destina? A que documento se propõe?"* (p.03)

O que preocupa a autora é se os problemas da educação infantil poderiam ser resolvidos, mesmo os cotidianos, inclusive as questões relacionadas ao processo do ensino-aprendizagem, que estão reduzidas ao aspecto psicológico.

unesp

Acaba o referencial enfatizando o que homogeneiza; minimizando as diferenças como fatores que levariam a desigualdade. E a autora salienta que ele não se apresenta como referencial, mas como um currículo nacional extenso para a educação infantil.

E a resposta para a segunda questão salienta quem seriam os educadores(as) que fazem a educação: o vocabulário não estaria apropriado para que a compreensão do documento se efetive. Se o documento se destina a equipes técnicas ou de gestores, os conceitos foram trabalhados superficialmente, generalizando-os de forma discutível; sua construção é precária, constituindo barreira para os professores.

Ele levanta problemas com a formulação lingüística; falta de unidade, repetindo-se idéias, posições conflitantes sobre um mesmo assunto ou tema, falta-lhe coerência e consistência. A proposta sugerida para discussão do referencial é o construtivismo pedagógico.

> *...Várias críticas têm sido expressas em relação a esta definição, já desde a divulgação do PCN para o Ensino Fundamental, especialmente, porque nenhuma teoria, a partir de um campo particular do saber, pode erigir-se como marco de referência único para dar sustentação a uma proposta educativa. Os pressupostos teóricos do construtivismo não conseguem dar conta de todas questões envolvidas na educação institucionalizada da criança pequena. Além disto este referencial, que vê na adaptação o principal objetivo da educação, tem sido freqüentemente associado com os princípios do liberalismo econômico, o que tem sérias implicações no favorecimento da reprodução das elites e na seleção dos melhores, num evidente darwinismo social. Psicologizar as questões educativas tem levado a que a discussão sobre os valores sociais e as dimensões culturais seja minimizada ou que acabe sendo estabelecida a partir da psicologia.* (p.05)

Não estariam essas propostas de acordo com a LDB, segundo a autora, pois não garantem o pluralismo de idéias e concepções pedagógicas. Base teórica, apesar de referências a outros campos do conhecimento, ele é totalmente ignorado.

Com relação ao projeto educativo e à sua concepção de organização dos campos de conhecimento e saber, ela coloca que o primeiro, em suas condições internas e externas, possui uma visão idealizada das relações sociais, justificando os conflitos sociais, como se pudessem ser resolvidos por atos de vontade e a colaboração das famílias, fosse obtida através do diálogo e compreensão mútuos.

> *As/os autoras/es não podem esquecer, ao tratar da organização da proposta educativa, que o padrão de desigualdade na distribuição de recursos simbólicos é também reproduzido em outras áreas, especialmente na distribuição de recursos propriamente educacionais. Isto se reflete nas condições de exercício das*

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

> *profissionais nas instituições, na qualidade de sua formação, nas oportunidades de aperfeiçoamento, na conservação de prédios e equipamentos, na disponibilidade e qualidade do material didático e, sobretudo, nas fontes de financiamento para este nível de ensino.* (p.06)

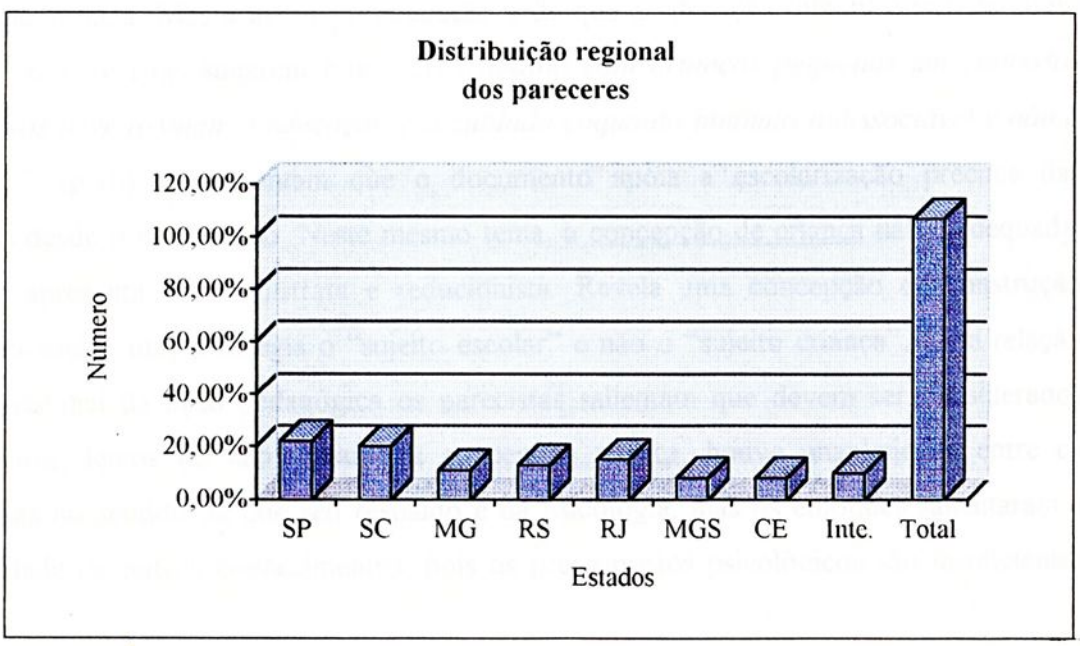
E o segundo tema, como a fragmentação dos âmbitos da experiência, dissociação de conteúdos e processos de carga afetiva, emotiva ou valorativa, nega sobretudo as relações de poder aí implicadas e a forma de sua concepção.

E, para concluir, salienta:

> *No seu processo de elaboração desprezou-se a tradição democrática da área e as experiências de grupos com larga tradição pedagógica e o documento introdutório deixa transparecer a falta de unidade da equipe que o elaborou e se ressente de uma maior coerência e consistência interna, faltando-lhe também clareza e rigor conceitual.* (p.07)

Essas foram às observações da professora Bujes. Para completar essa análise do Referencial, vou ao trabalho encomendado pelo GT 07 de Educação Infantil da ANPED à pesquisadora A. B. Cerisara, que analisa 26 pareceres dos pesquisadores vinculados às secretarias de educação ou instituições de ensino superior. Esse trabalho difere do anterior, a partir de discussões com grupos preocupados com a divulgação do documento que traria conseqüências para as crianças menores de 6 anos, freqüentadoras de creches e pré-escolas.

Foram solicitados 700 pareceres e chegaram ao MEC 230, representando um total de 11,3% do total emitido. Além dos pareceres ligados às universidades, alguns foram emitidos por redes de ensino ligadas aos municípios de Belo Horizonte, São Paulo e Florianópolis.



A autora destacou que os parecistas emitiram opiniões diferenciadas:

> *...uma minoria considerou relevante e adequado como está, a maioria criticou a forma e o conteúdo do documento, sendo diferentes os encaminhamentos dados – de complementação e de transformação do mesmo. Apenas um sugeriu que o mesmo fosse retirado e que houvesse uma ampla revisão de todo o processo.* (p.06)

Cerizara elege alguns tópicos, para apresentar sua análise:

- aspectos formais do documento;
- aspectos estruturantes da proposta;
- as incoerências do RCNEI;
- articulação do RCNEI com a Política Nacional de Educação;
- as modificações da última versão do RCNEI e os pareceres.

Inicio pelos aspectos formais. A primeira que ela salienta é a linguagem do documento; apresenta problemas de redação, gramaticais e ortográficos; sérios problemas de coerência interna e conceitual; a extensão do documento como sugestão; linguagem mais claramente objetiva e direta; objetividade para designar o leitor a quem se destina o documento, se equipes gestoras ou técnicas ou professores.

O documento deve ser proposto para que seja orientador, um referencial, mas parece mais um receituário, não levando à reflexão por ser quase nominativo. Para concluir essa questão, a autora salienta: *"há várias indicações no sentido de que o RCNEI deve conduzir-se de modo a não se tornar compulsório, mas uma referência nacional que possibilite e estimule o processo de construção curricular em cada instituição."* (p.09)

Outro aspecto é quanto à estrutura da proposta na forma como os três volumes foram elaborados. Mas a maior preocupação é de que a educação infantil é tratada como ensino: os parecistas sugerem que *"...o trabalho com crianças pequenas em contextos educativos deve assumir a educação e o cuidado enquanto binômio indissociável e não o ensino..."* (p.10). Argumentam que o documento apóia a escolarização precoce das crianças desde o nascimento. Neste mesmo tema, a concepção de criança não é adequada, pois se apresenta como abstrata e reducionista. Revela uma concepção de construção histórico-social, mas privilegia o "sujeito escolar" e não o "sujeito criança". Com relação ao profissional da ação pedagógica os parecistas salientam que devem ser considerados professores, leigos ou não. Quanto à concepção teórica, houve unanimidade entre os parecistas no sentido de que seu respaldo é na psicologia, mas os enfoques salientaram a necessidade de outros conhecimentos, pois os pressupostos psicológicos são insuficientes

unesp

para dar conta à prática pedagógica. O ecletismo com que foi tratada a psicologia cognitiva com base piagetiana foi muito criticado. A sugestão é que se reveja essa postura, com objetivo de sanar o viés psicologicamente e o cognitivista. Os aspectos do histórico das creches e pré-escolas no Brasil foram desconsiderados pelos autores; pela concepção distorcida de assistência e de educação, considerando que deva ser revista.

A estruturação do documento foi alvo de críticas, tanto no âmbito do conhecimento como no da experiência.

> *...para cada eixo ou área dos âmbitos de experiência foram listados objetivos, conteúdos, avaliação e orientações didáticas. Dentre as críticas recebidas a esta forma de estruturar o RCNEI, destaco algumas: um grande número de pareceres foi enfaticamente contra esta estrutura pelo fato dela evidenciar o modelo escolar de trabalho; os que aceitaram, ressaltaram uma confusão conceitual entre os objetivos, conteúdos e avaliação; outros chamaram a atenção para o risco que esta organização traria para os professores que atuam com crianças de 0 a 6 anos, uma vez que os levariam a tratar as crianças como alunos que devem aprender determinados conteúdos e que serão avaliados pelos resultados apresentados. Esta estrutura fere todos os princípios que têm sido proclamados pelos educadores que defendem uma educação infantil de qualidade e que tenha sua especificidade garantida pela referência à criança e não ao ensino fundamental.* (p.15)

A avaliação foi um tópico em que todos os parecistas colocaram a perpetuação da prática de retenção na pré-escola, considerando-a discriminatória e excludente para crianças pequenas em geral e para as maiores de 6 anos em especial. Entra em choque com a LDB, que afirma que na pré-escola não deve haver avaliação.

A Organização por Faixas Etárias incorre na arbitrariedade do recorte etário, contrariando o que foi definido na Política Nacional de Educação Infantil. As divergências dos parecistas nesta área implicam na necessidade de um amadurecimento desta questão.

A questão do brincar e o movimento poderia ter sido um avanço se não tivesse recebido tratamento escolar, sendo reduzida a conteúdos a serem ensinados e itens de avaliação. Propicia aqui incoerências, podendo ocorrer distorções nos trabalhos desenvolvidos para estruturar a educação e o cuidado com as crianças pequenas.

E finalmente, na discussão sobre a linguagem, apresentam um tratamento dúbio, denominando-a de "língua escrita e oral". Essa separação entre a língua oral e escrita apresenta-se como problema, pois dilui a questão cultural da linguagem, dicotomizando-a e fragmentando-a, dando maior importância a estas duas formas de linguagem.

unesp

O terceiro aspecto diz respeito às incoerências do documento. Ele é *"...ambíguo conceitualmente oscilando entre a crítica a determinadas posições e a repetição do modelo"* (p.18). Sugerem os parecistas que elas se devem às cisões entre concepções de desenvolvimento e conhecimento; experiência e conhecimento; "desenvolvimento" e "disciplina"; visões de educação e currículo; entre cuidar e educar.

O quarto aspecto é articulação com o P.N.E.. Esta não se manifesta no documento, tendo em vista os outros documentos elaborados pela coordenação da COEDI/MEC[31] nos últimos cinco anos.

> *De toda forma fica evidente, nestes pareceres, que este conjunto de publicações na direção da definição de uma Política Nacional para a Educação Infantil coordenado nos últimos cinco anos pela COEDI já são uma referência instalada na área da educação infantil e tem sido utilizado pelos pesquisadores tanta nos suas atividades de pesquisa como importante ferramenta de trabalha para professores na construção de um trabalho de qualidade para as crianças pequenas nas instituições de educação infantil que garanta as suas especificidades.* (p.21)

A questão de uma política de recursos humanos foi levantada; deve-se inserir neste documento uma proposta mais efetiva neste sentido. As diversidades foram salientadas: região, tipo de instituição, cultura, estrutura sócio-econômica que atenda as crianças de 0 a 6 anos.

Finalizando as modificações na última versão no RCNEI e os pareceres, a autora faz diferentes questionamentos neste aspecto[32], mas cabe salientar um fator importante para a pesquisa que ora realizo.

> *Podemos constatar que houve uma redefinição nos âmbitos de experiência, sendo que o brincar não consta mais como eixo ou área, aparecendo no documento introdutório junto com o educar e cuidar. Da mesma forma, o conhecimento de si e do outro não aparece mais como eixo, surgindo em seu lugar a identidade e autonomia. O eixo movimento foi para o terceiro volume junto com a música e com as artes visuais. As mudanças em relação a este âmbito de Experiência foram: no lugar das áreas Língua escrita e Língua oral, ficou Linguagem oral e escrita, e no lugar de conhecimento do mundo ficou Natureza e Sociedade.* (p.23-4)

A autora buscou salientar uma questão das mais importantes: *"...a área da educação infantil é ainda uma área em processo de construção..."* (p.24). E é a partir desta

---

[31] Coordenadoria da Educação Infantil/Ministério da Educação e do Desporto.
[32] Ver p.22-5.

unesp

questão que quero fazer algumas considerações sobre as duas propostas de análise sobre o RCNEI, para concluir este texto.

Nesse sentido, pude perceber que nos dois textos muitas foram as aproximações com relação às críticas. As sugestões são importantes na medida em que o crescimento da área da educação infantil só acontece se ocorrer um aprofundamento das discussões teóricas, (re)avaliando as conquistas e (re)pensando nos progressos, a partir dos quais será necessário assumir equívocos e propor mudanças.

Acredito no processo de construção da área de educação infantil, pois esta pesquisa faz parte deste. Penso na formação dos professores, na compreensão do entendimento de infância e na possibilidade do brincar fatores que se entrecruzam e favorecem a efetivação desta construção.

unesp



II – A DIALOGIA, O ENUNCIADO E O BRINCAR

2.1 – Os fundamentos teóricos da dialogia e do enunciado

Penso em crianças brincando. Ao brincarem, representam sua vida, seu mundo, a sociedade. Elas não "sabem" que representam, apenas brincam; ao brincarem, usam seu corpo, sua voz... falam. Procuro compreender o brincar e observo a brincadeira de crianças no espaço escolar, que difere de um brincar em outros espaços, tais como a rua, o clube e outros. O brincar na escola possui características próprias. Nesse sentido, posso entender a brincadeira na escola? Para as crianças e seus pares? Para os professores e os profissionais que atuam na educação infantil? É a partir dessas questões que vou desenvolver a fundamentação teórica dessa pesquisa.

Reporto-me a Bakhtin para apresentar a discussão que se inicia neste texto, qual seja, o espaço que a criança ocupa na sociedade capitalista contemporânea. É fundamental compreender esse espaço como o momento histórico em que a criança pesquisada está inserida.

> *A época, o meio social, o micromundo – o da família, dos amigos e conhecidos, dos colegas – que vê o homem crescer e viver, sempre possui seus enunciados que servem de norma, dão o tom: são obras científicas, literárias, ideológicas, nas quais as pessoas se apóiam e às quais se referem, que são citadas, imitadas, servem de inspiração. Toda época, em cada uma das esferas da vida e da realidade, tem tradições acatadas que se expressam e se preservam sob o invólucro das palavras, das obras, dos enunciados 'luminares' da época, certo número dos objetivos que perseguem, certo número de palavras de ordem, etc. Sem falar do modelo das antologias escolares que servem de base para o estudo da língua materna e que, de certo, são sempre expressivas.* (Bakhtin, 1992, p.313)

Cabe nesse momento procurar compreender o que Bakhtin esteja chamando de época, ou seja, do "zeitgeist", do espírito de uma época: o momento histórico em que viveu e apresenta nas suas considerações teóricas. Não vou comparar as épocas vividas entre o período do pesquisador e hoje, período em que pesquiso. O fundamental é entender que as épocas se definem a partir de nossa visão de homem e de mundo.

A época das crianças que ora pesquiso, o seu meio social e seu micromundo serão o subsídio do conhecimento e da compreensão do seu espaço social e de suas representações pela brincadeira. As palavras de ordem impostas pela sociedade estabelecem os parâmetros que as crianças adquirem, no convívio com sua família, seus pares, professores e outros. Cabe nessa pesquisa compreender o que é o brincar, como palavra internalizada por elas na escola. Tratar da relação entre as crianças e seus

unesp

professores na compreensão do brincar é de fundamental importância para a educação infantil na atualidade.

O caminho desse percurso passa por M. M. Bakhtin: suas idéias são o ponto de sustentação da fundamentação teórica necessária à compreensão das questões tratadas. Cabe apresentar as idéias do autor sobre as ciências humanas, mas não sem antes tratar de questões desta relação com o homem, esse "sujeito que fala", a linguagem, e os fatores ideológicos que a permeiam. A dialogia subsidia teoricamente para o entendimento dos múltiplos discursos que envolvem o pré-escolar e, num segundo momento, será discutido como L. S. Vygotsky, A. N. Leontiev e D. B. Elkonin entendem o conceito de brincar.

A linguagem usada pelas crianças, ao brincarem, tem uma característica própria de representação. Ao representarem o social, "falam" o que vêem, entendem, ouvem, imitam e, portanto, interagem socialmente. Inicio a discussão pela linguagem, tendo em vista que consigo chegar às crianças pela palavra em ato. Devo considerar a linguagem como uma "interação verbal".

Para Marx (In: Leontiev, 1978), a linguagem é a "consciência prática" dos homens; coloca que, por esta razão, a consciência é inseparável da linguagem.

> *...como a consciência humana, a linguagem só aparece no processo de trabalho, ao mesmo tempo que ele. Tal como a consciência, a linguagem é o produto da coletividade, o produto da actividade humana, mas é igualmente 'o ser falante' da coletividade (Marx); é apenas por isso que existe igualmente para o homem tomado individualmente.* (Leontiev, 1978, p.85)
> *A linguagem é tão velha como a consciência, a linguagem é a consciência real, prática, que existe também para outros homens, que existe, portanto, então, apenas para mim também....* (Marx, In: Leontiev, 1978, p.85)

A linguagem é a representação da vida dos homens; conseqüentemente, da vida das crianças. É pelo trabalho que os adultos produzem sua vida, tomam consciência dela; para as crianças, é o brincar uma das instâncias em que produz a consciência do real. Vou tratar justamente do papel da linguagem em relação ao brincar na vida da criança.

E a educação pode estar vinculada a essa questão? Segundo Leontiev (1978), a educação pode ter diferentes formas. O autor ressalta que na origem das primeiras etapas do desenvolvimento da sociedade humana, assim como nas crianças menores, a imitação dos atos do meio é simples, ou seja, que se opera sob seu controle e com a sua intervenção; no momento seguinte, complica-se e especializa-se, tornando-se o ensino e a educação escolar diferentes formas de formação superior e até de formação autodidata. Tenho um tripé para sustentar esse contexto: a linguagem, o brincar e a educação.

unesp

Importa ressaltar o papel desse tripé, mas deixar para discuti-lo num momento posterior, tendo em vista que devo continuar na discussão que seguirá à da linguagem, que é a Lingüística. *"...A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal...*. (Bakhtin, 1988, p.123).

Entendo, como Bakhtin, a importância da interação verbal enquanto um fenômeno social. Como salientei no parágrafo anterior, para que se chegue às crianças pela palavra em ato, deve-se buscar a interação verbal em suas relações sociais, através de seus pares, sua família e a escola. É nesse sentido que surge a necessidade da linguagem.

O que faz da linguagem o ponto fundamental desse estudo? Foi através da compreensão do que é a linguagem que avancei no estudo da dialogia. No início, foi apenas curiosidade, para entender como a linguagem é parceira na brincadeira das crianças; posteriormente, fui entendendo que a minha preocupação possuía outro viés, qual seja, compreender a interação entre aluno e professor, no âmbito da compreensão do brincar na escola, visto que são os professores que apresentam às crianças os conceitos sobre as coisas que lhes interessam, ou, muitas vezes, criam um interesse a partir da atividade que este pode proporcionar.

O estudo dialógico sobre o brincar na pré-escola iniciou-se com esta perspectiva: a do entendimento que as crianças têm do brincar na escola, e como o discurso da professora, dos profissionais que ali trabalham contribuem para sua compreensão.

Encontrei-me com Bakhtin e, ao cruzar com a polifonia[33] e o dialogismo[34], tomei pé das múltiplas vozes e dos discursos diferentes que participam da vida das crianças no brincar. Quando saliento as múltiplas vozes, quero tratar dos partícipes do cotidiano escolar, ou seja, na escola estão com as crianças, além da professora, a diretora, a coordenadora pedagógica, a merendeira, a lavadeira, auxiliar de serviços gerais e as crianças de diferentes idades. Esse grupo heterogêneo de vozes é portador de diálogos os mais diversos, que, interagindo, oferecem subsídios conceituais às mesmas.

---

[33] *"...Emprega-se o termo polifonia para caracterizar um certo tipo de texto, aquele em que se deixam entrever muitas vozes, por oposição aos textos monofásicos, que escondem os diálogos que os constituem..."* (Barros, In: Barros & Fiorin, 1994, p.5)

[34] *"Bakhtin concebe o dialogismo como princípio constitutivo da linguagem e a condição do sentido do discurso..."* (Barros, In: Barros & Fiorin, 1994, p.2)

unesp

Tratarei da Lingüística[35] enquanto pano de fundo para a definição da discussão sobre a dialogia e a polifonia que são conceitos pertinentes a esta pesquisa. É importante salientar o texto de Kanavillil Rajagopalan, "O lugar da lingüística no estudo da linguagem", como a possibilidade de um panorama geral da ciência da linguagem. Segundo ele,

> *...a ciência da Linguagem – a lingüística – se encontra hoje num estado de efervescência com rápidas mudanças em curso. Dentre as tendências atuais, que mais agitam o campo da lingüística, pode ser destacado o crescente interesse em investigar as dimensões éticas e ideológicas das teorias lingüísticas. De certa forma, isso é conseqüência de uma mudança de visão a respeito do próprio estatuto da Lingüística enquanto ciência....* (p.82)

Existem dois conceitos fundamentais no entendimento da teoria bakhtiniana: o tema[36] e a enunciação[37]. É importante discutir esse assunto, pois será pertinente ao enfoque proposto por esta pesquisa.

> *...a psicologia do corpo social deve ser estudada de dois pontos de vista diferentes: primeiramente, do ponto de vista do conteúdo dos temas que aí se encontram atualizados num dado momento do tempo; e, em segundo lugar, do ponto de vista dos tipos e formas de discurso através dos quais estes temas tomam forma, são comentados, se realizam, são experimentados, são pensados, etc.(sic).* (Bakhtin, 1988, p.42)

Ao pensar no conteúdo do tema que tratamos, a educação pré-escolar manifesta-se em formas de discurso; o dialógico envolve as professoras e as crianças, tendo como objetivo a percepção da aprendizagem na educação infantil. Ao enunciar conteúdos, a professora e os profissionais possibilitam às crianças uma vivência da experiência da realidade social; assim, para Bakhtin a enunciação é o resultado da interação de duas pessoas organizadas socialmente.

---

[35] Segundo o Dicionário de Lingüística, ...a lingüística, após um período de fundação caracterizado por uma limitação estreita e rigorosa do objeto "língua" e um recuo para aquém de fronteiras precisas, anexa agora a fala, o discurso, as relações da língua com o indivíduo e o mundo, graças a métodos explícitos rigorosos. Visto que não há ciência que finalmente não leve a um discurso, compreende-se a posição central que ocupa a lingüística no perfil epistemológico de nossa época, na medida em que visa a elaborar modelos de produção, comunicação e compreensão desses discursos. (Dubois et al., 1998, p.394)

[36] Dicionário de Lingüística (1998, p.581): numa frase assertiva, chama-se tema o constituinte imediato (sintagma nominal) a respeito do qual se diz alguma coisa (predicado): o tema pode ser ou não sujeito da frase.

[37] (Idem:219) Designa toda seqüência acabada de palavras de uma língua emitida por um ou vários falantes.

unesp

Segundo Dias (In: Brait, 1997), diferenciar tema de enunciação é tarefa complexa que aborda o problema do sentido na linguagem.

O discurso[38] é um processo interativo, social, articulador; os "fios dialógicos vivos" ou os "outros discursos" são o discurso dialógico a que Bakhtin se refere em seus textos. Essa pesquisa perpassará por esse tipo de discurso, aquele que vai pela multiplicidade de falas, de vozes, das crianças, de seus pares, seus professores. O discurso dialógico que tratarei no pensador russo é o suporte teórico dessa pesquisa; penso uma relação fundamental que há entre o signo e a ideologia. O signo é ideológico? Creio que a citação a seguir pode apresentar uma possibilidade de compreensão desta questão.

> *...Esta chave é a* ***filosofia do signo***[39]*, a filosofia da palavra, enquanto signo ideológico por excelência. O signo ideológico é o território comum, tanto do psiquismo quanto da ideologia; é um território concreto, sociológico e significante. É sobre este território que se deve operar a delimitação das fronteiras entre a psicologia e a ideologia. O psiquismo não deve ser uma réplica do universo, e este não deve servir como simples indicação cênica acompanhando o monólogo psíquico.* (Bakhtin, 1988, p.57)

O signo é ideológico em função das estruturas sociais; a palavra existe e articula-se nas relações sociais travadas pelos indivíduos, pelas crianças. Ela, a palavra, é dialógica e deve estar inserida num contexto social e no universo da tensão humana em que ela atua. Se a ideologia se modifica, acontece uma alteração na língua que pode sugerir uma mudança nas idéias, nas representações, na consciência. Os signos são dialéticos, dinâmicos, vivos; não se apresentam como algo sincrônico, linear, morto.

Bakhtin (1988) conceitua ideologia enquanto um produto ideológico que "reflete e refrata" uma outra realidade que lhe é exterior. Devo ressaltar que a discussão sobre ideologia será contextualizada a partir das discussões de Bakhtin. Essa proposta de aprofundar a questão da ideologia faz-se necessária; tendo em vista o encaminhamento para entender o papel da escola no processo de representação do real às crianças.

Essa representação do real dá-se segundo o corpo social em que estão inseridas essas crianças. Para compreendê-lo, faz-se necessário estudá-lo. A psicologia do corpo social deve ser estudada sob dois pontos de vista diferentes: 1°, do ponto de vista do conteúdo, dos temas que aí se encontram atualizados num dado momento do tempo; 2°, do ponto de vista dos tipos e formas de discurso, através dos quais estes temas tomam forma,

---

[38] Segundo Brandão (1996), é o efeito de sentido construído no processo de interlocução (opõe-se a uma concepção de língua como mera transmissão de informação).

[39] Grifo do autor.

unesp

são explanados, se realizam, são experimentados, são pensados, etc., como salienta Bakhtin (1988).

Como entender o discurso dialógico? O discurso dialógico nada mais é que "um diálogo entre discursos".

> *Bakhtin, repetimos, considera o dialogismo o princípio constitutivo da linguagem e a condição do sentido do discurso. Insiste no fato de que o discurso não é individual, nas duas acepções de dialogismo mencionadas: não é individual porque se constrói entre pelo menos dois interlocutores que, por sua vez, são seres sociais; não é individual porque se constrói como um 'diálogo entre discursos', ou seja, porque mantém relações com outros discursos....* (Barros, In: Brait, 1997, p.33)

É sobre o discurso dialógico que basearei toda a análise dos dados coletados por esta pesquisa, ou seja, através da análise dos discursos dialógicos: nos discursos entre as crianças e suas professoras e os profissionais é que poderemos confirmar as hipóteses levantadas no projeto inicial. Entendo a dialogia como pressuposto para o encaminhamento das vozes e dos discursos na educação infantil.

O que devo procurar nessa pesquisa é justamente compreender o processo discursivo de significação da realidade escolar, envolvendo os alunos, os professores e seus profissionais.

Cabe ressaltar que alguns brasileiros trabalham com a questão da dialogia e da polifonia, das posturas bakhtinianas sobre as questões ressaltadas nesta introdução, da questão do gênero, a relação entre professores e alunos no ambiente de sala de aula e a possibilidade da construção de idéias conceituais, da ideologia, etc. Cito autores que tenho lido e que têm me auxiliado na compreensão desses conceitos: Diana L. P. de Barros, José L. Fiorin, Ana Luísa B. Smolka, Izilda C. Palangana, Maria Cecília R. Góes, Beth Brait, Sueli Pires, Lauro F. B. Silveira, Angel L. B. Pino, Affira V. Ripper, Carlos Alberto Faraco, Helena H. N. Brandão, entre outros, que apresentarei no desenvolvimento das discussões deste capítulo.

Fiz um empréstimo da linguagem ao transportar para a educação os conceitos de dialogia e de enunciado. Pode parecer discrepante, mas entendo que a educação infantil pode estender-se melhor nesse processo de compreensão comunicativa das relações travadas na escola.

Penso no significado das palavras e estas podem atuar sobre o desenvolvimento das crianças. Os adultos na sua fala veiculam significados e sentidos que podem obstaculizar esse conhecimento sobre o mundo que os cerca. Minha preocupação não

unesp

tratará dos adultos em geral, mas da professora e dos profissionais que atuam junto às crianças, aqueles que estão vinculados à compreensão do real na instituição infantil.

A relação professor-aluno-profissionais envolve todo o caminho que trilhamos para chegar até aqui, qual seja, desde o tripé: linguagem, criança e escola. Cabe buscar a compreensão dos enunciados sobre o brincar na escola sob o viés dos teóricos estudados.

2.1.1 – Mikhail Mikhailovitch Bakhtin

É importante salientar porque Bakhtin foi o teórico escolhido para fundamentar essa pesquisa, no que diz respeito ao processo dialógico e ao processo polifônico na educação infantil[40]. Penso que o autor tratado foi o que, apesar das dificuldades da leitura de seus textos, pôde me auxiliar na compreensão das vozes e dos discursos que geram os enunciados sobre o brincar com as crianças pré-escolares.

Bakhtin é aquele que possibilita a contextualização do espaço discursivo que procuro para compreender o brincar que é tratado nessa discussão. Cabe salientar aqui que vou colocar a biografia do autor para poder contextualizar a produção teórica que utilizo.

Entendo ser necessário conhecer a biografia do pensador russo nos seus aspectos mais importantes, ou seja, fundamentais, para entender a trajetória desse teórico frente ao contexto sócio-político-cultural de sua época.

Outros autores[41] já apresentaram biografias gerais e/ou específicas e/ou complementares de Bakhtin, as quais servem de alicerce para esta discussão. Ressalto que o autor nasceu em 16 de novembro de 1895 na cidade de Orel, ao sul de Moscou. Os seus estudos foram desenvolvidos em Letras pela Universidade de Petrogrado (1918), com formação em estudos clássicos. Trabalhou como professor em Nevel, na Rússia, de 1918 a 1920, mudando-se em seguida para Vitebsk, onde permaneceu até 1924. Nestas duas localidades, Bakhtin integrou grupos de intelectuais envolvidos em intensas discussões acadêmicas.

Em 1924, mudou-se para Leningrado, onde permaneceu até 1929. Nesses anos, embora sem emprego e recebendo apenas o auxílio-doença, pois era portador de osteomielite, Bakhtin continuou vinculado aos intelectuais com quem convivera na

---

[40] Chamo de educação infantil o espaço da creche que será discutido aqui.
[41] Robert Stam, Carlos Alberto Faraco, Marina Yaguelo e outros.

unesp

pequena cidade no ocidente da Rússia, tendo produzido alguns de seus textos mais importantes: sobre o formalismo russo, sobre Freud, sobre filosofia da linguagem, sobre crítica literária e sobre Dostoiévski.

Em 1929, Bakhtin foi preso, após perseguições aos intelectuais comandada pelo chefe da polícia de Leningrado, recebendo uma pena de seis anos de exílio em Kustanai, no Cazaquistão.

> *Em 1936, ele assumiu aulas, no Instituto Pedagógico de Saransk, mudando-se em seguida para Savelove, a cem quilômetros de Moscou, onde permaneceu até o fim da Segunda Guerra Mundial, trabalhando como professor de russo e alemão, e fazendo ocasionalmente conferências no Instituto Gorki de Literatura Mundial em Moscou. São desses anos os estudos sobre o romance (reunidos e publicados apenas em 1975) e sua tese de doutoramento sobre Rabelais que, apresentada em 1946 ao Instituto Gorki, só recebeu julgamento final em 1952 e só foi publicada em 1965. Bakhtin escreveu também nessa época um texto sobre Goethe que se perdeu em decorrência da guerra.*
> *Em 1945, Bakhtin retornou a Saransk onde assumiu aulas e a Chefia do Departamento de Estudos Literários no Instituto Pedagógico (transformado posteriormente em Universidade), aposentando-se em 1961. Em 1969, em busca de tratamento médico para sua debilitada saúde, instalou-se na região de Moscou, onde morreu em 1975, quatro anos após a morte de Elena Aleksandrovna Okolovic, com quem estava casado desde 1921.* (Faraco, 1988, p.9-10)

É importante ressaltar as raízes do pensamento de Bakhtin, para entendê-lo como teórico e como pensador. Apesar das críticas recebidas por autores que o citam como aproveitador da Teoria Marxista, Faraco (1988) apresenta sua posição com relação a esses comentários e salienta a sua postura marxista de pensamento.

> *Quando postulamos como princípio à busca da totalidade e o fazemos não numa esfera metafísica, mas numa perspectiva histórica e admitindo como básica a prevalência do social, concebendo, portanto, o homem como conjunto (não mecanicista, mas dialético) das relações sociais; quando buscamos apreender a linguagem e a criação ideológica nessa perspectiva e percebemos que aí o social é tão intensamente constitutivo que na minha voz está a voz do outro; quando abordamos o que já foi dito numa certa área do conhecimento e o fazemos buscando a síntese dialética pela unidade dos contrários; não estamos – certamente – apenas temperando nossos textos com 'clichês de retórica marxista', com enfeites de janela para enganar censores, mas estamos – pela base e pela prática – mostrando com quem aprendemos a pensar o real.* (p.32)

E acrescenta:

> *Não são críticas de detalhes, mas de substância: rejeita-se o apriorismo transcendental e ahistórico incompatível com uma cosmovisão que dá centralidade à construção social, histórica, dialógica da consciência, do conhecimento, dos valores*

unesp

> *estéticos. É nessa cosmovisão que está fundado o método de Bakhtin: e é principalmente pelo método que se reconhece uma forma de pensar.* (p.33)

Procuro tomar o cuidado de não me confundir com as possibilidades de pensamentos colocadas sobre os outros de Bakhtin ao transformá-lo em formalista, anti-formalista, fenomenologista e pós-estruturalista. Acredito que sua leitura de homem, de mundo e de real seja marxista.

Acredito que os autores que aproximam Bakhtin de Kant procuram descaracterizar sua forma de pensar e sua dedicação aos temas trabalhados por ele: Lingüística, Filosofia da Linguagem, Psicolingüística, Sociolingüística/Análise do Discurso/Pragmática, Psicologia, Semiótica, Epistemologia, Estética, Teoria Literária, História Literária, Psicanálise, A Teoria e História da Cultura Popular.

Não significa entretanto que essa diversidade de temas o aproxima do ecletismo; ao contrário, Bakhtin era um pensador articulado e as suas linhas eram unificadas no seu universo de reflexões, segundo Faraco (1988).

Esses pontos levantados sobre sua vida são o pano de fundo necessário a uma contextualização mais aprofundada. É importante entender Bakhtin como "pensador".

As vozes e os discursos da comunidade fazem parte da contextualização necessária à formação do espaço escolar da educação infantil. No trabalho desenvolvido com as crianças pré-escolares, é fundamental compreender as diferenças, para que o significar do que se diz possa viabilizar a compreensão dos enunciados veiculados pela escola.

Volto à questão da contextualização sócio-político-cultural de Bakhtin, observando outros aspectos, como a linguagem, a cultura, que viviam em constante permuta e confronto na vida do pensador desde a primeira cidade onde viveu (Vilno), e, posteriormente, nas outras (Odessa, Nevel, Vitebsk, Petesburgo, Moscou), onde estudou, trabalhou.

O argumento social e político de sua época passaram por diversos momentos que influenciaram sua vida, educação e seus pressupostos teóricos. Sua vida passou por momentos de conturbação, tendo em vista a sociedade em que viveu no momento de sua existência.

Creio não ser necessário retomar aqui todos esses aspectos da vida de Bakhtin; o que é fundamental destacar são as questões levantadas por ele em suas obras. Parte da

unesp

dialogia, da heteroglossia, que não foram apenas conceitos teóricos mas uma forma de compreensão do mundo e da sua experiência vivencial.

Viveu muitos anos produzindo teoricamente e sobre vários temas, desde seu curso de Letras até chegar a ser um dos expoentes da Filosofia da Linguagem. Devo apresentar a contextualização necessária para o estudo da dialogia. Alguns autores brasileiros já discutem essa questão que farão o contraponto com os textos de Bakhtin para fundamentar esta pesquisa.

Cabe ressaltar que esses textos serão o subsídio para a fundamentação do item deste capítulo que trata especificamente da dialogia. Antes de discutir a questão da dialogia, tratarei de alguns tópicos fundamentais na teoria bakhtiniana: a relevância das ciências humanas, o papel do homem enquanto "sujeito que fala", o papel da ideologia e a linguagem como pressuposto da discussão do dialogismo.

Para M. M. Bakhtin, as ciências humanas possuem uma especificidade; sua diferença com relação às ciências naturais é a de que o texto é seu objeto. Ressalto essa discussão com a citação de Diana L. P. de Barros.

> *...Bakhtin afirma que a especificidade das ciências humanas está no fato de que seu objeto é o texto (ou o discurso)* (1992, p.31). *Em outras palavras, as ciências humanas voltam-se para o homem, mas é o homem como produtor de textos que se apresenta aí. Dessa concepção decorre que o homem não só é conhecido através dos textos, como se constrói enquanto objeto de estudos nos ou por meio dos textos, o que distinguiria as ciências humanas das ciências exatas e biológicas que examinam o homem 'fora do texto'. Bakhtin propõe, para cada ciência humana, um objeto textual específico, pois pontos de vista diferentes sobre o texto constróem 'textos' e, portanto, objetos também diferentes.* (Barros, In: Brait, 1997, p.28)

Trato das ciências humanas, pois é imprescindível compreender o homem que será o objeto dessa pesquisa. O homem que se apresenta aqui é a criança em idade pré-escolar, produtora de seus textos na escola e na vida.

É fato que as crianças produzem e reproduzem sua vida através da brincadeira em diferentes espaços: o escolar, o familiar e outros tantos. Ao conceber a criança como reprodutora do real, penso na questão dos diferentes discursos que permeiam essa produção e reprodução, quais sejam: as concepções do princípio dialógico.

> *Ao tratar, em seus escritos, do texto como objeto das ciências humanas, Bakhtin aponta já as duas diferentes concepções do princípio dialógico, a do diálogo entre interlocutores e a do diálogo entre discursos, pois considera que nas ciências humanas o objeto e o método são dialógicos.*
> *Quanto ao objeto, o texto se define como:*

unesp

> *a - objeto significante ou de significação, isto é, o texto significa;*
> *b - produto da criação ideológica ou de uma enunciação, com tudo o que está aí subentendido: contexto histórico, social, cultural, etc. (Em outras palavras, o texto não existe fora da sociedade, só existe nela e para ela e não pode ser reduzido à sua materialidade lingüística (empirismo objetivo) ou dissolvido nos estados psíquicos daqueles que o produzem ou o interpretam (empirismo subjetivo));*
> *c - dialógico: já como conseqüência das duas características anteriores o texto é, para o autor, constitutivamente dialógico; define-se pelo diálogo entre os interlocutores e pelo diálogo com outros textos;*
> *d - único, não reproduzível: os traços mencionados fazem do texto um objeto único, não reiterável ou repetível.* (Idem, p.28-9)

Para apostar nos diferentes discursos entre interlocutores e nos diálogos entre discursos, podem considerar a educação infantil, a creche, como a responsável pela forma de entender o brincar na pré-escola. Através de seus interlocutores, as crianças e seus pares, seus professores, a direção, a coordenação pedagógica, os profissionais que trabalham como apoio infra-estrutural são os responsáveis pelos diálogos e discursos que possibilitam pela interação o entendimento deste brincar.

Com relação ao método nas ciências humanas, Bakhtin afirma que é a compreensão respondente, aquela que procura conhecer um objeto, o sujeito produtor de textos.

> *As ciências exatas são uma forma monológica do conhecimento: o intelecto contempla uma coisa e pronuncia-se sobre ela. Há um único sujeito: aquele que pratica o ato de cognição (de contemplação) e fala (pronuncia-se). Diante dele, há a coisa muda. Qualquer objeto do conhecimento (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido a título de coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado a título de coisa porque, como sujeito, não pode, permanecendo sujeito, ficar mudo: conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico.* (Bakhtin, 1992, p.403)

Segundo Barros (In: Faraco, 1996), as relações entre sujeito da cognição e o sujeito a ser conhecido nas ciências humanas são, para Bakhtin, as relações entre o destinador e o destinatário. Esse sujeito procura compreender ou interpretar o outro sujeito, procurando não apenas conhecer um objeto. É de fundamental valor tratar a questão do sujeito das ciências humanas, enquanto visão bakhtiniana, pois ele, o sujeito, é aquele que tem voz, que fala, faz parte do cotidiano, age sobre o mesmo, e é nesse sentido que o autor sugere o seu conhecimento como dialógico.

> *No campo das ciências humanas, o pensamento, enquanto pensamento, nasce no pensamento do outro que manifesta sua vontade, sua presença, sua expressão, seus signos, por trás dos quais estão as revelações divinas ou humanas (leis dos*

unesp

> *poderosos, mandamentos dos antepassados, ditados anônimos). O que se poderia chamar de uma definição científica e a crítica dos textos são fenômenos mais tardios (significam toda uma revolução do pensamento nas ciências humanas, é o nascimento da dúvida). No início, havia a fé que só exigia compreensão e exegese. Logo se recorre a textos profanos. Não é nossa intenção mergulharmos na história das ciências humanas, e, em particular, na história da filologia ou da lingüística. O que nos interessa, nas ciências humanas, é a história do pensamento orientada para o pensamento, o sentido, o significado do outro, que se manifestam e se apresentam ao pesquisador somente em forma de texto. Quaisquer que sejam os objetivos de um estudo, o ponto de partida só pode ser o texto.* (Bakhtin, 1992, p.329-30)

E o texto de que trata o autor acima é o ponto de intersecção entre as ciências humanas e a linguagem; o "homem que fala" é o sujeito que utiliza o espaço do texto para comunicar-se, produzir, fazer pesquisas etc. Ou, como salienta Barros (In: Faraco, 1996), o texto é o lugar central de toda investigação sobre o homem.

É válida a discussão do texto que leva a um outro conceito que está na sua fronteira: *"...O texto enquanto enunciado"*. E o que Bakhtin (1992) esclarece:

> *Dois fatores determinam um texto e o tornam um enunciado: seu projeto (a intenção) e a execução desse projeto. Inter-relação dinâmica desses dois fatores, a luta entre eles que imprime o caráter no texto. Uma divergência entre os dois fatores, a luta entre eles que imprime o caráter do texto...* (p.330)

Na perspectiva da intenção e da execução deste projeto, enquanto texto, do sujeito que fala e que objetiva sua comunicação, pode-se investigar o homem, e, no meu caso, o pré-escolar.

A comunicação verbal na escola, o texto, sugere a compreensão do sentido da vida neste espaço. O meu sujeito vai contextualizar o real na brincadeira, entender os enunciados para melhor viabilizar seu conhecimento sobre os conteúdos tratados na escola.

Não é somente a instituição infantil que as crianças utilizam como meio social de interação, para obtenção de conhecimentos. Deve-se ter em mente que este espaço não objetiva somente o conhecimento, pois no período em que as crianças estão neste espaço escolar[42] seus pais vão para o trabalho com o objetivo explícito econômico de sustentar a família.

Para Bakhtin (1992), o problema do texto nas ciências humanas é que se refere ao homem em sua especificidade. Este último expressa-se, fala, cria textos,

---

[42] As funções que a creche assume e assumiu no Brasil durante todos esses anos é uma discussão já tratada no primeiro capítulo desta pesquisa.

unesp

(potencialmente). Ao estudar o homem, não se pode estudá-lo fora ou independente do texto, pois, nesse sentido, não se estaria tratando das ciências humanas.

A discussão posta é viável em função do pano de fundo da teoria bakhtiniana. Perceber o homem, sujeito, e seu papel nas ciências humanas é antes de tudo abrir caminho para viabilizar a leitura e compreensão de outros conceitos, tais como o tema e o enunciado, no contexto da linguagem.

Utiliza a conceituação de enunciado[43] do pensador russo para auxuliar-me na compreensão desta questão.

> *O enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal. Representa a instância ativa do locutor numa ou noutra esfera do objeto do sentido. Por isso, o enunciado se caracteriza acima de tudo pelo conteúdo preciso do objeto do sentido. A escolha dos recursos lingüísticos e do gênero do discurso é determinada principalmente pelos problemas de execução que o objeto do sentido implica para o locutor (o autor). É a fase inicial do enunciado, a qual lhe determina as particularidades de estilo e composição.*
> *A segunda fase do enunciado que lhe determina a composição e o estilo corresponde à necessidade de expressividade do locutor ante o objeto de seu enunciado. A importância e a intensidade dessa fase expressiva variam de acordo com as esferas da comunicação verbal, mas existe em toda parte: um enunciado absolutamente neutro é impossível. A relação valorativa com o objeto do discurso (seja qual for esse objeto) também determina a escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado. O estilo individual do enunciado se define acima de tudo por seus aspectos expressivos. Isto é comumente admitido no domínio da estilística – chega-se, aliás, a reduzir o estilo aos aspectos emotivo, valorativos do discurso.* (Bakhtin, 1992, p.308)

O enunciado é o objeto do sentido e a possibilidade do locutor frente ao objeto de seu enunciado deve ser tratada, pois é de fundamental importância suscitar sua relação com a significação.

> *...Por significação (...) entendemos os elementos da enunciação que são reiteráveis e idênticos cada vez que são repetidos. (...) A significação da enunciação (...) pode ser analisada em um conjunto de significações ligadas aos elementos lingüísticos que a compõem....* (Bakhtin, 1988, p.129)

Verifico a questão do enunciado e do tema estabelecendo um ponto de apoio com a comunicação verbal.

---

[43] Castro (1993) faz uma discussão sobre a enunciação, na sua dissertação, muito competente. Trata do contraponto entre Bakhtin e Saussure, passando pelo signo, significado dos signos, sistemas dos signos, a palavra, o diálogo, o enunciado.

unesp

> *...cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso na comunicação sócio-ideológica. A cada grupo de formas pertencentes ao mesmo gênero, isto é, a cada forma de discussão social, corresponde um grupo de temas. (...) Eis porque a classificação das formas de enunciação deve apoiar-se sobre uma classificação das formas da comunicação verbal...* (Bakhtin, 1988, p.43)

Discuto a questão da enunciação em M. M. Bakhtin, pois outros autores já fizeram paralelos entre este e F. Saussure[44].

> *Na realidade, o ato da fala, ou mais exatamente seu produto, a enunciação, não pode de forma alguma ser considerado como tal no sentido estrito do termo; não pode ser explicado a partir das condições psicofisiológicas do sujeito falante. A enunciação é de natureza social...* (Bakhtin, 1988, p.109)

Para poder entender melhor o que é a enunciação, vou ao seu conceito:

> *...a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social.* (Bakhtin, 1988, p.112)

Não compete ao homem apenas falar, essa fala é intencional, objetiva, busca comunicar, criar, subentender, obter resposta. A intencionalidade que se observa numa conversa entre as crianças ou com sua professora, ou entre as crianças e seus pares leva-me a procurar compreender como essa comunicação, que nem sempre busca (IN)FORMAR, pode levar a objetivar o conhecimento.

O grupo social a que essas crianças pertencem levam-nas à compreensão do real pela interação com os signos que têm como função significar. Não se pode perder de vista que as bases econômicas impõem necessidades. E então passam a ter significado, tornando-se convenções, constituídas no processo de interação social, se possível entre indivíduos socializados, segundo Castro (1993).

> *Os signos só podem aparecer em um terreno interindividual. Ainda assim, trata-se de um terreno que não pode ser chamado de 'natural' no sentido usual da palavra: não basta colocar face a face dois* ***homo sapiens*** *quaisquer para que os signos se constituam. É fundamental que esses dois indivíduos estejam socialmente organizados, que formem um grupo (uma unidade social): só assim um sistema de signos pode constituir-se. A consciência individual não só nada pode explicar, mas, ao contrário, deve ela própria ser explicada a partir do meio ideológico e social.* (Bakhtin, 1988, p.35)

---

[44] Gilberto Castro, Robert Stam, Geraldo Tadeu Souza, o próprio M. M. Bakhtin, e outros.

unesp

É válido apresentar as relações sociais pertinentes a instituição escolar, onde as crianças apreendem os enunciados. São os professores, que têm um contato mais próximo, pois permanecem mais tempo com elas, a coordenadora pedagógica que auxilia nas atividades propostas pelo grupo de professores, as auxiliares de serviços gerais: cozinheiras, lavadeira e o pessoal da limpeza que são contatos diários e finalmente, a diretora, a voluntária e a dentista e sua auxiliar. Esses grupos de pessoas vindos de diferentes formações interagem socialmente com as crianças e diariamente trocam experiências, significados, conteúdos, brincadeiras, momentos de higiene, alimentação, cuidados, etc.; essa relação cotidiana viabiliza momentos de aprendizagem e os signos contribuem para o domínio dos conteúdos desenvolvidos na instituição infantil. Os enunciados são os responsáveis pela comunicação neste espaço escolar, é através deles que se estabelecem os entendimentos entre os participantes das relações na escola.

Propus a discussão do enunciado e do tema; como o enunciado foi tratado, vou à discussão do tema. Conceituo tema segundo Bakhtin (In: Souza, 1997, p.97): *"...um ato sócio-histórico preciso. Conseqüentemente, ele é inseparável da situação total do enunciado, da mesma forma que é inseparável dos elementos lingüísticos"*, ou seja, em todo enunciado concreto existe uma parte verbal e uma parte extra-verbal, e o *tema* pertence a essa última, enquanto um dos fatores de acabamento do enunciado concreto.

O tema é uma das partes mais importantes da teoria do enunciado concreto, pois, possuindo uma parte extra-verbal, veicula-se como signo ideológico. Este constrói-se entre indivíduos, é de natureza sociológica, ideológica e dialógica, para Souza (1997).

Segundo Bakhtin (1988, p.45), *"...o tema e a forma do signo ideológico estão indissoluvelmente ligados, e não podem, por certo, diferenciar-se a não ser abstratamente"*.

As condições sócio-econômicas viabilizam uma leitura do signo ideológico e do tema como fator de "expressão semiótica", representando o real posto. No argumento dos sujeitos falantes, é a significação que estabelece a interação destes com o cotidiano.

Ao tratar da significação, é válido apresentar o entendimento de Bakhtin (1988, p.131) com relação ao tema: *"...o tema constitui o estágio superior real da capacidade lingüística de significar"*. De fato, apenas o tema significa de maneira determinada. A significação é *"o estágio inferior da capacidade de significar"*. A significação não quer dizer nada em si mesma; ela é apenas um *potencial*, uma possibilidade de significar no interior de um tema concreto.

unesp

> *...o tema é ideológico, histórico-fenomenológico, sociológico e dialógico, ou seja, preenche o princípio monístico que rege todos os conceitos formulados pelo Círculo*[45]*. A engrenagem dinâmica que move o enunciado concreto move também todos os elementos constitutivos.* (Souza, 1997, p.100)

Viabilizar o conteúdo desta discussão sobre o tema é perceber que o mesmo faz parte de um contexto mais amplo que leva ao entendimento da Teoria do Enunciado Concreto.

> *O que Bakhtin inicia, e os seus discípulos – Volochinov e Medvedev – co-participam, é a tentativa de promover uma descrição da arquitetônica apreciativa concreta e real do mundo, a qual vai ganhando, no percurso das obras-enunciados do Círculo, os seus membros constituintes, a sua engrenagem conceitual, ou seja, os seus objetos reais – locutor, ouvinte, palavra, tema, gênero do discurso, estilo, entonação, expressividade –, todos eles em interação orgânica para propiciar uma compreensão ativa do evento único da existência, representado pelo enunciado concreto enquanto um elo da cadeia de comunicação verbal, ou seja, enquanto um objeto vivo de algum domínio cultural, seja ele a vida cotidiana, a arte ou a ciência, que responde a enunciados anteriores do mesmo gênero do discurso.* (Souza, 1997, p.124)

Ressalto que essas relações são responsáveis pelo significado dos signos repletos de contradições ideológicas. Em Barros (1996), cabe discutir como Bakhtin trata da questão da sociabilidade do sujeito:

> *...a relação entre sujeitos (entre os interlocutores que interagem) e a dos sujeitos com a sociedade (o homem é um ser originalmente social, como vimos, e o locutor é um ser social. Sua noção de sujeito é, por conseguinte, a de sujeito social, caracterizado por pertencer a uma classe social e em que dialogam os diferentes discursos da sociedade. Observe-se, ainda, que se cruzam aí as duas definições de dialogismo: a de diálogo entre interlocutores e a de diálogo entre discursos. O dialogismo interacional de Bakhtin desloca o conceito de sujeito, que perde o papel de centro ao ser substituído por diferentes vozes sociais que fazem dele um sujeito histórico e ideológico.* (p.28)

Na pesquisa, é notório que a questão do papel das diferentes vozes sociais será o "nó górdio" da discussão. É neste dialogismo que subsidio toda a questão do estudo do conceito de sujeito, enquanto aquele que é histórico e ideológico. Para Bakhtin (1988, p.35): *"a consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais"*.

Falar do sujeito ideológico é tratar do signo que reflete a realidade que é sempre um fenômeno ideológico. É importante ressaltar que o signo ideológico está

---

[45] Círculo de Bakhtin/Volochinov/Medvedev.

unesp

ligado aos interesses sociais numa mesma comunidade semiótica, que, segundo Bakhtin (1988, p.46), é a luta de classes. *"Classe social e comunidade semiótica não se confundem.(...) em todo signo ideológico confrontam-se índices de valor contraditórios..."*. Segundo o teórico, a consciência não pode ser privada de seu conteúdo ideológico e semiótico, senão não sobra nada. *"A imagem, a palavra, o gesto significante constituem seu único abrigo"*.

A ideologia para Bakhtin é uma visão de mundo, ou seja, um conjunto de práticas e valores de uma dada classe ou grupo social, segundo Castro (1993).

Vejo que a consciência, do professor ou da criança, não pode explicar nada se estiver isolada. Só pode explicar as ocorrências, conceitos, se partirem do meio ideológico e social. Por interagirem socialmente é que podem desenvolver significados a partir das "consciências de outros e de outras culturas".

Segundo Bakhtin (1988), existem algumas regras metodológicas capazes de estudar a evolução social do signo lingüístico:

> *1. Não separar a ideologia da realidade material do signo (colocando-a no campo da 'consciência' ou em qualquer outra esfera fugidia e indefinível).*
> *2. Não dissociar o signo das formas concretas da comunicação social (entendendo-se que o signo faz parte de um sistema de comunicação social organizada e que não tem existência fora deste sistema, a não ser como objeto físico).*
> *3. Não dissociar a comunicação e suas formas de sua base material (infra-estrutura).* (p.44)

Como pensar nesse objeto de pesquisa enquanto signo lingüístico? Num primeiro momento, se penso no signo crianças, não posso separá-las da ideologia que perpassa suas relações sociais. Num segundo momento, quando elas falam, comunicam-se, para aprender, conhecer idéias, estão verbalizando enunciados concretos e não podem dissociar-se destes. E, finalmente, as crianças, ao se comunicarem, não se dicotomizam de sua base material. Conseqüentemente, as crianças da educação infantil que pesquiso são capazes de retratar-se enquanto inseridas num contexto sócio-político-histórico-econômico-cultural. São as inter-relações do real com os "outros" que as tornam cada vez mais percebedoras do seu momento histórico e ideológico.

> *...A palavra é o fenômeno ideológico por excelência...* (Bakhtin, 1988, p.36)
> *A palavra do outro se transforma, dialogicamente, para tornar-se palavra-pessoal-alheia com a ajuda de outras palavras do outro, e depois, palavra pessoal (com, poder-se-ia dizer, a perda das aspas)* (Bakhtin, 1992, p.405-6)

unesp

Minha preocupação é justamente com a tomada das "palavras dos outros" pelas crianças na educação infantil, ou seja, essas formas de compreender os enunciados revelam-se como um lugar do confronto entre valores sociais contraditórios, onde os conflitos da língua podem refletir os conflitos de classe no interior do sistema social revelado nas relações escolares.

A noção de história para a compreensão desse sujeito de que trato busco em Brandão (1996).

> *Veremos agora algumas abordagens que, situando-se numa outra perspectiva, concebem diferentemente a noção de sujeito. Para essas abordagens, a noção de história é fundamental, pois, porque marcado espacial e temporalmente, o sujeito é essencialmente histórico. E porque sua fala é produzida a partir de um determinado lugar e de um determinado tempo, à concepção de um sujeito histórico articula-se outra noção fundamental: a de um sujeito ideológico. Sua fala é um recorte das representações de um tempo histórico e de um espaço social. Dessa forma, como ser projetado num espaço e num tempo e orientado socialmente, o sujeito situa o seu discurso em relação aos discursos do outro. Outro que envolve não só o seu destinatário para quem planeja, ajusta a sua fala (nível intradiscursivo), mas que também envolve outros discursos historicamente já constituídos e que emergem na sua fala (nível interdiscursivo).* (p.49)

O sujeito histórico e ideológico, a criança em idade pré-escolar, evidencia o seu lugar no dia-a-dia da instituição escolar. Os enunciados produzidos, veiculados, transmitidos, partilhados vão compondo-se nesse espaço de interação, que é tão profícuo.

Vou encaminhar a discussão final dessa parte do capítulo, objetivando a questão da linguagem como pressuposto de uma discussão mais específica: o dialogismo.

Segundo Freitas (In: Faraco, 1996), a linguagem é uma prática social, e parte daí como uma concepção que tem conseqüências teóricas, aproximando o material semiótico à ideologia, à sociedade e à história. O centro do pensamento de Bakhtin é a linguagem como produção de sentido que transita por diversos campos do conhecimento e possibilita diferentes vias de investigação. A criança adquire a linguagem a partir do convívio social, pois ela é produto da atividade humana e uma prática social. E nesse sentido, a consciência sendo um produto social só pode ser formada pela sociedade. Sugere Bakhtin (1988, p.108) que "*os sujeitos não adquirem sua língua materna: é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência*".

Vale retomar na linguagem a questão da comunicação através da diferença, tanto entre as pessoas como nos textos e/ou grupos sociais, dito por Stam (1992), e ainda que Bakhtin vê a linguagem como uma criação coletiva, parte do diálogo cumulativo entre

unesp

o "eu" e o outro, e entre muitos "eus" e muitos outros. Cada língua é um conjunto de linguagens, e cada sujeito falante coloca-se numa multiplicidade de linguagens. Para comunicar-se, precisa aprender a linguagem do outro, todos os sujeitos são multilíngües[46].

> *Deve-se observar, em primeiro lugar, que se a concepção e a linguagem de Bakhtin é dialógica, se a ciência humana tem método e objeto dialógicos, também suas idéias sobre o homem e a vida são marcadas pelo princípio dialógico. A alteridade define o ser humano, pois o outro é imprescindível para sua concepção: é impossível pensar no homem fora das relações que o ligam ao outro.* (Barros, In: Faraco, 1996, p.26)

Entendo que, para Bakhtin, a compreensão da vida, da existência é dialógica. Discutir linguagem sob os paradigmas bakhtinianos é entender de múltiplas vozes, múltiplos discursos, múltiplas linguagens, múltiplas culturas. Proponho que a discussão sobre dialogia deva ser mais fundamentada, portanto há um subtítulo específico para ela. Apenas levanto as premissas necessárias a esta pesquisa.

Vou ao diálogo humano que, segundo Stam (1992), percebe o que Bakhtin observa:

> *...posso ver o que você não pode ver (você mesmo, sua expressão, os objetos que estão por detrás de você) e você o que não posso ver. Essa necessária e produtiva complementaridade de visões, compreensões e sensibilidades, forma o cerne da noção bakhtiniana de diálogo. Esse processo de diálogo, de autocompreensão através da alteridade, através dos valores do outro, começa cedo, quando as crianças vêem-se a si próprias através dos olhos da mãe (aqui encontramos uma versão mais alegre da 'relação dual' com a mãe, de Lacan, que não passaria de um engodo impregnado de um reconhecimento equivocado, sucedido pela perda irreparável) e prossegue durante toda a vida.* (p.17)

O diálogo sempre aproxima para a comunicação os indivíduos partícipes das relações sociais; é na linguagem, no processo dialógico, que essas relações se efetivam. O campo da vida da linguagem é dialógico.

> *A linguagem vive apenas na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da vida da linguagem, seja qual for seu campo de emprego, está impregnada de relações dialógicas.* (Bakhtin, In: Faraco, 1996, p.25-6)

Como Faraco (1996) salienta, as relações dialógicas devem ser travadas nos contatos cotidianos. As perspectivas da linguagem vão além da relação entre uma

---

[46] Falamos a linguagem dos amigos, dos inimigos, da criança, do amor etc, segundo Stam (1992).

unesp

linguagem "normal"[47] e uma linguagem "criativa"[48]. O caráter dialógico é o fator unificador de todas as atividades linguageiras, havendo também uma rica dialogia entre os gêneros cotidianos do discurso e os gêneros elaborados (os gêneros primários e os gêneros secundários, na terminologia que aparece no texto "Os gêneros do discurso").

A segunda parte deste capítulo irá apresentar a discussão sobre a dialogia, trata dos conceitos de dialogia, dialogismo, visão dialógica, concepção dialógica da linguagem. Num segundo momento, apresenta a criança como viabilizadora do processo dialógico, finalizando com a discussão sobre os gêneros do discurso.

2.1.2 – A dialogia em M. M. Bakhtin

Para iniciar a discussão sobre a dialogia, devo recuperar a questão que finalizou a primeira parte deste segundo capítulo: a linguagem. Pensar o dialogismo em Bakhtin é pensar no papel que a linguagem exerce na vida dos "sujeitos que falam". Cabe ressaltar que não é qualquer falante que é importante. Esta pesquisa possui um falante especial: a criança em idade pré-escolar[49]. Ela já fala, comunica-se, conta histórias, verbaliza suas necessidades, apresenta seus desejos, enfim, já está interagindo socialmente e apropriando-se da linguagem.

A realidade posta a estas crianças é retratada em seu cotidiano, seja na educação infantil, em casa, ou qualquer outro lugar que freqüente. Essa realidade é social e sua consciência se dá por relações sociais entre os seus pares, com adultos que convivem no seu meio.

> *A realidade da consciência é a realidade do signo e este é social. A linguagem não surge na história da humanidade, nem é adquirida pela criança, senão a partir da sociedade humana. A linguagem é um produto da atividade humana e uma prática social. Assim como a linguagem é um produto social, nascido da necessidade de comunicação social, também a consciência é produto social só podendo ser formada na sociedade.* (Freitas, In: Faraco, 1996, p.179)

---

[47] Unívoca, quase imutável, perfeitamente codificada, sempre idêntica a si mesma, apenas reiterável. (p.119-20)

[48] Dinâmica, plurívoca, aberta, sempre adaptável às realidades da interação. (idem)

[49] A faixa etária desta crianças é de 04 a 06 anos.

Entendo como educação infantil, o espaço de viabilização da prática social, para as crianças pré-escolares, no sentido da necessidade da comunicação social que propicia conhecimento.

Apresento alguns conceitos de dialogia, dialogismo, visão dialógica, concepção dialógica da linguagem em vários autores: Bakhtin (1992), Brait (In: Barros & Fiorin, 1994), Brait (In: Faraco, 1996), Brait (In: Brait, 1997), Faraco (1988), Faraco (In: Faraco, 1996), Barros (In: Barros & Fiorin, 1994), Barros (In: Faraco, 1996), Freitas (1994), Freitas (In: Brait, 1997), Machado (In: Faraco, 1996), Dahlet (In: Brait, 1997), Souza (In: Brait, 1997), Brandão (1996), Souza (1997), para depois tratar as proximidades com a discussão que ora desenvo.

Cabe ressaltar as semelhanças e diferenças tratadas sobre o conceito de dialogismo em alguns autores brasileiros. É de fundamental importância apreender as relações articuladas pelos vários teóricos que tratam dessa questão.

Bakhtin (1992) apresenta a dialogia como uma forma de composição do discurso, utilizando-se da relação dialógica como uma relação de sentido que se estabelece entre enunciados. Em outros textos, o teórico russo trata do dialogismo enquanto enunciado: "Les discours dans la vie et les discours dans la poésie" (1926); "Les genres du discours" (1952/53); "Le problème du texte" (1959/60) e nas notas de cadernos de 1970/71, estes textos são citados por Faraco, 1988.

O dialogismo é tratado como princípio constitutivo da linguagem, para Bakhtin, e a condição do sentido do discurso, segundo Barros (1994, p.2). E coloca: *"...em primeiro lugar, o dialogismo discursivo, desdobrado em dois aspectos: o da interação verbal entre o enunciador e o enunciatário do texto, o da intertextualidade no interior do discurso"*.

A questão do enunciado é tratada por Souza (1997, p.62): *"...o enunciado é dialógico, o discurso é dialógico, a comunicação é, também, dialógica"*. Salienta que *"...o projeto de investigação dialógica do enunciado concreto é uma investigação dinâmica..."*, e eu ressalto a influência desta questão na pesquisa. O tratamento dos autores sobre o dialogismo e o enunciado é essencial para a discussão da minha visão sobre o processo dialógico na instituição escolar.

Outra abordagem do dialogismo é a do pressuposto geral para Bakhtin, como base do seu olhar plural. Apresenta o diálogo enquanto reflexo de sua visão de mundo, enquanto condição necessária para a existência da linguagem, segundo Castro (1993).

unesp

Nesse momento, vale ressaltar a abordagem das múltiplas vozes, múltiplos discursos, diferentes discursos: coloco as discussões apresentadas por Brait em dois periodos diferentes (1994 e 1997). O primeiro trata que *"...o jogo dramático da vozes (o dialogismo, a polifonia, a intertextualidade) é uma forma especial de interação, uma multidimensionalidade da representação, busca uma tensão dialética, que configura a arquitetura própria de todo discurso"*. (p.25). O segundo mostra dois aspectos do dialogismo. Por um lado, apresenta o diálogo permanente, existente entre os diferentes discursos de uma comunidade, uma cultura e uma sociedade. Assim, o dialogismo pode ser interpretado como o elemento instaurador da constitutiva natureza interdiscursiva da linguagem. E, por outro lado, o dialogismo trata das relações entre o eu e o outro nos processos discursivos instituidos historicamente pelos sujeitos, que, por sua vez, estabelecem e são estabelecidos por esses discursos. *"E aí, dialógico e dialético aproximam-se, ainda que não possam ser confundidos, uma vez que M. M. Bakhtin vai falar do eu que se realiza no nós, insistindo não na síntese, mas no caráter polifônico dessa relação exibida pela linguagem"*. (p.98)

Pude perceber que os teóricos apresentam visões diferentes de dialogismo. Nesse sentido é importante colocá-las salientando a diversidade entre eles, presentando um corpo teórico do pensamento brasileiro sobre o tema.

O teórico que coloca a questão do dialogismo de Bakhtin como concepção da linguagem é Faraco (1988): estuda o discurso interior, o monólogo, a comunicação diária, os vários gêneros discursivos, a literatura e outras manifestações culturais. O dialógico, deste pensador, é toda sua cosmovisão, o seu interesse por todas as vozes, buscando a interação que propõe a síntese dialógica de vozes contrárias.

> *...dialogismo entendido, sobretudo, como visão de mundo construída com a linguagem através dos sistemas de signos. Conseqüentemente, dialogismo constituido como ciência das relações, fundamental para se compreender a representação estética como construção de sentido.* (Machado, 1996, p.229)

Esta discussão das diferenças entre discursos, vozes, diálogos é o viés que procuro para tratar as "falas" na educação infantil. Devo perceber em que medida estas[50] podem auxiliar na compreensão dos enunciados sobre o brincar do pré-escolar.

---

[50] As vozes, os discursos e os diálogos.

unesp

Para finalizar esta discussão conceitual sobre o dialogismo, vou colocar um dos aspectos que fundamenta minha pesquisa: a interação verbal.

Nos textos citados por Faraco (1988), Bakhtin, trata da interação verbal em "Marxismo e filosofia da linguagem" (1929). E o próprio Faraco coloca:

> *Daí Bakhtin colocar a interação socioverbal como a realidade fundamental da linguagem; preocupar-se em demostrar o caráter social e dialógico da consciência; construir sua categoria fundamental, o dialogismo, com a qual poderá analisar desde o discurso interior até o universo das representações culturais; enfatizar sempre o caráter social da criação estética; destacar o elemento socioavaliativo condicionante da heteroglossia.* (p.30)

Em 1996, o mesmo autor apresenta o dialogismo como um olhar compreensivo e abrangente do ser do homem e de seu fazer cultural, um olhar que busca captá-lo numa possibilidade de globalidade, que pensa a cultura como um universo semiótico de interações axiologicamente orientadas, percebendo o homem como ser da linguagem que se constrói e se desenvolve apropriando-se dos signos sociais, nas relações sociointeracionais, operando internamente com a própria lógica da interação sócio-semiótica, onde surgem seus gestos singulares.

Outros teóricos também discutem a interação em Dahlet (1997, p.59), *"o dialogismo bakhtiniano estabelece a interação verbal no centro das relações sociais..."*.

> *...dialogismo e polifonia constituem as características, essenciais e necessárias, a partir das quais o mundo pode ser compreendido e interpretado de muitas e diferentes maneiras, tendo em vista seu estado de permanente mutação e inacabamento.* (Souza, 1997, p.341)

E, finalmente, em Brandão (1996), que trata o conceito de subjetividade que Authier-Revuz faz da sua leitura de Bakhtin: o sujeito enquanto corpo histórico-social interagindo com outros discursos para construir sua fala.

Tenho em mente a dificuldade da leitura da teoria bakhtiniana, pois os textos ao serem traduzidos para o Brasil de versões russas ou inglesas, ou francesa, ou mesmo em língua espanhola levam a diferentes entendimentos dos conceitos fundamentais para a compreensão da obra deste pensador.

A intenção desta conceituação é mostrar como vários vieses podem conduzir a diferentes caminhos, ou como se pode pensar que as diferenças no entendimento do conceito podem viabilizar uma leitura e compreensão da obra do autor.

unesp

Para a pesquisa, foi imprescindível enxergar as discussões apresentadas. Assim como Bakhtin, esses autores serão os intermediários no diálogo de múltiplas vozes, múltiplos discursos sobre a dialogia.

Após a discussão sobre os conceitos do diálogo, dialogia e dialogismos nos diversos autores citados, tratarei de uma questão fundamental para essa pesquisa, que é como a criança está inserida na linguagem e o papel da dialogia nessa relação.

No texto "Apontamentos 1970-1971", no livro "Estética da criação verbal", Bakhtin argumenta sobre o mutismo, a ironia, sobre a palavra apartada da vida na literatura e sugere:

> *...a palavra apartada da vida: a do idiota, do inocente-iluminado, do louco, da criança*[51]*, do agonizante, e, em parte, a da mulher. O delírio, o sonho, a iluminação (a inspiração), a inconsciência, o alogismo, o involuntário, a epilepsia, etc. (sic).* (p.389)

Bakhtin apresenta os excluídos da palavra na literatura e a criança é um desses excluídos. A partir daqui, iniciamos a discussão sobre a criança e a linguagem na busca de fundamentar o seu papel na relação dialógica que se propõe para viabilizar essa pesquisa.

Não vou tratar especificamente da questão da literatura, mas das relações sociais da criança pré-escolar na educação infantil. Já existem estudos sobre essa questão[52] que abriram o caminho para que o objeto desta pesquisa fosse escolhido.

Importante é o papel do discurso do outro em relação às crianças, pois as relações dialógicas se travam inicialmente pelo discurso do outro na infância. A propósito,

> *...cabe lembrar que a dependência da criança relativamente ao discurso do outro não se manifesta pela apropriação de fragmentos desse discurso apenas nos períodos iniciais de desenvolvimento mas reemerge a cada passo, a cada novo tipo de discurso. Mais que isso: sua produção lingüística permanece por um tempo significativo determinada pelo discurso do outro, isto é, pelo diálogo enquanto lugar em que seu discurso é interpretado. Indício dessa determinação pelo outro empírico é o contraste entre a fluência de sua participação no diálogo antes dos três anos e a colagem de fragmentos que caracteriza seu discurso narrativo monológico desse período (cf. Perroni, 1983).* (Barros & Fiorin, 1994, p.38)

Se antes dos três anos as crianças já dependem do discurso do outro e, posteriormente, apropriaram-se dos fragmentos desse discurso, vale dizer que as crianças

---

[51] Grifo meu.

[52] Rever discussão do Capítulo I mo que se refere aos estudos feitos sobre a dialogia na escola, na infância.

unesp

na educação infantil podem, através desse diálogo, convenientemente, apreender melhor os enunciados ali trabalhadas pelos professores.

Penso em Bakhtin quando imagino as crianças no contexto de múltiplas vozes, múltiplos diálogos, múltiplos discursos, no inicio da sua tomada de consciência". Vou à teoria no texto "Estética da criação verbal".

> *Tudo o que me diz respeito, a começar por meu nome, e que penetra em minha consciência, vem-me do mundo exterior, da boca dos outros (da mãe, etc.) (sic), e me é dado com a entonação, com o tom emotivo dos valores deles. Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão para a formação original da representação que terei de mim mesmo. Elementos de infantilismo na autoconsciência ('Será que mamãe gostaria de mim assim...') às vezes persistem até os nossos últimos dias (a percepção e a representação de si, do próprio corpo, do próprio rosto, do seu passado, num tom enternecido). Assim como o corpo se forma originalmente dentro do seio (do corpo) materno, a consciência do homem desperta envolta na consciência do outro. É mais tarde que o indivíduo começa a reduzir seu eu a palavras e a categorias neutras, a definir-se enquanto homem, independentemente da relação do eu com o outro.* (p.378)

Pergunto se é possível a busca do entendimento do discurso do outro, como condição ao acesso a si mesmo e ao outro, como condição de um novo diálogo: *"...meu empreendimento atual no sentido de compreender a conversão do discurso do outro em discurso próprio enquanto processo que instaura uma nova relação da criança com o outro e com a linguagem"*. (Lemos, In: Barros & Fiorin, 1994, p.40)

Ainda em Lemos, no mesmo texto:

> *Se a função da palavra alheia é dar sentido ao que carece de sentido para ser sujeito, seu destino é ser apropriada, monoligizar-se, para se tornar de novo alheia, constituindo o sujeito em 'outro do outro', em outro de si próprio e em outro das vozes-sujeitos que circulam em seu discurso consciência monologizada.* (p.42-3)

É importante ressaltar que os participantes da educação infantil devem perceber com um olhar diferenciado às crianças que enfrentam esse espaço escolar. Esses sujeitos propiciadores de múltiplos discursos, não podem ser vistos como meros espectadores do cotidiano, mas devem ser compreendidos como sujeitos situados num contexto socialmente posto, ou seja, de condições de trabalho e de vida humana na sociedade.

> *...o 'certo' se torna 'verdadeiro' na consciência da criança mas a consciência da criança não é algo 'individual' (mas é muito menos individualizado), é o reflexo da fração da sociedade civil da qual participa, das relações sociais tais como elas se dão na família, na vizinhança etc. (...) A consciência tal da esmagadora maioria das*

unesp

> *crianças reflete relações civis e culturais diversas e antagônicas às que são refletidas pelos programas escolares: o 'certo' de uma cultura evoluída torna-se 'verdadeiro' nos quadros de uma cultura fossilizada e anacrônica, não existe unidade entre a escola e a vida e, por isso, não existe unidade entre instrução e educação...* (p.131)

Nesse sentido, pensar a condição pedagógica da educação infantil é crucial, pois é necessário perceber o significado social da interação das crianças e dos "outros" num processo dialógico na escola. Trato dessa questão específica no terceiro capítulo da tese, no momento da discussão metodológica, onde será necessário contextualizar sócio-político-econômico-culturalmente da educação infantil, para viabilizar a pesquisa realizada.

Para completar a discussão da dialogia, nesse contexto, trato os gêneros do discurso em Bakhtin. Ao tratar da "heterogeneidade" dos gêneros discursivos na "Estética da criação verbal", é necessário citar os gêneros comumente apresentados: gêneros literários, gêneros retóricos e os gêneros do discurso cotidiano[53].

O que interessa é apresentar a diferença dos gêneros do discurso primário e secundário, pois os mesmos são subsídios à discussão para o entendimento do discurso na escola.

Bakhtin (1992) trata do enunciado acabado e com o sentido concreto que é o conteúdo desse enunciado. A escolha da palavra é fundamental na escolha intencional do sentido, para que a "expressividade" aconteça nessa palavra que pode expressar o todo que se quer sugerir.

> *...apenas o contato entre a significação lingüística e a realidade concreta, apenas o contato entre a língua e a realidade que se dá no enunciado – provoca o lampejo da expressividade. Esta não está no sistema da língua e tampouco na realidade objetiva que existe fora de nós.* (Idem, p.311)

Machado (In: Faraco, 1996) argumenta que este pensador conseguiu revelar o que na palavra é pessoal e o que é do outro, assim como a diferença entre os modos de usar a língua como uma diferença do gênero.

> *...é no mundo das comunicações interativas da vida cotidiana que o processo combinatório dos gêneros discursivos adquirem um contorno preciso.(...) Os gêneros discursivos são decorrência direta das formas representativas desse mundo cotidiano e prosaico. (...) Para Bakhtin, nossa fala é modulada pelos gêneros discursivos, pois*

[53] Ler no texto citado maiores explicações nas p.280-1.

unesp

> *todas as enunciações de nosso discurso – fala revelam escolhas particulares de formas construídas dentro de um todo, as enunciações. A palavra que entra para a enunciação é uma unidade cultural do discurso – língua viva, dinâmica, como tal, é dotada de tudo que é próprio da cultura, sobretudo as significações cognitivas, éticas e estéticas...* (p.242-3)

Não basta pensar nos gêneros do discurso, sem entender qual deles é o discurso estabelecido pela educação infantil. Busco nos gêneros encontrar os fundamentos do discurso na escola. É necessário que se destaque o papel do diálogo como base comum dos gêneros discursivos.

> *O diálogo, por sua vez, se fundamenta em três aspectos básicos e indissociáveis. Todo diálogo se caracteriza por ser um momento gerador de respostas (a neutralidade do ouvinte ou do leitor diante de um enunciado não existe), por marcar o fechamento (a conclusão) textual individual dos autores envolvidos no processo de interação e ainda por possibilitar o intercâmbio (a troca) de propriedade da palavra desses autores.* (Castro, 1993, p.43-4)

A escola gera múltiplos discursos e a escolha do discurso necessário à interação nesse espaço vai depender do momento temático em que os professores e as crianças se encontram. A comunicação entre ambos dar-se-á pelo universo social, dependendo da circunstancia ou do tema tratado naquele momento. A intenção específica do professor pode ser de caráter educador, pedagógico, entre outros. O que ele, professor, não pode deixar de levar em conta é a possível resposta da criança que deverá ocorrer. A concretização da informação, ou do conhecimento que ambos estão trocando, só acontece no entendimento do enunciado[54].

> *Enquanto falo, sempre levo em conta o fundo aperceptivo sobre o qual minha fala será recebida pelo destinatário: o grau de informação que ele tem da situação, seus conhecimentos especializados na área de determinada comunicação cultural, suas opiniões e suas convicções, seus preconceitos (de meu ponto de vista), suas simpatias e antipatias, etc.; pois é isso que condicionará sua compreensão responsiva de meu enunciado. Esses fatores determinarão a escolha do gênero do enunciado, a escolha dos procedimentos composicionais e, por fim, a escolha dos recursos lingüísticos, ou seja, o estilo do meu enunciado. Por exemplo, o gênero de divulgação científica dirige-se a um círculo preciso de leitores, com certo fundo aperceptivo de compreensão responsiva; é a outro leitor que se dirigem os textos que tratam de conhecimentos especializados, e é a um leitor muito diferente que se dirigirão as obras de pesquisas especializadas. Em todos esses casos, levar-se-á em conta o destinatário (e seu fundo aperceptivo), e a influência dele sobre a estrutura do enunciado é muito simples: tudo se resume à amplitude relativa de seus conhecimentos especializados.* (Bakhtin, 1992, p.321-2)

---

[54] Essa discussão teve como base Castro (1993, p.45).

unesp

No discurso individual dos sujeitos falantes dessa pesquisa é importante perceber que na escola persiste um discurso veiculado pelo corpo docente, dito pedagógico.

Cabe dizer que o discurso pedagógico é a representação sócio-econômico-cultural da sociedade em que ele está inserido. Verifica-se que em sociedades como a japonesa, por exemplo, o discurso pedagógico da educação do pré-escolar é o discurso lúdico[55]. E na sociedade brasileira, em especial no Estado do Paraná, em Maringá, não posso dizer que o discurso pedagógico seja o lúdico, mesmo que a proposta sobre a qual pesquiso leve em conta o valor da recreação em seu currículo.

Fator importante a ser discutido é que nosso estudo verse sobre a comunicação entre os professores e as crianças da educação infantil. Nesse sentido, Bakhtin entende que o enunciado é a unidade fundamental para que se trabalhe a comunicação. Não quero compreender apenas a linguagem posta na escola, mas em que medida as falas, os discursos e os enunciados transformam-se em comunicação, para que se dê a compreensão do que é o brincar no espaço escolar para os professores, os profissionais e as crianças.

Essa relação discursiva entre professores e profissionais e as crianças é uma ação, ou seja, a ação de comunicar idéias, (in)formações sobre os conteúdos tratados na escola. Não cabe a essa pesquisa discutir os aspectos formais da comunicação; o que quero entender é o "conteúdo" dessa ação discursiva. Segundo Castro (1993), o enunciado para o teórico é a fusão entre a língua (o elemento verbal) e os elementos extraverbais do discurso.

De que brincar estão falando os educadores infantis? Qual a compreensão desse entendimento no espaço escolar?

É fundamental acrescentar que ao concluir a discussão que permeia a teoria Bakhtiniana, dois aspectos são imprescindíveis para a análise dos dados dessa pesquisa: a dialogia e os enunciados.

Penso na dialogia como a base desta discussão, onde se assentam os discursos e as vozes, que estão na educação infantil. É nesse processo dialógico que levanto os enunciados sobre brincar.

Os enunciados viabilizados pelos profissionais da educação infantil e as crianças serão a base material da pesquisa. Nas salas, nos discursos é que poderemos perceber a compreensão dos professores sobre o brincar na educação infantil.

---

[55] No texto de Tizuko Morchida Kishimoto "A educação infantil no Japão" há um item somente sobre a valorização da brincadeira, no cadernos do CEDES n.37.

unesp

Para pensar essa discussão sob os pressupostos teórico-metodológicos de Bakhtin preciso compreender os caminhos do método sociológico. Busco propor nessa pesquisa a compreensão de outras formas de discurso, utilizando essa metodologia que extrapola o contexto da literatura.

Ao propor tratar de enunciados, os quais nosso autor conceituou como atos de fala, discurso, texto etc, penso poder compreender a comunicação possível no âmbito da educação infantil.

Serão os enunciados complexos, aqueles advindos de variadas esferas da atividade social, formas relativamente estáveis de comunicação, ou seja, as relações pedagógicas que me abrirão portas para o reconhecimento dos atos discursivos dos profissionais e das crianças.

Esse enunciado complexo sugerido precisa estar relacionado à correta recuperação do contexto que o determinou. Segundo Castro (1993), cabe estabelecer uma orientação semântico-ideológica para apreender o momento em que o mesmo foi verbalizado.

É necessário acrescentar que somente a recuperação da base histórica favorecerá o trabalho de análise dos dados desta pesquisa.

É nas teorias de M. M. Bakhtin, de L. S. Vygotsky, de A. N. Leontiev e D. B. Elkonin que estarão os pressupostos para a análise do material coletado na pesquisa de campo. Em Bakhtin, trato da dialogia e dos enunciados; em Vygotsky, Leontiev e Elkonin apresentarei a concepção de brincar e sua relação possível com a educação infantil.

2.2 – O lugar do brincar

A compreensão do real que busco foi seguindo um caminho de retorno ao meu tempo de estudante. Percebi que os fundamentos teórico-metodológicos que embasam qualquer estudo dependem primeiramente do conhecimento sobre o meu objeto de estudo.

Ao adentrar no espaço da educação infantil, digo não somente o seu aspecto físico, mas o pedagógico, o recreativo, entre outros. Pude perceber que para a compreensão das relações ali travadas precisava definir estes pressupostos.

A escolha dos teóricos soviéticos surge nesse sentido, na busca de suporte histórico-cultural que embasa meus estudos relativos à educação infantil, principalmente

unesp

porque, ao discutir o brincar nesse espaço, percebo nestes teóricos a melhor compreensão desta teoria.

Nesse tópico do segundo capítulo em que desenvolvo o lugar do brincar, primeiramente serão apresentadas as biografias dos teóricos que possibilitam essa discussão.

Apresento Lev S. Vygotsky, Alexis N. Leontiev e Danill B. Elkonin como subsidiadores do entendimento necessário neste texto sobre o brincar na educação infantil.

2.2.1 – Lev Semyonovich Vygotsky

Inicio a apresentação por Lev Semyonovich Vygotsky, salientando a necessidade de apresentar os aspectos mais importantes da vida e obra do teórico que utilizo como um dos suportes para a discussão sobre o conceito de brincar na pré-escola. É de fundamental importância contextualizá-lo no momento em que viveu, para compreender seus pressupostos teórico-metodológicos. Os temas mais pertinentes nessa pesquisa são o enfoque materialista histórico-dialético que embasa a teoria histórico-cultural, a crise da Psicologia, as funções mentais superiores, o desenvolvimento infantil, a zona de desenvolvimento próximo e o papel do brincar na sua teoria. Coloco os teóricos brasileiros e até de outras nacionalidades que trabalham com os pressupostos do psicólogo russo que auxiliam nas discussões que ora proponho.

Numa vida breve, Vygotsky desenvolveu seu percurso de 1896-1934. Durante esses trinta e oito anos de vida, ele percorreu um caminho como teórico e intelectual que poucos foram capazes de aproximar-se.

Vivendo na Rússia conturbada por períodos críticos, pode, mesmo assim, produzir muito; foi capaz de freqüentar cursos de Direito, História e Filosofia. Mesmo voltado para outras áreas, não perdeu seu interesse pela literatura e pela arte.

Sua produção acadêmica começa cedo, defende sua dissertação de mestrado sobre "Dostoiéviski e o Anti-Semitismo". Lecionou muito, em várias escolas e institutos. Ministrou palestras. Discutiu poetas e escritores modernos.

Nem a doença que o acometeu – a tuberculose – impediu o seu percurso teórico. Após seu casamento, continuou com mais trabalho: aulas e trabalhos editoriais.

unesp

Passou por críticas de seus trabalhos e conseguiu manter uma equipe de pesquisadores e estudiosos que o acompanharam na procura da psicologia como ciência que ele utilizou.

Manteve-se preocupado com o trabalho até os últimos dias de sua vida.

Cabe nesse momento aprofundar algumas discussões de Vygotsky que são pertinentes a essa pesquisa.

A teoria de Vygotsky foi influenciada por muitos pensadores, entre eles K. Marx (1818-1883) e F. Engels (1829-1895) com seu Materialismo Histórico e Dialético, cujos postulados formam o pano de fundo de sua obra: – o modo de produção da vida material, enquanto condicionante da vida social, política e espiritual do homem; – o homem enquanto ser histórico que se relaciona com o mundo natural e social; – a sociedade humana enquanto uma totalidade constante em transformação e – a "síntese dialética" que é responsável pelas transformações qualitativas que ocorrem a partir dos elementos presentes numa situação determinada, segundo Oliveira (1993).

Os outros teóricos que contribuíram para a discussão foram A. A. Potebnya, A. von Humbolt, V. A. Wagner, K. N. Kornilov, P. P. Blonsky, R. Thurnwald, L. Levy-Bruhl, I. Pavlov, W. Betkterev, J. B. Watson, Wertheimer, W. Kohler, Koffka e K. Lewin[56]. Todos esses pensadores, vindos de diferentes países e áreas de pesquisa, auxiliaram-no na síntese de sua teoria histórico-cultural do psiquismo.

Cabe salientar que os congressos realizados na Rússia cooperaram para a divulgação das idéias de Vygotsky. A intervenção dele no 2º Congresso de Psiconeurologia de 1926 foi capaz de apresentar o "pecado original" que os teóricos cometiam até esse momento.

Nessa primeira aparição pública, foi capaz de apresentar a crise que a psicologia vivia e, segundo Shuare (1990), coloca o que caracterizou esse encontro:

> *...1) la salida de escena de las corrientes tradicionales de la psicologia empirista subjetivista y experimental; 2) la formulación del programa declarativo de Kornílov de construir la psicologia sobre la base del materialismo dialéctica y la reunión en torno de dicho programa de jóvenes entusiastas de la 'revolución psicológica'; 3) el auge de las corrientes objetivistas que, habiendo planteado la necesidad de un estudio verdaderamente cientifico del comportamiento, no superaron, en realidad, el*

[56] Esses teóricos pertencem, respectivamente, a estas áreas: lingüística, comportamento animal e humano, abordagens históricas e do desenvolvimento no estudo da natureza humana, sociologia, antropologia, comportamental e gestaltistas.

unesp

> *dualismo en psicologia; 4) la primera formulación, aún no muy clara y embrionaria todavia, de un enfoque realmente nuevo de la psiquis, de la aplicación creadora del materialismo dialéctico y, sobre todo, histórico al estudio de los fenómenos psíquicos, o sea el inicio de las investigaciones de L. S. Vigotski en la ciencia psicológica.* (p.55-6)

Dá-se a Vygotsky o mérito de ser o primeiro teórico a aplicar o materialismo dialético e histórico à psicologia e colocando-a em seu devido lugar e provocando uma verdadeira revolução nesta ciência. Acrescenta-se que foi ele que apresentou a direção mais frutífera do desenvolvimento da psicologia soviética.

> *Tratamos, en cambio, de caracterizar lo que unifica toda su creación científica, lo que la diferencia de las otras concepciones sobre lo psíquico y lo que constituye, a nuestro juicio, el eje central a partir del cual se pueden comprender sus aportes revolucionarios al desarrollo de la psicología: en pocas palabras, lo que le permitió colocar a esta ciencia sobre una base completamente nueva y cambiar de manera radical su objeto y sus métodos. El análisis de su obra no es cronológico, no sigue su evolución en el tiempo, sino que es una ordenación derivada de la lógica interna que creemos haber captado en sus trabajos.* (Shuare, 1990, p.59)

Não se pode deixar de destacar dois pontos importantes da visão de Vygotsky: 1) Ele foi capaz de compreender a importância que o materialismo dialético e histórico tem para as ciências e principalmente para a psicologia. Diferenciou-se de seus contemporâneos, pois procurou entender a relação entre a filosofia e as ciências utilizando-se do materialismo dialético e histórico como guia metodológico, como enfoque epistemológico para construir uma ciência dada; 2) formulou sua teoria histórico-cultural da psique a partir desse enfoque metodológico. Segundo Shuare (1990) sua teoria psicológica busca na defectologia, na patologia, no desenvolvimento ontogenético, na invetigação psicológica da arte os subsídios que orientaram os seus princípios epistemológicos.

Vygotsky (1996a) parte da crise da psicologia em sua época para propor a sua discussão teórica. A crise percebida pelo pensador russo coloca-se em função da não existência de uma metodologia fundamental, que trabalhe com conjuntos de princípios metodológicos excludentes e valores teóricos diferentes.

> *1) Em psicologia o empirismo surgiu, de fato, tão espontaneamente de premissas idealistas como o fizeram as ciências naturais de premissas materialistas; ou seja, a psicologia empírica teve por base o idealismo.*
> *2) Na época da crise, o empirismo se dividiu, devido a certas causas, em psicologia idealista e materialista (...). Essa diferença nas palavras também é explicada por Münsterberg com uma unidade de significado: podemos falar de psicologia causal ao*

unesp

> *mesmo tempo que de psicologia intencional, ou de psicologia do espírito ao mesmo tempo que de psicologia da consciência, ou de psicologia da compreensão ao mesmo tempo que de psicologia explicativa. A única coisa que tem importância essencial é o fato de que reconhecemos dois gêneros de psicologia (H. Münsterberg, 1922, p.10). Em outro lugar, Münsterberg contrapõe a psicologia do conteúdo da consciência e a do espírito, ou a do conteúdo e a dos atos, ou a das sensações e a intencional.* (Vygotsky, 1996, p.342-3)

No que diz respeito à crise da Psicologia na Rússia, Vygotsky (1996a) salienta que a psicologia não possui uma linguagem própria, mas trabalha com palavras em 3 classes:

> *...1) Palavras de linguagem cotidiana, vagas, polissêmicas e adaptadas à vida prática (...)*
> *2) Também maculam a linguagem dos psicólogos as palavras da linguagem filosófica que já perderam sua conexão com o significado original, igualmente polissemânticas, em conseqüências da luta entre distintas escolas filosóficas, e extremamente abstratas (...)*
> *3) Finalmente, os vocábulos e formas na linguagem tomadas das ciências naturais e empregados em sentido figurado servem diretamente para enganar...* (p.297-8)

Essas linguagens constituíram um problema para a viabilização da Psicologia enquanto uma ciência que não queira mostrar-se como confusa. Cada concepção psicológica, a dos psicólogos empíricos a dos ecléticos, apresentam seus equívocos pela palavra.

O que Vygotsky (1996a) evidenciou foi à tese do dualismo estabelecido já há muito pela ciência, impregnando seu desenvolvimento e seu princípio histórico. Sua tarefa não incluiu a história da ciência e as raízes históricas desse dualismo, mas explicou as causas próximas que levaram à "agudização e cisão" do dualismo na crise. O fato é que na psicologia existem dois pólos: "psicoteleologia" e "psicobiologia", duas que persistem na fala da psicologia de hoje e sempre. As causas da crise são muitas, mas ele parte de uma afirmação, para discuti-las: *"...o desenvolvimento da psicologia aplicada, em toda sua amplitude, é a principal força motora da crise em sua última fase"*. (p.344)

O entendimento do que está acontecendo na psicologia realmente leva Vygotsky a apresentar três fatores que podem auxiliar na compreensão do processo: a prática, a metodologia e a redefinição de que a psicotecnia é uma psicologia unilateral[57]. Para o autor, a causa da crise da psicologia apresenta dois interesses: um histórico e outro metodológico. Essa causa está inserida no desenvolvimento da psicologia aplicada, sobre

[57] Para melhor entendimento desses fatos, ver Vygotsky (1996, p.344-7).

unesp

seu princípio prático, buscando sua transformação em ciência natural. Assegura no futuro uma decomposição em duas ciências, ou seja, o desenvolvimento exato da psicologia materialista.

No texto "O significado histórico da crise da Psicologia", Vygotsky discute três pontos: a teoria da Gestalt, o personalismo[58] e a psicologia marxista. Argumenta:

> *...as três escolas estão unidas pela convicção comum de que a psicologia como ciência não é possível nem sobre a base da psicologia empírica, nem sobre a base do behaviorismo e que existe um terceiro caminho que está por cima destes dois caminhos e que permite levar a cabo a psicologia científica sem renunciar a nenhuma das duas formulações, mas unindo-as num todo. Cada sistema resolve esta tarefa a seu modo e cada um cumpre uma alternativa, e todos juntos esgotam todas as possibilidades lógicas da terceira via, se os situarmos nos limites de um experimento metodológico que montamos para levar adiante nossa análise.* (Idem, p.355)

A psicologia marxista, considerada a terceira via por Vygotsky, afirma que *"a dialética abarca a natureza, o pensamento, a história, a ciência em geral, universal ao máximo. Essa teoria do marxismo psicológico ou dialética é o que eu considero psicologia geral"*. (p.393)

Coloco a questão da base do conhecimento científico para Vygotsky (1996a), salientando que este conhecimento é constituído de fatos, e, portanto, os fatos científicos estão nos conceitos, levando-se em conta que, quanto ao seu objeto de análise, a diferença entre as ciências gerais e as empíricas é puramente quantitativa e não conceptual: trata-se de diferentes graus e não de diferentes naturezas do fenômeno.

> *...Não poderíamos dizer que tanto o conceito quanto o fato participam da formação do objeto de uma ou de outra ciência, mas num caso – no da ciência empírica – recorremos aos conceitos para conhecer os fatos e no segundo – na ciência geral – utilizamos os fatos para conhecer os próprios conceitos? No primeiro caso, o conceito não é um objeto, um fim, um objetivo de conhecimento. Os conceitos são instrumentos da ciência, meios, procedimentos auxiliares, mas o fim desta, seu objeto, são os fatos; como resultado do conhecimento aumenta o número de fatos que conhecemos e não o de conceitos; estes, em contrapartida, como todos os instrumentos de trabalho, se desgastam com o uso, se deterioram, necessitam ser revisados e, com freqüência, substituídos. No segundo caso, pelo contrário, estudamos os próprios conceitos como tal, sua relação com os fatos é apenas um meio, um procedimento, um método, a comprovação de sua utilidade. Como resultado disso não conhecemos novos fatos, mas adquirimos ou novos conceitos ou novos conhecimentos sobre os conceitos.* (Ibidem, p.237)

---

[58] Não discuto os princípios da Gestalt e do personalismo, pois a psicologia marxista é o suporte para as discussões posteriores deste texto. Ver p.356-8, para entendimento dos dois princípios.

unesp

Vygotsky (1996a, p.238) coloca que *"...toda palavra é uma teoria; a denominação do objetivo é o conceito que a ele se aplica..."*. E afirma que a

> *...base da análise dos problemas metodológicos da investigação científica não é constituída pelas construções especulativas, mas pelo trabalho 'molecular' com a palavra, o conceito, o aparelho, o fato científico, que se realiza diariamente no processo de investigação no laboratório.* (p.507)

É a partir desta questão que vou à "divisão sistemática, moderadamente lógica e metodológica, das disciplinas" na psicologia: psicologia geral e infantil, psicologia animal e psicopatologia, psicologia diferencial e comparada. A psicologia coloca-se na sociedade que está por vir como a ciência do homem novo, pois a perspectiva do marxismo e da história da ciência completa-se com ela. Devo ressaltar que a única psicologia científica para Vygotsky é a psicologia marxista e ela não pode existir na sociedade capitalista, pois ela é um produto da sociedade comunista.

Segundo Leontiev (In: Vygotsky, 1996), para Vygotsky os fundamentos teórico-metodológicos da psicologia marxista deveriam iniciar sua elaboração a partir da análise psicológica da atividade prática, laboral do homem, a partir das posições marxistas. É necessariamente aí que estão as leis fundamentais e as unidades iniciais da vida psíquica do homem.

A contribuição maior de Vygotsky foi elaborar uma abordagem geral que situou a educação como atividade humana fundamental, no âmbito de uma teoria do desenvolvimento psicológico. O conceito central de seu sistema é a pedagogia humana, fornecendo os conceitos teóricos necessários – e os instrumentos – que permitam aplicar e elaborar sua prática, segundo Moll (1996).

O elemento essencial de sua teoria é que funções mentais superiores são formadas durante a aculturação das crianças. Para Vygotsky, nós nos tornamos humanos pela interiorização da cultura. A educação formal constituía um instrumento essencial de aculturação, dando a devida importância à educação informal, como coloca Blanck (In: Moll, 1996).

O que Vygotsky procurou investigar foi o desenvolvimento cultural da criança – o desenvolvimento das funções psíquicas superiores – observando como essas funções são das mais importantes da psicologia infantil.

> *Pretendíamos poner de manifiesto el estado actual del problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores y aquellos numerosos callejones sin salida en que*

unesp

> *desembocaram los principales sistemas psicológicos contemporáneos con el propósito de esbozar, en primer lugar, en sus rasgos fundamentales, el contenido concreto y el objeto de nuestra investigación, aclarar el contenido del propio concepto 'el desarrollo de las funciones psíquicas superiores' o 'el desarrollo cultural del niño'; en segundo lugar, plantear el problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores como uno de los más fundamentales de la psicología infantil, demostrar que de la solución adecuada de ese problema depende el destino de todo el nuevo sistema de la psicología infantil, que comienza a surgir. Y, finalmente, trazar de modo esquemático la metodología a seguir en ese problema tan complejo y extremadamente embrollado, marcar su enfoque principal.* (Vygotsky, 1995, p.28)

Vygotsky (1995) afirma que toda função psíquica superior foi externa, por ter sido social antes que interna. A função psíquica propriamente dita era antes uma relação social de duas pessoas: o meio de influência sobre os outros, o meio de influência de outros sobre o indivíduo. Ele formula a lei genética geral do desenvolvimento cultural, do seguinte modo:

> *...toda función en el desarrollo cultural del nino aparece en escena dos veces, en dos planos: primero en el plano social y después en el psicológico, al principio entre los hombres como categoría interpsíquica y luego en el interior del niño como categoría intrapsíquica. Lo dicho se refiere por igual a la atención voluntaria, a la memoria lógica, a la formación de conceptos y al desarrollo de la voluntad. Tenemos pleno derecho a considerar la tesis expuesta como una ley, pero el paso, naturalmente, de lo externo a lo interno, modifica el propio proceso, transforma su estructura y funciones. Detrás de todas las funciones superiores y sus relaciones se encuentran genéticamente las relaciones sociales, las auténticas relaciones humanas. De aquí, uno de los principios básicos de nuestra voluntad es el principio de división de funciones entre los hombres, la partición en dos de aquello que ahora está fusionado en uno, el despliegue experimental del proceso psíquico superior en aquel drama que viven los seres humanos.* (Idem, p.150)

Coloca que a tese fundamental estabelecida, ao analisar as funções psíquicas superiores, é o reconhecimento da base natural das formas culturais do comportamento. A cultura não cria nada, somente modifica as atitudes naturais em concordância com os objetivos do homem. As funções psíquicas superiores têm origem sociocultural e emergem de processos psicológicos elementares, de origem biológica (estruturas orgânicas). Portanto, a complexidade da estrutura humana origina-se do processo de desenvolvimento posto nas relações entre história individual e social, segundo Rego (1995).

O desenvolvimento infantil faz-se através da utilização dos instrumentos disponíveis culturalmente às crianças, ou seja, o ambiente cultural-industrial já existe quando a criança nasce; isto significa uma diferença crucial e crítica entre a criança e o homem primitivo. A integração no contexto cultural acarreta transformações profundas do comportamento e dos mecanismos específicos importantes que se desenvolvem.

unesp

O desenvolvimento cultural perpassa por funções especiais no desenvolvimento infantil, tais como: a memória, a atenção, a abstração e a fala e o pensamento[59]. As crianças atravessam determinados estágios de desenvolvimento cultural, diferenciados pela forma como elas se relacionam com o mundo exterior, pela forma como se usam os objetos, pelas invenções e técnicas culturais. Isto constitui algum tipo de sistema elaborado no correr do processo cultural, uma técnica inventada no curso do crescimento e da adaptação da personalidade, segundo Vygotsky & Luria (1996).

As crianças enfrentam problemas complexos da vida real e não podem resolvê-los imediatamente. Caberá à escola, através de um processo de adaptação, auxiliá-las a adquirir técnicas culturais, viabilizando a resolução dos mesmos.

> *Uma criança pequena não consegue resolver problemas complexos da vida real por meio de adaptação natural direta; só começa a utilizar caminhos indiretos para resolver esses problemas depois que a escola e a experiência tiverem refinado o processo de adaptação, depois que a criança tiver adquirido técnicas culturais. Em ativo confronto com o meio ambiente, desenvolve a capacidade de utilizar coisas do mundo exterior, como ferramentas, ou como signos. De início, o uso funcional dessas coisas possui um caráter ingênuo, inadequado; subseqüentemente, a criança passa aos poucos a dominá-las e, finalmente, as supera, ao desenvolver a capacidade de utilizar seus próprios processos neuropsicológicos como técnicas para alcançar determinados fins. O comportamento natural torna-se comportamento cultural; técnicas externas e signos culturais aprendidos na vida social tornam-se processos internos.* (Idem, p.219)

Cabe colocar que a cultura será a ponte para a discussão de uma possível visão pedagógica da teoria histórico-cultural, ou seja, não posso tratar dos temas propostos para a fundamentação dessa pesquisa sem explicitar a contribuição da mesma à educação infantil.

A educação infantil é o período da idade pré-escolar que busco compreender. Este espaço escolar, situado na cultura, possibilita o desenvolvimento infantil através da aprendizagem da criança. Quando vem para a escola, já possui conhecimentos, informações sobre o mundo em que vive, conquistado em sua relação com a família. Na educação infantil, as crianças aprimoram esses instrumentos através da interação com a professora, seus pares e outros profissionais que trabalham neste espaço.

A compreensão do que é instrução, enquanto conhecimento adquirido pelo estudo, na idade infantil, é pensada por Vygotsky (1993a) como aquela que se adianta ao desenvolvimento e leva-o junto. Para a criança, só é possível ensinar o que ela pode aprender.

---

[59] Para entender melhor essas funções especiais, ver Vygotsky & Luria (1996, p.184-213).

unesp

Os pedagogos propunham reforçar o desenvolvimento:

> *...No tenian en cuenta que la instrución debe hacer avanzar el desarrollo. No tenian en cuenta la zona de desarrollo próximo. Se orientaban hacia la línea de menor resistencia, hacia la debilidad del ninõ y no hacia su fuerza.* (Vygotsky, 1993a, p.243)

Definir zona de desenvolvimento próximo[60] é fundamental, visto que ela é parte implícita, de um lado, do processo de desenvolvimento cultural na infância e, de outro, do brincar na idade pré-escolar.

> *La investigación muestra sin lugar a dudas que lo que se halla en la zona de desarrollo próximo en un estadio determinado que se realiza y pasa en el estadio siguiente al nivel de desarrollo actual. Con otras palabras, lo que el niño es capaz de hacer hoy en colaboración será capaz de hacerlo por sí mismo mañana. Por eso, parece verosímil que la instrucción y el desarrollo en la escuela guarden la misma relación que la zona de desarrollo próximo y el nivel de desarrollo actual. En la edad infantil, sólo es buena la instrucción que va por delante del desarrollo y arrastra a este último. Pero al niño únicamente se le puede enseñar lo que es capaz de aprender. La instrucción es posible donde cabe la imitación. Es decir, la instrucción debe orientarse hacia los ciclos ya superados de desarrollo, a su umbral inferior. No obstante, se basa no tanto en las funciones ya maduras, tomo en las que están en trance de maduración. Comienza siempre a partir de lo que aún no ha madurado en el niño. Las posibilidades de la instrucción las determina la zona de desarrollo próximo. Retornando a nuestro ejemplo, podríamos decir que en el caso de los dos niños participantes en el experimento, las posibilidades de instrucción serán distintas, a pesar de que su edad intelectual es la misma, ya que las zonas de su desarrollo próximo divergen bruscamente. Las investigaciones arriba mencionadas han puesto de manifiesto que cualquier materia de la enseñanza escolar se basa siempre en un fundamento todavía inmaduro.* (Vygotsky, 1993, p.241-2)

Esse desenvolvimento potencial sugerido pelo teórico russo é a zona de desenvolvimento próximo que possibilita a criança aprender no processo de imitação do adulto, ou seja, o que ela não faz sozinha hoje, poderá fazer num momento posterior com o auxílio de "outros", de crianças mais velhas ou adultos. Ele coloca (1993a, p.239) que *"...a zona de desenvolvimento próximo tem um valor mais direto para a dinâmica da evolução intelectual e para o êxito da instrução que é o nível atual de seu desenvolvimento"*.

E acrescenta Vygotsky (1993a) que a situação varia quando se começa a compreender por que a criança que ingressa na escola com funções que maturam durante a idade pré-escolar manifesta uma *correspondência* no sistema complexo. Precisamente por isso este sistema *não é mais que a* transferência à escola do sistema de instrução adaptado ao pré-escolar, a consolidação dos aspectos deficientes do pensamento pré-escolar durante

---

[60] Tradução do texto de Vygotsky, "Pensamiento e Linguaje" – Obras Escolhidas – 1993.

unesp

os primeiros quatro anos da sua instrução escolar. Trata-se de um sistema que vai na retaguarda do desenvolvimento da criança, em lugar de arrastá-lo.

> *...La instrucción únicamente es válida cuando precede al desarrollo. Entonces despierta y engendra toda una serie de funciones que se hallaban en estado de maduración y permanecían en la zona de desarrollo próximo...* (Idem, p.243)

A história do desenvolvimento mental da criança nos ensina que o primeiro estado de desenvolvimento da consciência na idade infantil, caracterizado pela não diferenciação de funções isoladas, é seguido por outros dois: a infância precoce e a idade pré-escolar. O primeiro se diferencia e recorre ao caminho principal do desenvolvimento da percepção, que domina o sistema das relações interfuncionais nesta idade e determina a atividade e o desenvolvimento do resto da consciência na qualidade de função dominante. E, em segundo estado, a função dominante é a memória, que salta ao primeiro plano do desenvolvimento. Por conseguinte, no limiar da idade escolar nos achamos ante uma percepção e uma memória que dão mostras de notável maturidade. Esta maturidade forma parte das premissas fundamentais de todo desenvolvimento psíquico no transcurso dessa idade, segundo Vygotsky (1993a).

Cabe dizer que o processo básico de transmissão do conhecimento pode ser entendido, segundo Vygotsky, no texto discutido por Luria (1992), que afirma:

> *Vygotsky gostava de chamar essa abordagem de psicologia cultural, instrumental ou histórica. Cada um desses termos refletia uma característica diferente da nova abordagem que ele propôs para a psicologia. Cada qual enfatizava uma das facetas do mecanismo geral pelo qual a sociedade e a história social moldam a estrutura daquelas formas de atividades que distinguem o homem de outros animais.*
> *O termo instrumental se referia à natureza basicamente, mediada de todas as funções psicológicas complexas. À diferença dos reflexos básicos, que podem ser caracterizados como um processo de estímulo-resposta, as funções superiores incorporam estímulos auxiliares. O adulto não se limita a responder aos estímulos apresentados por um pesquisador ou por seu ambiente natural; modifica ativamente esses estímulos, fazendo destas modificações um instrumento do próprio comportamento (...) O aspeto cultural da teoria de Vygotsky tinha a ver com os modos socialmente estruturados pelos quais a sociedade organiza as tarefas que são propostas à criança, e com ferramentas físicas e mentais, que são oferecidas à criança para que domine essas tarefas. Um dos instrumentos-chave inventados pela humanidade é a linguagem e Vygotsky conferia à linguagem um lugar muito importante na organização e desenvolvimento dos processos do pensamento. O elemento histórico fundia-se ao cultural. As ferramentas usadas pelo homem para dominar seu meio ambiente e seu próprio comportamento não surgiram, completamente prontas, da mente de Deus. Foram inventadas e aperfeiçoadas no curso da história social do homem.* (p.48-9)

unesp

Quero salientar que a discussão da transmissão do conhecimento na escola, na perspectiva deste trabalho, é fundamental, não só para o entendimento da proposta da teoria histórico-cultural, mas também para a compreensão das relações que envolvem o processo de conhecer dos homens na história.

2.2.2 – Alexis Nikolaiev Leontiev

O segundo teórico que apresento na minha discussão é Leontiev[61], pois seus argumentos teóricos contemplam temas que fundamentam essa pesquisa. Primeiramente faz-se necessário conhecer sua vida e aspectos de sua obra para, num segundo momento, apresentarmos os temas mais relevantes, que são: a relação do homem e a cultura; o psiquismo infantil e o jogo enquanto atividade dominante.

A. N. Leontiev viveu bem mais tempo que L. S. Vygotsky (1903-1979). Isso significa que pôde aprofundar muitos estudos iniciados no grupo de pesquisa de que participava com outros teóricos[62]. Sua atividade científica inicia-se em 1924, quando termina a universidade de Moscou na área de ciências sociais; como assistente e colaborador científico. As discussões teóricas que desenvolveu foram baseadas na teoria histórico-cultural de Vygotsky. Produziu textos muito importantes, tais como: "O desenvolvimento da memória" (1931), "Ensaio sobre o desenvolvimento da psique" (1947), "Bases psicológicas do jogo pré-escolar" (1944), "Questões psicológicas do estudo consciente" (1947), "Questões da formação da personalidade da criança pré-escolar" (1950), "O desenvolvimento intelectual da criança" (1950), "Problemas do desenvolvimento da psique" (1959) e sua última obra "Atividade, consciência e personalidade" (1975) e a obra que planejava escrever depois desta anteriormente citada leva o nome de "A imagem do mundo".

Essas obras permearam sua vida, seu trabalho e os lugares onde produziu. Passou por vários locais: Academia de Educação Comunista N. K. Krúpskaia (1927-1931); dirigiu a seção de psicologia da Academia de Psiconeurologia da Ucrânia (nessa instituição pesquisou os elementos constitutivos da atividade objetal, sua estrutura sistêmica e a

[61] A apresentação de Leontiev foi baseado no texto de Shuare (1990).
[62] Teóricos como A. R. Luria e L. S. Vygotsky, principalmente.

unesp

unidade estrutural entre a atividade externa, prática e interna, psíquica). Voltou para Moscou em 1936 para trabalhar no Instituto de Medicina Experimental e depois no Instituto de Psicologia (1936-1940), onde realizou estudos sobre o desenvolvimento histórico da psique em seu aspecto filogênico e da consciência humana. Esse estudo resulta na tese de doutorado defendida em 1940, sob o título "Ensaio sobre o desenvolvimento da psique", publicado parcialmente em 1947.

Foi diretor de um hospital durante a guerra. O trabalho realizado por ele neste momento está sintetizado em "A reabilitação dos movimentos", que escreveu juntamente com A. V. Zeporózhets.

Em 1947, volta para Moscou e dirige o laboratório de psicologia infantil no Instituto de Psicologia e a cátedra de psicologia na universidade. Desenvolveu importantes trabalhos que estudaram o desenvolvimento psíquico e os problemas do ensino e de educação infantil[63].

No texto "Bases psicológicas do jogo pré-escolar", desenvolvido sob as idéias de Vygotsky e os trabalhos de Elkonin, ele formulou pela primeira vez o conceito de "atividade rectora".

O ponto central deste ciclo de investigações foi o estudo da generalização e desenvolvimento de consciência individual como processos que se basearam na apropriação da criança, de seus conhecimentos e normas elaboradas pela humanidade no curso de sua história e fixados nos produtos da cultura e da linguagem.

Nos anos 30, Leontiev investigou teórica e experimentalmente o problema do surgimento da sensação e em geral da psique. O problema do reflexo sensorial foi novamente estabelecido por ele em meados dos anos 50, quando se estudou o caráter ativo da percepção auditiva e visual e o papel que cumprem os componentes motores na modulação de diferentes aspectos da realidade percebida.

Seus trabalhos abrangeram grande parte dos estudos psicológicos: psicologia educacional infantil, história da psicologia e, logicamente, psicologia geral. Foi fundador do enfoque específico – a teoria psicológica geral de atividade – tendo sido o marco teórico geral para o estudo de todos os processos psíquicos em qualquer plano que se investigue[64].

Ele é considerado como criador de uma escola psicológica que tem dado à ciência resultados brilhantes; foi um dos fundadores e presidente da Sociedade de Psicólogos da União Soviética, desempenhou um trabalho como vice-presidente da

---

[63] Trabalhos já citados nesta apresentação.
[64] Filogenético, ontogenético, etc.

unesp

Academia de Ciências Pedagógicas, impulsionou a criação do Instituto de Psicologia da Academia de Ciências da URSS, foi membro do Comitê de Redação de Questões de Psicologia e redator chefe do Boletim da Universidade de Moscou. Foi decano da Faculdade de Psicologia da Universidade de Moscou desde sua fundação, em 1966, até sua morte. Foi doutor "honoris causa" da Universidade de Paris, membro de honra da Academia de Ciências da Hungria, membro honorífico de associações de psicólogos de muitos países, etc.

Da obra "A imagem do mundo", para a qual ele compilou material desde 1975, foi conservado um resumo para apresentá-lo à cátedra de psicologia geral. Nesse informe, Leontiev assinalou a ausência de uma teoria geral de percepção que pudesse abarcar os conhecimentos acumulados, esboçar um sistema conceitual que respondesse as exigências de metodologia dialético-materialista.

Afirma que o problema da percepção deve delinear-se e elaborar-se como problema de psicologia da imagem do mundo. Leontiev sublinha que, quando se trata do homem, da consciência humana, além disso o conceito de mundo em quatro dimensões.[65] Há de agregar o conceito de quinta quase dimensão, a saber, o "campo do sentido", o sistema de significações. Expondo a essência de sua idéia, assinalou que contém duas teses fundamentais: a primeira, é que a propriedade do caráter inteligível, categorial são características da imagem consciente do mundo e não são imanentes a essa imagem; a segunda, é que estas características expressam a objetividade posta a descoberta pela prática social conjunta e idealizada no sistema de significações que cada indivíduo particular encontra como "existente fora dele"[66].

V. D. Zinchenko comenta esse trabalho, assinalando que a unidade caracteriza todas as investigações de Leontiev na área da percepção e que o leva a formular no final de sua vida um programa de interpretação dos eixos investigados, cuja significação vai muito mais além do tema da percepção se esta é entendida como processo cognoscitivo em um sentido estrito.

Essa obra inconclusa de Leontiev é um legado inapreciável para a psicologia, um testemunho da fecundidade do enfoque da teoria da atividade e uma palpável demonstração das perspectivas que abre sua compreensão do mundo e do homem como sujeito da atividade.

---

[65] Três dimensões espaciais e uma temporal.
[66] Shuare (1990, p.122).

unesp

Após apresentar Leontiev, conhecer sua vida e sua obra, parto para a discussão dos temas anteriormente citados.

O primeiro tema que discuto refere-se ao homem e à sua relação com a cultura. Por homem posso entender "um ser de natureza social"[67], pois sua vida em sociedade e sua relação com a cultura criada pela humanidade o fazem humano. Segundo Leontiev (1978), o processo da passagem dos animais em homens segue uma série de estádios nos quais ele desenvolve-se e, com a fabricação dos instrumentos, surgem as formas embrionárias de trabalho e sociedade. Outro fator importante na transformação do homem é a linguagem; esta modificará anatomicamente: no cérebro, órgãos dos sentidos, mãos e órgãos da linguagem. Concluindo, o seu desenvolvimento biológico está vinculado ao desenvolvimento da produção. É preciso ressaltar que essa produção é um processo social desenvolvido segundo suas leis objetivas próprias, leis sócio-históricas.

É importante perceber que o homem e sua relação com a sociedade, a qual pertence, apresenta-se enquanto sujeito do processo social de trabalho sob a ação de duas leis: as leis biológicas e as leis sócio-históricas. O homem atual – "homo sapiens" – surge nessa mudança estabelecida pelas leis anteriormente citadas. E o caracteriza por deixar sua dependência da biologia e vincula-se apenas às leis sócio-históricas que vão referendar seu ser social, conforme nos coloca Leontiev (1978).

Esse processo de hominização faz-me compreender a visão de homem que Leontiev acredita ser fundamental para entender a existência humana, ou seja, a compreensão "dos fenômenos externos da cultura material e intelectual"[68].

Um dos aspectos mais importantes que Leontiev apresenta em sua teoria é a atividade humana fundamental: o trabalho.

> *Pela sua actividade, os homens não fazem senão adaptar-se à natureza. Eles modificam-na em função do desenvolvimento das suas necessidades. Criam os objectos que devem satisfazer as suas necessidades e igualmente os meios de produção destes objectos, dos instrumentos às máquinas mais complexas. Constroem habitações, produzem as suas roupas e outros bens materiais. Os progressos realizados na produção de bens materiais são acompanhados pelo desenvolvimento da cultura dos homens: o seu conhecimento do mundo circundante e deles mesmos enriquece-se, desenvolvem-se a ciência e a arte.* (Idem, p.265)

---

[67] Leontiev (1978, p.261).
[68] Idem, p.265.

unesp

A criança quando nasce aprende a ser homem, pois é necessário o convívio social. É preciso que ela aprenda o que a humanidade deixou pronto do desenvolvimento histórico da sociedade.

E a relação do homem com a cultura e a sociedade? *"...Este mundo, o da indústria, das ciências e da arte, é a expressão da história verdadeira da natureza humana, é o saldo da sua transformação histórica"*[69]. Quero deixar explícito com essa citação que essa relação só pode existir embasada no processo histórico dos homens na sociedade. O homem só se apropria do mundo por um processo ativo, ou seja, na aquisição do instrumento e da linguagem.

> *O instrumento é o produto da cultura material que leva em si, da maneira mais evidente e mais material, os traços característicos da criação humana. Não é apenas um objecto de uma forma determinada, possuindo dadas propriedades.*
> *O instrumento é ao mesmo tempo um objecto social no qual estão incorporadas e fixadas as operações de trabalho historicamente elaboradas.* (Ibidem, p.268)

Segundo Leontiev (1978), para o homem a aquisição do instrumento consiste na apropriação das operações motoras que estão incorporadas nele. É um processo de formação ativa de novas aptidões, funções superiores, "psicomotoras", que "hominizam" a sua esfera motriz.

No que diz respeito à cultura intelectual, o processo é igual.

> *...Assim, a aquisição da linguagem não é outra coisa senão o processo de apropriação das operações de palavras que são fixadas historicamente nas suas significações; é igualmente a aquisição da fonética da língua que se efectua no decurso da apropriação das operações que realizam a constância do seu sistema fonológico objectivo....* (Ibidem, p.269)

Qual é a principal característica do processo de apropriação ou " aquisição"? É criar no homem aptidões novas, funções psíquicas novas. A assimilação no homem é um processo de reprodução, nas propriedades do indivíduo, das propriedades e aptidões historicamente formadas da espécie humana, segundo Leontiev (1978).

O teórico apresenta questões relativas ao papel da criança frente à discussão apresentada. A atividade da criança está inserida na comunicação, na sua relação com os outros seres humanos: *"...a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de educação"*.[70]

---

[69] Idem, p.268.
[70] Idem, p.272.

unesp

Esse processo, chamado educação, é fundamental à discussão dessa pesquisa, ou seja, surge o momento apropriado para concordar com Leontiev, quando ele coloca que este processo deve "sempre" acontecer pensando-se na transmissão do conhecimento das gerações seguintes, para que a continuidade do progresso histórico ocorra.

É na educação que as crianças, ao relacionarem-se com seus pares, adultos que detêm a prática sócio-histórica acumulada, podem desenvolver conhecimento sobre sua cultura. E o tempo destinado à educação? Ele tem proporcionado novas possibilidades de adequação no trabalho pedagógico do professor, a metodologia melhora, os programas de estudo são aperfeiçoados, criam-se estabelecimentos de ensino, desenvolve-se a ciência pedagógica.

Pude perceber que essa dimensão apresentada por Leontiev sobre a educação no eixo das questões do homem e da cultura leva-me a concluir o papel fundamental desta no processo de desenvolvimento sócio-histórico da humanidade. A educação não é a redentora da sociedade de classes, ou seja, da sociedade capitalista, mas posso pensar que ela pode e deve ser responsável pela aquisição da cultura humana.

Os outros temas a serem tratados são o do psiquismo infantil e do jogo enquanto atividade dominante ao pré-escolar, pois para essa pesquisa que estuda a criança na idade pré-escolar é imprescindível discutir os aspectos dessa faixa etária.

Ao discutir alguns aspectos da educação, pude colocar que a criança aprende o mundo através de seus relacionamentos com os sujeitos e agora posso acrescentar: também com os objetos que manipula. O mundo concreto é "possuído" pela criança através de suas ações. *"...Toma posse do mundo concreto enquanto mundo de objectos humanos com o qual reproduz as acções humanas"*.[71]

Nessa idade a criança possui dois círculos de relações: o íntimo, onde estão os pais, irmãos e parentes mais próximos ou pessoas do convívio diário (e estas relações determinam as relações com o resto do mundo); o mais largo, onde estão as outras pessoas que se relacionam com a criança que são mediatizadas pelos indivíduos vinculados ao círculo mais íntimo, como salienta Leontiev (1978).

Ao inserir-se no espaço escolar, a criança também amplia seu círculo de relações, mas a relação com a educadora é, ainda, como com os outros nesta idade, uma relação particular, diria estar no círculo íntimo das relações. Conforme a criança percebe-se nas relações, ou seja, o lugar que ela ocupa nas mesmas, entende sua posição real frente ao mundo.

---

[71] Idem, p.287.

unesp

Quando do momento da passagem da idade pré-escolar ao estádio seguinte, como trata Leontiev (1978), o desenvolvimento psíquico está ligado à entrada da criança na escola. E acrescenta que seu sistema de relações vitais se organiza e as suas obrigações passam a ser sociais. Ela tem consciência desse fato, mas só na escola aprende as exigências do professor, do diretor de escola. Das obrigações relativas à sociedade irão depender o seu lugar na vida, seu papel social, ou melhor, sua vida futura.

Seu ingresso na escola muda a sua vida. As mudanças que ocorrem nas crianças na idade pré-escolar ao entrar na escola, na mudança de estádio, na compreensão de seu papel social, refletem na sua vida no próximo estádio, quando chegarem a adolescência. E conseqüentemente as mudanças vão afetar as pessoas com as quais se relaciona.

> *...O que determina directamente o desenvolvimento do psiquismo da criança é a sua própria vida, o desenvolvimento dos processos reais desta vida, por outras palavras, o desenvolvimento desta actividade, tanto exterior como interior. E o desenvolvimento desta actividade depende por sua vez das condições em que ela vive. O mesmo é dizer que, no estudo do desenvolvimento do psiquismo da criança, devemos partir da análise do desenvolvimento da sua actividade tal como ela se organiza nas condições concretas da sua vida.* (Ibidem, p.291-2)

Posso salientar a importância desta questão, pois, o psiquismo da criança está relacionado com o desenvolvimento de sua vida, desenvolvimento da atividade exterior e interior, ou seja, é preciso entender as condições concretas da sua existência para entender o desenvolvimento do psiquismo. Neste ponto, não posso desvincular a questão do jogo enquanto atividade dominante ao pré-escolar.

A cada momento de sua vida, a criança desenvolve relações diferentes com a realidade, segundo Leontiev (1978), estas dominantes e determinadas pelo tipo de atividade que é dominante para a criança naquele estádio. Na verdade, coloca que muda a relação dominante da criança com a realidade.

Tratarei da atividade dominante para Leontiev. Ela não se reduz a índices apenas quantitativos, não é aquela que se encontra mais vezes em cada etapa do desenvolvimento, ou mesmo *"à qual a criança consagra maior parte do tempo"*[72]. Já sei o que ela não é, cabe agora apresentar a atividade dominante da criança em suas três características.

---

[72] Idem, p.292.

unesp

> *Primeiramente, é aquela sob a forma da qual aparecem e no interior da qual se diferenciam tipos novos de actividade. Assim, por exemplo, o ensino, no sentido mais restrito do termo, que aparece pela primeira vez na idade pré-escolar, ocorre antes de mais no jogo que é a actividade dominante neste estádio do desenvolvimento. A criança começa a aprender jogando.*
> *Segundo, a actividade dominante é aquela na qual se formam ou se reorganizam os seus processos psíquicos particulares. É no jogo, por exemplo, que se formam inicialmente os processos de imaginação activa, e no estudo os processos de raciocínio abstracto. Não poderíamos daqui concluir que a formação ou a reorganização de todos os processos psíquicos só se faz no interior da actividade dominante. Certos processos psíquicos formam-se e reorganizam-se não directamente na actividade dominante, mas noutros tipos de actividade geneticamente ligados a ela. Assim, por exemplo, os processos de abstracção e de generalização da cor formam-se na idade pré-escolar, não no próprio jogo, mas no desenho, na aplicação de cores, etc., isto é, em tipos de actividade em que apenas a sua origem está ligada à actividade lúdica.*
> *Terceiro, a actividade dominante é aquela de que dependem o mais estreitamente as mudanças psicológicas fundamentais da personalidade da criança observadas numa dada etapa do seu desenvolvimento. É no jogo, por exemplo, que a criança de idade pré-escolar se apropria das funções sociais e das normas de comportamento que correspondem a certas pessoas (que faz de 'soldado do Exército Vermelho', que faz de 'director', de 'engenheiro', de 'operário de fábrica'), e isto constitui um elemento muito importante da formação da sua personalidade.* (Ibidem, p.292-3)

É imprescindível colocar essa citação tão longa na íntegra, pois entendo ser necessário à compreensão dessa questão. Ao ler essas características, pude entender esses aspectos como os mais importantes para a nossa pesquisa: – a criança da idade pré-escolar, ao jogar, inicia seu processo de aprendizagem –; é no jogo que esta criança formará seu processo imaginativo e seu raciocínio abstrato e – cabe à atividade dominante determinar as mudanças psicológicas tão necessárias à personalidade da criança num momento determinado de seu desenvolvimento.

Ela[73] é, segundo Leontiev (1998), aquela cujo desenvolvimento ajusta-se às mudanças mais importantes nos processos psíquicos da criança e às propriedades psicológicas da sua personalidade num momento determinado de seu desenvolvimento.

Não é possível entender o psiquismo infantil sem entender a atividade dominante que está intrinsecamente ligada ao mesmo. Neste sentido, cabe salientar os casos de "superação" que a criança vive no seu processo de desenvolvimento na idade pré-escolar.

É necessário compreender que os acontecimentos e as atividades relevantes, num primeiro momento da educação infantil, passam a perder seu sentido, ou seja, ela procura novos conteúdos, pois suas capacidades estão maiores, sua força cresceu, seus

[73] A atividade dominante.

unesp

conhecimentos estão mais amplos. Surge um momento crítico, uma crise? Segundo o teórico aqui estudado, esta crise e outras estão ligadas à mudança dos estádios onde *"o amadurecimento das particularidades internas e das contradições que daí resultam entre a criança e o meio..."*[74] Mas o que se deve aprender é que o importante é que essas crises significam rupturas, saltos qualitativos no desenvolvimento.

A educação é, sem dúvida, a responsável pela mudança do tipo dominante de atividade, onde surgem possibilidades novas e sua nova consciência da realidade em que as crianças estão inseridas.

Confirmo essas idéias num texto de Leontiev, intitulado "El desarrollo psíquico del ninõ en la edad preescolar"[75]. Ele dá importância à idade pré-escolar, justificando-se por ser este o período da formação fática dos mecanismos psicológicos da personalidade.

> *...Estos nuevos enlaces y relaciones se establecen entre processos aislados de la actividad del niño y tienen una naturaleza especial. Resultaron diferentes a los enlaces y relaciones que caracterizan a la unidad biológica de cada individuo, pues son de naturaleza social. Pueden formarse sólo sobre la base del desarrollo de la vida en condiciones sociales, es decir sólo en el hombre y únicamente en determinada etapa del desarrollo. Surgen y se desarrollan bajo a influencia de la educación.* (Shuare & Davidov, 1987, p.58)

Para concluir essa discussão do Psiquismo Infantil e do jogo como atividade dominante, devo acrescentar que, como ressalta Leontiev (1978), o jogo de tipo pré-escolar restringe-se, no início, praticamente, a ações exteriores, realizadas com a ajuda de operações motrizes preparadas pelo jogo de manipulação da idade inicial da fase pré-escolar.

> *...Mas o novo tipo de jogo, o tipo pré-escolar e o conteúdo das novas ações que se desenvolvem exigem meios de realização absolutamente diferentes. Forma-se de facto com extrema rapidez (de um só 'golpe', como se diz); é neste período, em particular, que se formam rapidamente na criança as operações internas.*[76]

Vejo que essa questão se aproxima mais do meu objeto de estudo, ou seja, a compreensão da criança no período pré-escolar e sua relação com o jogo, com a brincadeira e do entendimento, muitas vezes equivocados, desses aspectos pelos educadores das crianças dessa faixa etária.

---

[74] p.295-6.
[75] In: Shuare / Davidov (1987).
[76] Leontiev (1978, p.312).

unesp

2.2.3 – Daniil B. Elkonin

O último teórico que apresento para fundamentar a discussão proposta nesta parte da tese é Elkonin. Tratarei como Vygotsky e Leontiev de sua vida e obras para, num momento posterior, discutir sua tese fundamental sobre a Psicologia do Jogo[77] e suas implicações na minha discussão.

D. B. Elkonin (1904-1984) produziu muito durante os anos em que viveu. A sua busca pelo conhecimento da psicologia infantil e pedagógica possibilitou que desenvolvesse pesquisas experimentais e teóricas baseadas nas idéias fundamentais de L. S. Vygotsky.

Suas investigações foram perpassando por temas complementares, tais como: o estudo dos aspectos evolutivos do pensamento, da linguagem, da personalidade da criança; as características dos processos de domínio da leitura e escrita que estão intimamente ligados aos problemas referidos à educação e ao ensino; a psicologia do jogo; relação do desenvolvimento infantil com o ensino; a natureza da infância e sua periodização, as particularidades psicológicas das idades (da 1ª infância até adolescência).

Suas obras mais importantes estão relacionadas: "Psicologia infantil" (1960), "Psicologia del juego" (1978), "Cuestiones de psicologia del ninõ preescolar" (1948), "Cuestiones de psicologia" (1971), "Peculiaridades evolutivas e individuales de los adolescentes jóvenes" (1967), "Los problemas de la formación de conocimientos y capacidades en los escolares y los nuevos metodos de ensiñanza en la escuela" (1963), "Posibilidades evolutivas de la asimilacion de conocimientos" (1966), "Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia, segundo Davidov & Shuare" (1987).

Davidov & Shuare (1987) argumentam que Elkonin fundamentou seu ponto de vista segundo o qual a infância tem um caráter histórico concreto e as particularidades psicológicas gerais das idades também são historicamente alteráveis. Propôs uma

---

[77] Essa discussão será baseada no texto de Marta Shuare (1990), Davidov – Shuare (1987). É importante esclarecer que o jogo de papéis ou o jogo protagonizado é o que entendemos como as brincadeiras que foram pesquisadas na instituição de educação infantil onde essa pesquisa foi desenvolvida. É importante esclarecer essa conceituação de jogo/brincadeira para que os profissionais da educação possam compreender sob que aspecto o brincar foi estudado.

unesp

periodização do desenvolvimento construída sobre a base do conceito de "actividade rectora"[78], onde a cada período evolutivo corresponde um tipo determinado de atividade e determinadas neoformações psicológicas.

Neste aspecto, acrescentam que a direção geral do desenvolvimento psíquico dá-se através das relações entre as atividades e as neoformações psicológicas. É importante salientar que surge, neste processo de realização da "actividade rectora", as capacidades históricas formadas são assimiladas pelas crianças. As crianças desenvolvem suas atividades com a ajuda direta ou indireta dos adultos e pode-se considerar que esta ajuda concorda com os processos de ensino e educação, num sentido mais amplo, onde o desenvolvimento psíquico das crianças é inseparável deste processo.

Outro aspecto fundamental, pesquisado por Elkonin em seu texto "Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia", mostra que a infância não é uma etapa natural, mas sim estritamente social na vida do homem, condicionada a um conteúdo histórico concreto. O desenvolvimento psíquico das crianças possui um caráter dialético, onde aparecem formações psíquicas qualitativamente novas, os momentos críticos deste desenvolvimento constituem os indicadores objetivos da passagem de um período a outro. O que se apresenta como momento crítico, aquele que divide esses períodos, é a "actividade rectora" na criança.

> *...Los tipos de actividad rectora se diferencian tanto en el aspecto objetal de contenido como en su estructura interna. Teniendo em cuenta estas diferencias se puede superar la disrupción. aún existe en la psicologia. entre las esferas intelectual-cognosctiva y motivacional y de las necesidades en el desarrollo de la personalidade infantil.* (Davidov & Shuare, 1987, p.14-5)

Percebo que além da "actividade rectora" ser fundamental ao entendimento das discussões teóricas de Elkonin, cabe aqui também tratar do papel do jogo[79]. Ele pesquisou a atividade do jogo, seu estudo, e os períodos que correspondem às idades do pré-escolar e a fase inicial do escolar.

No artigo "Problemas psicológicos del juego en la edad prescolar", ele analisa detalhadamente o jogo infantil. O jogo, neste texto, é compreendido como um tipo peculiar de "actividade rectora" para a idade pré-escolar. Tendo como base esta atividade,

---

[78] Observar que se pode traduzir este termo por atividade regente.

[79] Nesta parte do texto abordo apenas alguns aspectos dessa discussão, pois ela será tratada de forma mais aprofundada num momento posterior do texto.

unesp

desenvolvem-se nas crianças determinadas funções psíquicas e também sua consciência e personalidade.

> *...El juego no es una 'inútil' ocupación de los pequeños realizan mientras no pueden hacer algo más 'serio'; se trata de la actividad fundamental de los prescolares, en cuya asimilación y realización transcurre el cambio de la psiquis. En esta actividad los niños toman consciência de las normas sociales del comportamiento humano y de los procedimientos para cumplirlas.* (Idem, p.14)

O que este teórico procura mostrar é como no processo do jogo existe lugar para as objetivações das próprias ações das crianças em forma de ações de outra pessoa e a superação do objeto[80]. O jogo, coloca, é um fenômeno social por sua origem, função e conteúdo. Esta compreensão do jogo permite superar a interpretação naturalista de que tantos pesquisadores já fizeram uso.

Vou tratar de duas questões em Elkonin para fundamentar teórica e metodologicamente minha pesquisa: os Fatores Psicológicos, que envolvem o jogo na idade pré-escolar, e o Problema da Periodização do Desenvolvimento Psíquico na infância.

Inicio a discussão pelos fatores psicológicos que envolvem o jogo na idade pré-escolar e, nesse sentido, coloco o papel do educador como aquele que compreende as possibilidades e as (im)possibilidades do jogo como articulador da "educação pré-escolar".

As atividades dos pré-escolares nas instituições de educação infantil envolvem várias situações: aprendizagem, jogos ou brincadeiras, parque, atividades livres, alimentação, sono, entre outras. Quero salientar que ao estudar as brincadeira/jogos busco a apreensão da importância dessa atividade para o desenvolvimento do pré-escolar em suas relações com as outras atividades anteriormente citadas, seus pares e os adultos.

Parto da seguinte questão: é mais fácil desenvolver atividades com as crianças como os jogos, as brincadeiras do que as vinculadas à instituição? Respondo a esta pergunta com uma citação de Elkonin.

> *Todo pedagogo sabe que es mucho más difícil organizar y estimular el juego creativo de los niños preescolares que cualquier otra ocupación. Estas dificuldades están ligadas ante todo con que, en la organización del juego, el papel y las funciones del pedagogo no son tan claros y no están tan definidos como en otras tareas. Las dificuldades para organizar el proceso de juego creativo, la incapacidad del juego infantil y dirgirlo elevan, a veces, a que el pedagogo en lugar del juego creativo (el cual frecuentemente provoca alteración del orden, ruido, etc.) prefiera organizar tareas en las que todo transcurre tranquila y fácilmente.* (Elkonin In: Davidov & Shuare, 1987, p.84-5)

---

[80] Salienta esse aspecto com vista à vinculação da substituição dos objetos empregados no jogo.

unesp

Coloco, então, a discussão sob um aspecto fundamental, a identificação do educador enquanto aquele que acredita ser o jogo/brincadeira uma dificuldade no desenvolvimento das atividades escolares. Compreender as dificuldades dos educadores, nesse sentido, é esclarecer e possibilitar o conhecimento da natureza psicológica do jogo, que, segundo Elkonin (In: Davidov & Shuare, 1987), além de compreender a importância do desenvolvimento da criança, também possibilitará a chave para dominar o processo do jogo, aprendendo a dirigi-lo conscientemente, para utilizá-lo como procedimento educativo e desenvolvimento da criança pré-escolar.

Esse desenvolvimento do pré-escolar diz respeito ao desenvolvimento da personalidade e de sua consciência. Cabe aqui salientar que o jogo/brincadeira não pode ser considerado como um exercício dos processos psíquicos isolados; deve levar em conta outros aspectos: o pensamento, a imaginação, a percepção, a memória e a vontade. As alterações desse processo no jogo são visíveis e podem ser medidas, mas também trazem consigo, ainda que menos visíveis, ocultas e definidas algumas alterações essenciais mais profundas da personalidade e da consciência da criança.

Para Elkonin (In: Davidov & Shuare, 1987) o jogo de papéis ou jogo protagonizado da criança pré-escolar contém em si todos os componentes que são indispensáveis para a formação e o desenvolvimento da criança.

E as funções sociais são conhecidas pelas crianças através dos jogos?

> *El juego no sólo incorpora los conocimientos infantiles sobre la realidad social, sino que los eleva a un nivel superior, les transmite em carácter consciente y generalizado. A través del juego el mundo de las relaciones sociales, mucho más complejas que las accesibles al niño en su actividad no lúdica, se introduce en su vida y la eleva a nivel significativamente más alto.* (Elkonin, In: Davidov & Shuare, 1987, p.93)

As relações sociais são vividas pelas crianças no contato com seus pais, seus pares e adultos de outros círculos que não o familiar, mas não significando que sejam internalizadas apenas no convívio. É nos jogos, muitas vezes, que o nível significante das apropriações dessas relações se dá. É na brincadeira, assumindo o papel do adulto, que a criança assume o cumprimento de determinadas funções e normas sociais.

O que procuro esclarecer é que o jogo de papéis do pré-escolar possui finalidade e leva a resultados, não sendo considerado por essa discussão teórica, enquanto um fim em si mesmo. Nesse sentido, é que nesse tipo de brincadeira o resultado é como se realiza o papel assumido pela criança.

unesp

Volto à questão inicial dessa discussão, que é o educador, e para tanto faz-se necessário colocar uma citação um tanto longa para apresentar a idéias de Elkonin.

> *En la elección del tema del juego el pedagogo debe estimular los que dan la posibilidad de introducir un contenido, sobre la base del cual sea posible la educación comunista. Allí donde los niños llevan al juego sobrevivencias de la existencia y las relaciones ya caducas, la tarea del pedagogo consiste en hacerlo nuevo por su contenido. Debe pensar detenidamente qué relaciones deben ser sustituidas para excluir del juego todo lo que tenga una influencia educativa negativa. En la dirección del juego el pedagogo debe esforzarse por saturar el rol con accicones que caracterizan la actitud comunista del hombre hacia las otras personas y hacia las cosas. Debe ayudar a los niños a llenar de contenido los roles asumidos en el juego, esforzándose por lograr que las reglas de comportamiento estén, en lo posible, ligadas con el rol por el contenido y no sean sólo convencionales.*
> *En la dirección del juego el pedagogo también debe prestar atención a la distribución de los roles entre los niños, tratando que no haya uniformidad. Es indispensable hacer que los niños menos activos pasen de cumplir roles secundarios a asumir roles principales y estimular a los niños, acostumbrados a jugar los roles principales, a que cumplan también funciones poco importantes en el juego. Cuando se eligen los accesorios para el juego no se debe sobrecargarlo con detalles superfluos: hay que limitarse a los objetos indispensables y suficientes para cumplir las acciones que se desprenden del rol dado.* (Elkonin, In: Davidov & Shuare, 1987, p.102)

Segundo Elkonin (1987), essa metodologia sobre a educação do jogo criativo infantil e sua direção são complexas e exigem um cuidado pedagógico. Esse método, no entanto, mostra a importância que tem o jogo no desenvolvimento da personalidades, da consciência da criança.

O segundo momento desta parte do texto discute o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância. Esta questão possui um grande significado teórico, pois faz-se necessário entender que os períodos do desenvolvimento psíquico são determinados e podem ser percebidos pelas regularidades das mudanças de um período para outro, podendo ser resultado original de um problema das forças motoras do desenvolvimento psíquico, segundo Elkonin (1995). E salienta que a psicologia infantil estudada pelos russos nesse momento, que ele chama de atualidade, utiliza-se da periodização, construída sob as bases de um sistema, de ação organizada, de educação e de instrução.

Ele apresenta nessa discussão como alguns teóricos discutiram essa periodização; inicia pelos anos 30, apresentando as idéias de P. P. Blonsky e L. S. Vygotsky.

unesp

> *...Aunque ambos investigadores buscaron la salida al problema en la teoría de los 'factores del desarrollo', ellos vieron las diferencias metodológicas y concretamente científicas y Vigotsky encontró en esta teoría la base para la elaboración del problema del aprendizage y del desarrollo – todos sus hallazgos teóricos no condujeron a la solución de este problema – éste dificultó el estudio especial del problema de la periodización.* (Elkonin, 1995, p.18)

No final dos anos 30, levanta-se o problema da formação, desenvolvimento da psiquê e da consciência do conceito de atividade, investigados por A. N. Leontiev e L. S. Rubinstein. É a primeira vez que a solução do problema das forças motoras de desenvolvimento psíquico uniu-se diretamente à questão dos princípios da periodização do desenvolvimento infantil.

> *...La solución del problema de la existencia de estadios del desarrollo psíquico, también se ha visto limitado por el hecho de que sólo fueron estudiados dos tipos de actividad que se refieren directamente al desarrollo psíquico infantil: el juego y el estudio.* (Elkonin, 1995, p.19)

Ao tratar do jogo, na periodização do desenvolvimento do psiquismo infantil, busco compreender mais um dos aspectos que vão auxiliar-me no embasamento teórico desta pesquisa; entendendo que Elkonin trata dessa questão embasado em L. S. Vygotsky e A. N. Leontiev.

Para Elkonin (1995)[81], a realidade da criança está dividida em dois mundos: "o mundo dos objetos" e o "mundo das pessoas" e, nesse sentido, buscou a natureza do jogo de papéis em crianças na idade pré-escolar para tratar desta questão. Este tipo de jogo é sensível ao "mundo das pessoas", porque modelam as tarefas e os motivos da atividade humana e as normas das relações entre as pessoas. O jogo de papéis é uma atividade social, pois seu conteúdo é social posto sob as relações travadas pelas crianças com os adultos.

Faz-se necessário apresentar em forma de citação, apesar de longa, as características dos dois grupos que apresentam todos os tipos de atividade pesquisada pelos autores discutidos, nesse texto de Elkonin:

> *1. En el primer grupo entran las actividades en cujo interior se produce una orientación intensiva de los sentidos fundamentales de la actividade humana y la asimilación de las tareas, motivos y normas de relaciones entre las personas. Estas son las actividades en el sistema 'niño-adulto social'. Claro está que la relación directa emotiva del bebé, el juego de roles y la relación intimo-personal de los adolescentes se diferencian essencialmente por su contenido concreto, por la profundidad de la penetración, por parte del niño, en la estera de tareas y motivos de*

[81] Neste texto, Elkonin apresenta uma síntese das pesquisas que enriqueceram o conhecimento dele e de seu grupo sobre a periodização do desenvolvimento psíquico infantil. (p.24-7).

unesp

> *la actividad de los adultos, que representa em sí una original escalera, de asimilación gradual que va haciendo el niño de esta esfera. Al mismo tiempo, ellos son comunes en lo referente al contenido fundamental. Durante la realización de especificamente, este grupo de actividad se produce el desarrollo principal de la esfera motivacional de necessidades de los niños.*
> *2. El segundo grupo está compuesto por actividades en cujo interior se produce la asimilación de los modos socialmente elaborados en accionar con los objetos y los patrones que destacan en los objetos, uno u outro de sus aspectos. Estas son las actividades em el sistema 'niño-objeto social'. Claro está que los distintos aspectos de este grupo se diferencian essencialmente uno de otros. La actividad manipulativa de objetos del niño de temprana edad y la actividad didáctica del joven escolar, y más aún, la actividad científico-profesional de los adolescentes majores, exteriormente se parecen muy poco unas de otros. En realidad que hay de común entre el dominio de una acción de objeto con una cuchara o un vaso o el dominio de la matemática gramatical. Pero lo que sí es esencialmente común en ellos es que todos ellos se presentam como elementos de la cultura humana.* (Elkonin, 1995, p.28-9)

O que se faz necessário acrescentar a essa caracterização dos tipos de grupos de atividade é que a vida em sociedade respalda essas relações, representando a história acumulada. E, usando as idéias de Elkonin, complemento: a criança é colocada como componente de forças produtivas na sociedade à medida que assimila os modos socialmente elaborados de sua relação com os objetos e a formação das suas forças intelectuais.

Para finalizar essa discussão, fica uma questão: em que consiste a importância teórica e prática da hipótese acerca da periodicidade dos processos do desenvolvimento psíquico e dos esquemas de periodização estruturados sobre a base deles? Para Elkonin (1995), surgem quatro respostas: em primeiro lugar, permite mostrar a unidade contraditória dos aspectos do desenvolvimento da personalidade: desenvolvimento dos aspectos motivacionais de necessidades e intelectual – cognoscitivo da personalidade; em segundo lugar, o processo do desenvolvimento psíquico não deve ser estudado como linear, mas como descrevendo uma espiral ascendente; em terceiro lugar, estudo dos vínculos existentes entre os distintos períodos, o estabelecimento da importância fundamental de qualquer período antecedente para o surgimento do seguinte; e, em quarto lugar, deve haver um desmembramento do desenvolvimento psíquico em épocas e estados, que correspondem a leis internas deste desenvolvimento, e não a qualquer fator externo com relação a ele.

A partir destas hipóteses, ele procurou aproximar-se da resolução do problema dos diferentes períodos do desenvolvimento infantil. Percebeu que não existe uma ruptura entre a pré-escola e a idade escolar, mas uma continuidade.

unesp

A discussão teórica de D. B. Elkonin sobre a "Psicologia do jogo" será tratada no próximo item deste capítulo, quando desenvolvo a questão do brincar, com reflexos também do L. S. Vygotsky e A. N. Leontiev.

2.2.4 – L. S. Vygotsky, A. N. Leontiev, D. B. Elkonin e o brincar

Essa discussão que se inicia será a mola mestra desta pesquisa, pois aqui que se estabelece a relação entre os três teóricos escolhidos para fundamentar o debate sobre o brincar na educação infantil.

O que busco é entender o papel do brincar na educação infantil e perceber que as leituras feitas pelos professores deste brincar podem estar equivocadas e dificultando o trabalho com as crianças no espaço escolar.

Conceituo o brincar em Vygotsky para melhor elucidar o propósito da pesquisa que se objetiva num "Pode brincar na escola? Algumas respostas da educação infantil". É importante salientar que os outros teóricos, tais como D. B. Elkonin e A. N. Leontiev, auxiliarão na compreensão dessa discussão.

Vários autores trataram a questão da atividade infantil, acabando por qualificar tudo como jogo.

O primeiro, K. Groos, procurou classificar os jogos infantis e dar um novo enfoque. Demonstrou que os jogos experimentais guardam outra relação com o pensar da criança e com suas futuras ações não lúdicas orientadas para um fim, os jogos simbólicos. O segundo, A. Weiss, discípulo de Groos, tentou demonstrar que os diferentes tipos de atividades lúdicas estão afastados entre si, têm pouco em comum entre si no sentido psicológico. Questionava se era conveniente designar uma só palavra, "jogo", para tipos diferentes de atividades. O terceiro, P. P. Blonski, coloca que jogo é só uma designação geral das atividades infantis. Para ele, "o jogo em geral não existe"; que o conceito de jogo pertence aos adultos e que para as crianças toda atividade sua é séria. A quarta e a mais frutífera das idéias é de D. B. Elkonin: ele propõe fracionar o conceito de jogo. Para ele, o jogo deve "ser uma atividade totalmente peculiar e não como um conceito misto que reúne todos os tipos de atividades infantis". E Vygotsky acrescenta que é essencial a definição positiva do jogo, que se destaca como uma relação peculiar com a realidade, que se caracteriza por criar situações fictícias, transferindo as propriedades de um objeto para outro. O quinto foi Lewin, que definiu que o comportamento infantil se parecia muito

unesp

pouco à situação lúdica no verdadeiro sentido da palavra. O sexto, W. Stern, introduziu na psicologia o conceito de jogo sério (ERNSTSPIEL) e o aplicou à adolescência, sublinhou que tais jogos tinham caráter transitório, que eram algo intermediário entre o jogo e a atitude séria ante a realidade, uma forma específica de atividade. O sétimo, A. Homburger, coloca que o jogo sério seria o jogo no qual a consciência da criança não diferencia a situação lúdica da real (na idade precoce). E, por último, Domé: sua experiência mostra como a criança de idade precoce repete uma série de ações relacionadas; não existe uma história coerente criada na prática, não existe dramatização no verdadeiro sentido da palavra nem tampouco uma ação determinada no plano da situação criada pela própria criança[82].

Esta discussão contribuiu para que Vygotsky pudesse tratar dessa questão a partir de sua visão teórica.

> *En este mismo periodo Vygotski analiza el juego infantil desde el punto de vista de la influencia que éste ejerce sobre los procesos del desarrollo psíquico en la infancia preescolar. Vygotski compara el papel del juego en el desarrollo psíquico en la edad preescolar com el papel de la enseñanza en el desarrollo psíquico en la escuela primaria. El estenograma de la conferencia «El papel del juego en el desarrollo psíquico» (1933). Vygotski por primera vez habla acerca del juego como la actividad rectora en la edad preescolar y revela su significado para el desarrollo de las principales formaciones nuevas del periodo analizado. En el informe de la conferencia «El problema de la enseñanza y del desarrollo mental en la edad escolar» (1934), acerca de la educación preescolar, Vygotski se detiene detalladamente en las cuestiones sobre la correlación de la ensenanza y el desarrollo en la edad preescolar, demostrando cómo en este periodo aparecen las premisas para el paso hacia la enseñanza escolar estructurada según la lógica de aquellas ciencias que empiezan a enseñarse en la escuela.* (Elkonin, In: Vygotsky, 1996, p.402-3)

Trato da questão da zona de desenvolvimento próximo, tendo em vista que a imitação, a imaginação, a brincadeira são condições importantes e necessárias para provocar mudanças nessa esfera do desenvolvimento.

Vygotsky (In: Elkonin, 1998) sugere que

> *a relação do jogo com o desenvolvimento é a da aprendizagem para o desenvolvimento. Por trás do jogo estão as mudanças de necessidades e as mudanças de consciência de caráter mais geral. O jogo é uma fonte de desenvolvimento e cria zonas de evolução imediata.* (p.424)

[82] Esses autores apresentam proposições sobre o jogo em vários sentidos. Essa discussão foi baseada no texto de L. S. Vygotsky. Alguns destes autores estão citados no item anterior deste capítulo.

unesp

É fundamental ressaltar o papel da imitação nessa questão, pois ao brincar/jogar; ao imitar, a criança está adiantando-se no seu desenvolvimento. Para o psicólogo russo, o brincar é tão importante para o desenvolvimento infantil que ele o compara à instrução, a aprendizagem. Na brincadeira, a representação é fator de reconstrução cultural, pois, segundo Vygotsky (1996b), ela deverá auxiliar a criança na passagem do estágio das percepções primitivas para o estágio das formas competentes de adaptação ao mundo exterior.

Na teoria tratada, o contato com o mundo natural e/ou cultural é fundamental ao desenvolvimento do indivíduo; o desenvolvimento da criança acontece a partir de suas atividades. Trata-se de entender que os esforços e investimentos de outros sujeitos contribuem para o conhecimento dos padrões culturais do real posto à criança. As crianças apreendem o real através da cultura, através das ações definidas pela cultura.

> *...a criança se apropria dos objetos. O outro distingue, destaca e dá relevância social às ações da criança, atribuindo-lhes significados social e culturalmente impregnados. Constitui e interpreta os gestos, aderindo a eles sentidos, possivelmente diferentes dos originais, transformando-os gradualmente de ação em linguagem, de motor em semiótico. Distingue e destaca algumas possibilidades de relações interpessoais, demarcando o que pode (deve) e o que não pode (não deve) ser feito entre e com as pessoas. No espaço da intersubjetividade as crianças vão apreendendo múltiplas formas de interação.* (Rocha, 1994, p.18)

Vygotsky (1989) coloca que no brinquedo os objetos perdem sua força determinadora. A criança observa um objeto, mas age de forma diferente em relação àquilo que é observado. Nesse sentido, é alcançada uma condição em que a criança age independente daquilo que ela vê. E completa que na idade pré-escolar surge uma divergência entre os campos do significado e da visão.

> *No brinquedo, o pensamento está separado dos objetos e a ação surge das idéias e não das coisas: um pedaço de madeira torna-se um boneco e um cabo de vassoura torna-se um cavalo. A ação regida por regras começa a ser determinada pelas idéias e não pelos objetos. (...) Nesse ponto crucial a estrutura básica determinante da relação da criança com a realidade está radicalmente mudada, porque muda a estrutura de sua percepção.* (p.111)

Na instrução infantil, a brincadeira pode permear muitas das atividades infantis, os espaços são pensados também em função do brincar, mas não necessariamente. Se penso que a brincadeira é tão importante quanto a instrução, o ensino, e ela não é pensada nesse sentido na escola, não posso deixar de buscar nesse espaço pelo menos o

unesp

conhecimento dos professores sobre a atuação no brincar no desenvolvimento das crianças. Não posso restringir a interação do brincar num currículo que se diz recreativo. Devemos proporcionar às professoras propostas de trabalho que levem as crianças a perceberem o papel do brincar na escola.

Será na compreensão do cultural, do real que o papel do brincar ficará explicitado?

> *O primeiro paradoxo contido no brinquedo é que a criança opera com um significado alienado numa situação real. O segundo é que, no brinquedo, a criança segue o caminho do menor esforço – ela faz o que mais gosta de fazer, porque o brinquedo está unido ao prazer – e, ao mesmo tempo, ela aprende a seguir os caminhos mais difíceis, subordinando-se a regras e, por conseguinte, renunciando ao que ela quer, uma vez que a sujeição a regras e a renúncia à ação impulsiva, constitui o caminho para o prazer no brinquedo.* (Idem, p.113)

E salienta:

> *...o brinquedo cria na criança uma, nova forma de desejos. Ensina-a a desejar, relacionando seus desejos a um 'eu' fictício, ao seu papel no jogo e suas regras. Dessa maneira, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade.* (Ibidem, p.114)

Vygotsky apresenta três aspectos do brinquedo: 1°) *"...que ele não é o aspecto predominante da infância, mas é um fator muito importante no desenvolvimento"*. (p.115) É através do brinquedo que se cria a zona de desenvolvimento próximo na criança. O desenvolvimento acontece na interação com outras crianças mais velhas e/ou outros adultos. Contém o brinquedo todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma fonte de desenvolvimento, segundo o autor do texto. 2°) *"...quero demonstrar o significado da mudança que ocorre no desenvolvimento do próprio brinquedo, de uma predominância de situações imaginárias para a predominância de regras"*. (p.115) Nesse segundo aspecto, Vygotsky coloca que a relação brinquedo-desenvolvimento se comparam à instrução-desenvolvimento. As necessidades e a consciência podem sofrer mudanças através do brinquedo que fornece uma estrutura básica para que isso ocorra.

> *...A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e motivações volitivas – tudo aparece no brinquedo, que se constitui, assim, no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar. A criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade de*

unesp

> *brinquedo. Somente neste sentido o brinquedo pode ser considerado uma atividade condutora que determina o desenvolvimento da criança.* (Ibidem, p.117)

3°) *"...quero mostrar as transformações internas no desenvolvimento da criança que surgem em conseqüência do brinquedo"*. (p.115-6) Ele coloca que no brinquedo a criança é livre para determinar suas ações, mas essa liberdade é ilusória, pois suas ações são subordinadas aos significados dos objetos, e a criança age de acordo com eles, num outro lado. Pensando no desenvolvimento das crianças, a situação imaginária pode ser pensada como um meio para que o pensamento abstrato se desenvolva. O desenvolvimento que corresponde às regras conduz as ações; baseando-se nestas, é possível a divisão do trabalho e brinquedo, encontrada na idade escolar como um fator fundamental.

> *...Na idade escolar, o brinquedo não desaparece, mas permeia a atitude em relação à realidade. Ele tem sua própria continuação interior na instrução escolar e no trabalho (atividade compulsória baseada em regras). A essência do brinquedo é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual – ou seja, entre situações no pensamento e situações reais.* (Ibidem, p.118)

Essa divisão que se manifesta entre o brinquedo e o trabalho fundamenta-se nas regras que conduzem à ação, e o que completa sua importância é a relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual, que são a essência do brincar, ou seja, a percepção das crianças entre as situações reais e o pensamento que nos farão compreender o brincar na instituição escolar.

É de fundamental importância colocar a questão do brincar na instituição infantil. A pesquisa de campo, elaborada a partir das entrevistas com todos os atores do espaço em questão, dará pistas para entendimento do brincar na educação infantil. A análise dos dados auxiliará na compreensão da dialogia possível na educação pré-escolar realizada pelos seus profissionais.

Ao apresentar outros autores que trabalham com o brincar na teoria histórico-cultural, procuro fazer uma discussão mais aprofundada sobre a importância do brincar nessa proposta teórica.

Em Vygotsky (1993b) Leontiev e Elkonin, pode-se encontrar a discussão do brincar, contando com a possibilidade de subsidiar uma individuação possível aos pré-escolares.

unesp

Pensar nas crianças pré-escolares envolvidas nesse processo de individuação é pensar na brincadeira que, segundo Leontiev (In: Duarte, 1993),

> *...é a atividade através da qual a criança pré-escolar; apropria-se do mundo humano imitando os traços fundamentais daquilo que ela observa nas atividades dos adultos. Aliás, a imitação constitui uma das formas mais importantes de apropriação da genericidade da vida cotidiana.* (p.177)

Proponho uma discussão mais aprofundada do processo de individualização para compreender como o jogo e a brincadeira estão vinculados a essa questão.

É possível falar sobre individualidade numa sociedade capitalista como a que vivemos? Sim, pois falar de individualidade nesse momento é falar sobre um sujeito que vive numa sociedade que atomiza e aliena. Essa atomização[83] acontece, segundo Marx (In: Duarte, 1993), visto que o homem não é apenas um animal social, mas um ser que vive de forma gregária, que só pode individualizar-se em sociedade. Essa possibilidade de isolar-se em sociedade é uma circunstância que propicia ao sujeito um retomar da sua história pessoal. E a alienação *"... reside no fato da particularidade tornar-se o centro da vida do homem singular..."* (Heller, In: Duarte, 1993, p.178). Para Heller, essa particularidade pode tornar-se uma característica da média dos seres humanos, tendo em vista que isto ocorre em função das relações sociais de dominação e não de uma "natureza humana". Ela contrapõe essa tendência na formação do homem singular, e ainda trata da relação consciente com a sua condição de ser genérico, que procura agir na vida tendo como referência o desenvolvimento histórico alcançado pelo gênero humano. (In: Duarte, 1993) A relação entre o indivíduo singular (único) e o gênero humano é mediatizada pela dialética entre os processos de objetivação e apropriação.

O sujeito atomizado e alienado trabalha, estuda, casa-se, tem filhos, enfim... vive de forma concreta desde que nasce até morrer. Em determinados momentos de sua história preocupa-se com esse viver e como compreendê-lo de forma objetiva e real, ou seja, num determinado momento de sua vida esse indivíduo pergunta-se: "O que estou fazendo aqui? Sempre será assim? Tenho que viver dessa maneira? Minha compreensão do mundo está correta?" Penso que essas questões vão levá-lo à busca da sua individualidade, mesmo que num primeiro momento essa idéia não seja óbvia.

---

[83] Procurar rever a discussão sobre as Robinsonadas tratadas por Marx (In: Duarte, 1993, p.159).

unesp

> *...A formação ao indivíduo é, portanto, sempre um processo educativo, mesmo quando essa educação se realiza de forma espontânea, isto é, quando não há uma relação consciente (tanto de parte de quem se educa, quanto de parte de quem age como mediador) com o processo educativo que está se efetivando no interior de uma determinada prática social...* (Duarte, 1993, p.47-8)

Esse sujeito, indivíduo, homem singular nas relações cotidianas, apropria-se das objetivações genéricas em-si e, posteriormente, das objetivações genéricas para-si. Faz-se necessário aqui uma explicação das apropriações acima citadas, para depois discutirmos como o sujeito alcança sua individualidade para-si.

Duarte (1993) coloca que a história humana é, ao mesmo tempo, um processo de objetivação e de formação do gênero humano e esse processo acumula-se em produtos que são as objetivações genéricas. Em outras palavras, as objetivações genéricas não têm existência independente da história; na verdade elas são partes do movimento da história humana.

Por objetivação genérica em-si, entende-se isto:

> *Ao transformar a natureza através do trabalho, ainda que tal transformação pouco ultrapasse, no início do processo de humanização do gênero humano, o nível da utilização de objetos em seu estado quase natural, o homem, de qualquer forma, já estava se constituindo enquanto um ser genérico, mas um ser genérico em-si. As objetivações humanas limitavam-se aos utensílios (os objetos 'produzidos' pela atividade humana), os costumes e a linguagem. Essas três objetivações constituíram a primeira e indispensável esfera de objetivação do gênero humano. Nenhuma sociedade, seja ela alienada ou não, pode prescindir dessa genericidade em-si.* (Duarte, 1993, p.136)

A objetivação genérica para-si constitui-se assim:

> *Uma das diferenças entre as objetivações genéricas em-si e as para-si (ciência, moral, filosofia, arte, etc.) reside no fato de que estas últimas, além de representarem objetivamente o desenvolvimento do gênero humano, representam objetivamente também a relação dos homens para com a genericidade (...). Não se trata apenas de que elas sejam objetivações do pensamento dos homens* ***sobre*** *a genericidade, sobre o gênero, mas também e não secundariamente, elas são objetivação da relação dos homens* ***com*** *a genericidade. Essa relação não é uma relação só do pensamento, mas da própria vida, da atividade social dos homens. As objetivações genéricas para-si representam o grau de desenvolvimento histórico da relação entre a prática social e a genericidade, isto é, representam o grau de liberdade alcançado pela prática social humana, (...).*
> *Quanto menos alienada for a sociedade, mais constituirão ineliminavelmente parte da objetivação do indivíduo, as objetivações genéricas para-si (a ciência, a arte, a filosofia).* (Duarte, 1993, p.139-40)

unesp

Fica-nos claro que se o sujeito citado acima tivesse a compreensão dos conceitos descritos, possivelmente saberia como articular as repostas às perguntas levantadas. O homem de senso comum pode entender desses conceitos via experiência da sua história particular. Deve-se procurar entender como esse indivíduo chega a apropriar-se de sua individualidade para-si.

A individualidade para-si acontece num processo que, para entendê-la, é preciso acompanhar todas as etapas de desenvolvimento da sociedade, pois sem a compreensão destas etapas não se chega a entender como a individualidade se dá. Em primeira instância estão as sociedades pré-capitalistas ou sociedades naturais *"...as condições de existência do indivíduo não resultam exclusivamente de seu trabalho, mas são dadas pelo fato dele pertencer a uma comunidade, isto é, tais condições são pressupostos de sua existência."* (Duarte, 1993, p.163-4). Alguns aspectos devem ser citados sobre o caráter da individualidade dessa sociedade. Como salienta o autor, nas sociedades naturais, o homem vincula-se às condições particulares de produção da sua existência e a mesma passa a ser parte inseparável de sua individualidade; nessas sociedades chamadas de estáticas pode-se dizer que o mesmo ocorre com relação à individualidade dos homens que nela vivem.

Em segunda instância, está a sociedade burguesa.

> *...o capitalismo surge como a sociedade que destrói a unidade natural entre o indivíduo, comunidade e condições objetivas de produção. Isso tem um significado histórico humanizador, porque derruba os limites intransponíveis, nas sociedades naturais, tanto no âmbito da produção material, quanto nos da reprodução social e da reprodução do indivíduo. Em termos da individualidade, isso cria os pressupostos para que ela se desenvolva enquanto individualidade, livre e universal. É necessário analisar aqui alguns aspectos do processo de criação desses pressupostos pelo capitalismo, através da universalização da alienação.* (Duarte, 1993, p.168)

Newton Duarte (1993) coloca a questão da contradição gerada pelo segundo estágio no desenvolvimento das sociedades e apresenta o fato de o capitalismo gerar, ao mesmo tempo e no mesmo processo, a máxima alienação, a "absoluta pobreza", e as condições para o terceiro estágio, que é o dos indivíduos livres e universais.

Como terceira instância, temos a da livre individualidade.

> *...se o capitalismo cria, de forma alienada e alienante, os pressupostos para o desenvolvimento da individualidade livre e universal, não me parece possível, principalmente nos dias de hoje, acreditar que a passagem para o 'terceiro estágio' possa se realizar sem um difícil e contraditório, porém necessário, processo de*

unesp

> *elevação da individualidade em-si à individualidade para-si, buscando-se conduzir esse processo, em todos os âmbitos da vida humana, aos máximos limites possíveis nas condições da sociedade alienada.* (Duarte, 1993, p.174)

Para concluir como a sociedade se desenvolve em busca de uma individualidade para-si, faz-se necessário esta colocação de Duarte (1993):

> *...a formação da individualidade para-si não pode ser vista apenas como conseqüência da instauração de novas estruturas políticas e econômicas, mas sim uma condição fundamental para o próprio processo de transformação das estruturas atuais e das relações sociais alienadas que as mantêm.* (p.175)

E ainda, segundo Sève (In: Duarte, 1993, p.175), para que o avanço da individualidade, dentro dos limites da sociedade capitalista, ocorra, deve-se partir desses limites para construir *"uma nova síntese do mudar a vida e do mudar a sociedade"*.

Discuto como se inicia o processo de individualidade na infância. Esse processo acontece através da apropriação da criança dos elementos do meio em que ela vive, ou seja, as crianças passam por um processo de apropriação da genericidade de forma particular. Ao aprender a comunicar-se, a criança está apropriando-se da sua individualidade. Um exemplo disso é a aquisição da linguagem pelas crianças

> *...a linguagem é uma objetivação genérica, cuja apropriação é parte indispensável da formação do indivíduo e, ao mesmo tempo, a linguagem do indivíduo, nunca é absolutamente igual a dos outros indivíduos, ela sempre terá características particulares.* (Duarte, 1993, p.176)

Essa individualidade de que estamos tratando é uma individualidade em-si, no entanto não se deve considerá-la como um sinônimo de alienação. No cotidiano das crianças inicia-se sua formação social, onde reproduzem a si próprios, aprendendo a viver esse cotidiano. Segundo Duarte (1993), a criança age no âmbito das objetivações genéricas em-si. Ela não precisa manter uma relação consciente com essa objetivação genérica para fazer dela um órgão de sua individualidade. Com a linguagem e com os costumes ocorre o mesmo processo.

O processo pelo qual passa a criança na escola deve ser salientado nessa discussão, pois é ele que oportuniza a individualidade para-si nas crianças.

> *...cabe ao processo educativo escolar um importante papel na mediação entre a relação objetivação-apropriação que se realiza no cotidiano (através das objetivações genéricas em-si) e a relação objetivação-apropriação nas esferas não-*

unesp

> *cotidianas (objetivações genéricas para-si). Esse papel fundamental do processo educativo escolar ressalta-se quando se compreende a individualidade para-si enquanto um processo. Explicando melhor: a formação da individualidade para-si é a formação da relação consciente com a genericidade, isto é, da capacidade de escolha livre e consciente daquilo que nas objetivações genéricas se torna necessário para que a objetivação individual se realize de forma cada vez mais plena e rica, mas, por outro lado, é justamente a relação com as objetivações genéricas que vai criando a necessidade subjetiva delas para a objetivação individual. Não existe liberdade de escolha quando não existem situações reais (objetivas e subjetivas) onde essa escolha possa se efetivar. Sob esse prisma, o processo educativo escolar não pode ser visto apenas como um processo que coloca o indivíduo em contato com as objetivações genéricas para-si, mas também e não secundariamente, como um processo que torna as objetivações genéricas para-si uma necessidade para o pleno desenvolvimento do indivíduo.* (p.185)

As crianças na escola têm a possibilidade de mediar suas relações entre as objetivações genéricas em-si e as objetivações genéricas para-si, pois o meio, seus professores e seus pares estão presentes. É um processo que leva a individualidade. As escolhas livres e conscientes oportunizam um indivíduo pleno, e ao mesmo tempo cria a necessidade subjetiva da objetivação individual. O processo educativo não coloca apenas a criança em contato com a arte, a filosofia, a ciência, a moral, etc., mas torna-as uma necessidade para seu desenvolvimento como sujeito.

O objeto do trabalho escolar é o conteúdo, e não somente a relação entre as pessoas, que muitas vezes transforma a socialidade dos homens em mera relação intersubjetiva. A mediação é muito importante para conceber o homem enquanto ser genérico. Na relação sujeito e objeto, falar que esta relação é uma interpelação é pouco, pois não privilegia a mediação. Essa relação é mediatizada por adultos, objetos, conhecimentos, etc.; portanto, ao falar de agir sobre o objeto para conhecê-lo, faz-se necessário pensar que tipo de ação é essa, tendo em vista que na natureza do objeto existem características distintas de outros objetos. A interação entre o professor e o aluno é uma relação bidirecional. Faz-se necessário analisar os tipos das interações, visto que a mediação vai mais além.

O processo educativo tem como objetivo educar, sendo uma atividade direta e intencional. A escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado. Deve tratar da episteme, da ciência. Esse processo educativo escolar surgirá, segundo Duarte (1993), como um criador de carecimentos.

> *...quando o processo educativo escolar, na sociedade alienada, se limita ao âmbito da genericidade em-si, ele se reduz a satisfazer apenas os carecimentos dos quais o indivíduo se apropriou de forma determinada pela existência alienada. Quando o*

unesp

> *processo educativo escolar se eleva ao nível da relação consciente com a genericidade, ele cria no indivíduo carecimentos cuja satisfação gera novos carecimentos de nível superior. A prática pedagógica tem sido concebida por muitas teorias pedagógicas como tendo por tarefa satisfazer carecimentos que vão se formando ao longo de cada fase da vida das pessoas. Dentre outras essa é uma das razões da grande ênfase que é dada nessas teorias à condenação da 'artificialidade' que os conteúdos escolares assumem em relação aos carecimentos manifestos pelos alunos.* (p.189)

A sociedade alienada leva o processo educativo escolar por um viés que satisfaz apenas as necessidades determinadas por esta vivência alienada. Toda relação consciente com a genericidade leva o processo educativo escolar do indivíduo a necessidades de nível superior, ou seja, quando esses indivíduos mantêm contato com as informações às quais não tinham acesso, mais valoroso fica esse processo. É importante salientar que os conteúdos escolares devem suprir os carecimentos manifestos pelos alunos.

A zona de desenvolvimento potencial será a ponte mediadora do conhecimento das crianças, onde com o auxílio dos professores e crianças mais velhas poderão experienciar outras atividades, relações, possibilidades, etc. A criança pode não entender ou realizar tarefas num primeiro momento, mas é através da mediação que isso acontecerá. Como já se salientou, o papel da mediação faz-se desnecessário fazê-lo aqui[84].

Na idade pré-escolar, as crianças possuem funções psicológicas superiores que são muito importantes: falo da percepção e da memória. Vygotsky (1993), em seu texto "Pensamiento e Lenguage" coloca:

> *La historia del desarrollo mental del niño nos enseña que el primer estadio de desarrollo de la consciencia en la edad infantil, caracterizado por la no diferenciación de funciones aisladas, es seguido por otros dos: la infancia temprana y la edad preescolar. En el primero se diferencia y recorre la senda principal del desarrollo de la* ***percepción***[85]*, que domina en el sistema de las relaciones interfuncionales en esta edad y determina la actividad y el desarrollo del resto de la conciencia en calidad de función dominante. En el segundo estadio, la función dominante es la* ***memoria****, que salta al primer plano del desarrollo. Por consiguinte, en el umbral de la edad escolar no hallamos ya ante una percepción y una memoria que dan muestras de notable madurez. Dicha madurez forma parte de las premisas fundamentales de todo el desarrollo psiquico en el transcurso de esta edad.* (p.211)

O indivíduo centra-se em suas particularidades como resultado da socialização alienante. Essa individuação é composta de particularidade e de genericidade que formarão

---

[84] Rever a discussão sobre mediação nos textos de Vygotsky e Duarte já citados neste capítulo.
[85] Grifo do autor.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 12 13 14 15 16 17 18

"a posteriori" uma unidade. A linguagem possui característica particular para esse indivíduo, pois não é absolutamente igual a outros indivíduos. Se a linguagem não fosse genérica, não haveria a possibilidade de comunicação.

Na criança, o processo de objetivação, onde o ser humano se auto-constrói ao longo da história, acontece como resultado de uma significação do grupo social e não diz respeito apenas ao indivíduo. Este processo de objetivação é produto de uma atividade que pode ser apropriada por outros. Na criança pequena, a aprendizagem da linguagem expressa seu pensamento através de palavras de forma compreensível a quem está ouvindo. Ela transforma seu pensamento num sistema de signos, com os objetos, palavras, gestos, etc., que é passível de ser apropriado por outros. Quando brinca, a criança capta elementos essenciais do comportamento dos adultos e de seus pares. Esse comportamento é objeto de reflexão. O mesmo ocorre com a linguagem. Existem dois momentos nessa fase: o momento da linguagem espontânea e o momento da linguagem enquanto objeto de reflexão. Esta é a apropriação do gérmen de uma relação processual.

Volto à discussão do brincar e do jogo em Vygotsky e procuro tratar da atividade principal em Leontiev.

Discutir em Vygotsky o papel do brinquedo como aspecto da cultura interessa aqui, tendo em vista a possibilidade de aprofundamento dessa questão. Segundo Steiner e Souberman (1989), trata-se de ver o brinquedo como meio principal de desenvolvimento cultural da criança.

Coloco, oportunamente, que a criança pode compreender seus conceitos embrionários em formação na zona de desenvolvimento próximo brincando, ou seja, a cultura representada nas relações sociais leva a criança a mediatizar a relação entre o brincar e a cultura.

Vygotsky (1989, p.116-7) salienta que o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento próximo da criança[86]. No brinquedo, ela – a criança – comporta-se além do habitual para sua idade, do seu comportamento diário. É como se ela fosse maior do que realmente é. *"Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento"*.

No desenvolvimento das crianças, deve-se considerar a brincadeira como a propiciadora da aquisição do real. As brincadeiras, sejam elas de que forma se manifestem, brinquedos cantados, jogos de regras, imaginários ou não, são a ponte para um

---

[86] Esta discussão já foi apresentada no item 2.3.1 deste capítulo.

unesp

acontecimento superior em suas vidas: como a atividade principal, que, segundo Leontiev (1988), está em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento.

Ao tratar de questões tão importantes em Leontiev, tais como o homem e sua relação com a cultura, o psiquismo infantil, o jogo e a atividade dominante, cabe neste espaço complementar a discussão sobre os "aspectos psicológicos da brincadeira" na faixa etária aqui estudada.

O aspecto fundamental da discussão apresentado por Leontiev (1988) é a ação, é a ação real para a criança que a tira da vida real. Isso significa que devo distinguir a ação e a brincadeira, o que as difere é a motivação, ou seja, *"...a ação lúdica é psicologicamente independente de seu resultado objetivo, porque sua motivação não reside no resultado"* (p.126). O importante é que a "operação lúdica" é real, porque os próprios objetos dos brinquedos são reais.

Ao estudar essas questões no autor tratado, penso que, ao brincar, as crianças estão operando sobre fatos reais; ao reproduzir essas ações no brincar, estão tomando consciência dessas ações. Concluo que neste brincar a ação é real, a operação é real e as imagens dos objetos são reais. Elas propõem uma situação imaginária ao transformar uma vara num cavalo; nesse momento do jogo surge uma situação lúdica imaginária.

É preciso distinguir os dois aspectos da atividade de brincar.

> *1- Há a ação que surge como um processo dirigido a um objetivo reconhecido em conexão com um motivo definitivo; este é o aspecto da atividade associado com a 'unidade' da consciência, que nós designamos pelo termo 'sentido da personalidade'.*
> *2- Distinguimos o conteúdo ou aspecto da ação que corresponde a suas condições; esta é a operação. Uma 'unidade' singular da consciência, isto é, o significado está também associado a este conteúdo da atividade.* (Leontiev, 1988, p.127-8)

Existe aqui uma relação entre o significado e o sentido que ocorre nas situações de brinquedo. Conforme Leontiev (1988), essa relação não é dada antecipadamente nas condições do jogo; ela surge no e durante o jogo, ele é dinâmico e móvel. Pode-se pensar que existe um arrebatamento da criança pelo jogo, mas isso não é bem verdadeiro: *"...O fenômeno descrito depende da relação entre o sentido do brinquedo e o significado das condições objetivas reais que se alteram um pouco durante um longo jogo: o sentido do brinquedo obscureceu o real significado, por assim dizer (mas não a imagem)."* (p.129)

unesp

Cabe acrescentar que a ação que a criança produz no brinquedo surge da disparidade entre a operação e a ação e, segundo Leontiev (1988), não é a ação que é determinada pelo imaginário, *"...mas são as condições da ação que tornam necessária a imaginação e dão origem a ela"*. (p.127)

A realidade humana é assimilada na pré-escola pelas ações e operações que as crianças executam ao brincar e estas são sempre reais e sociais. Essa atividade pode ser considerada uma generalização. Leontiev (1988) salienta que *"a significação cognitiva do brinquedo é esclarecida e acentuada em conexão com outro traço notável da atividade lúdica da criança, a saber, que esta atividade é sempre generalizada, ela é sempre uma* ***atividade generalizada***[87]*."* (p.130)

Quando a criança brinca de dirigir, por exemplo, ela está sugerindo a atividade de um motorista, em geral, de todos aqueles que ela já viu e não de um especifico. Ela não pretende reproduzir uma pessoa concreta, mas executar a própria ação como uma relação com o objeto, ou seja, precisamente uma ação generalizada, segundo Leontiev.

> *...Quando a criança está brincando, não imita nem mesmo suas próprias ações concretas; ela não dramatiza e não transmite nada especialmente característico de um certo sinal; tanto em suas ações lúdicas como em suas operações lúdicas separadas, ela reproduz o típico, o geral. Esta é a diferença qualitativa entre a reprodução no brinquedo e a dramatização real.* (Leontiev, 1988, p.131)

Na brincadeira, a criança procura o domínio da realidade objetiva e é necessário estabelecer a relação efetiva com a realidade. Ao buscar esse domínio, ela não quer apenas mudar de lugar no sistema das relações sociais; ela torna-se consciente dessas relações e procura interpretar seu papel. Quando sua consciência vai desenvolvendo-se, sua motivação para as atividades transforma: os velhos motivos vão sendo substituídos por novos, mais estimulantes, reinterpretando as ações anteriores. A atividade principal atual passa a um segundo plano e surge uma nova atividade principal e com ela começa um novo estágio no desenvolvimento da criança, como salienta Leontiev (1988).

Esses são os aspectos tratados por Leontiev sobre a brincadeira, mas ele procura aprofundar sua discussão trabalhando com aspectos da teoria de Elkonin. Leontiev aborda questões sobre os jogos, mas optei por utilizar o texto "Psicologia do jogo" para tratar de aspectos específicos que poderão contribuir na fundamentação teórica dessa pesquisa.

---

[87] Grifo do autor.

unesp

A primeira discussão sobre a "Psicologia do jogo" de Elkonin é salientar como ele apresenta em seu texto que suas teses originaram-se dos princípios teóricos de Vygotsky e da pesquisa de vários pesquisadores russos. Esse trabalho coletivo sugere algumas proposições que entendo ser necessário coloca-las na íntegra, ao iniciar a discussão sobre este autor:

> *...(1) avançou a hipótese sobre a origem histórica da forma de jogo típica do pré-escolar contemporâneo e demonstrou em teoria que o jogo de papéis é de origem social e, por conseqüência, o seu fundo também é social; (2) explicou as condições em que apareceu essa forma de jogo na ontogenia e demonstrou que, no final da idade pré-escolar, o jogo não surge de maneira espontânea, mas devido à educação; (3) sublinhou a unidade fundamental do jogo, explicou a sua estrutura psicológica interna e analisou o seu desenvolvimento e divisão; (4) esclareceu que no jogo da idade pré-escolar influem, sobretudo, o âmbito das atividades humanas e as relações entre as pessoas, e que o seu conteúdo fundamental é o homem – a atividade do homem e as relações entre os adultos – em virtude do que o jogo é uma forma de orientar nas missões e motivações da atividade humana; (5) demonstrou que a técnica do jogo, a transposição das significações, a abreviação e a síntese das ações lúdicas constituem a condição mais importante para que a criança penetre no âmbito das relações sociais e as modele de forma peculiar na atividade lúdica às relações reais que as crianças estabelecem no jogo e praticam em suas ações coletivas; (6) revelou as funções do jogo no desenvolvimento psíquico dos pré-escolares.* (p.8)

Esses pontos salientados por Elkonin dão sustentação à discussão seguinte, qual seja: a compreensão do jogo[88] na vida da criança contemporânea. Cabe, porém, o jogo de papéis, que é considerado uma forma evoluída da atividade lúdica, a sua importância para o desenvolvimento da personalidade da criança.

No texto "Psicologia do jogo", Elkonin trata em primeiro lugar da forma da atividade lúdica das crianças; em segundo, da origem da história do jogo, para a discussão, com rigor das "Teorias do jogo". Trabalha com teóricos que vão desde Groos e Buytendijk, passando por K. Bihler, Bruner Sully, Freud, Hartley, Piaget, Lewin, Wallon, J. Châteaux e finaliza com os teóricos russos: D. Vtchinski e A. I. Sikórski, N. D. Vinogradóv, M. Y. Basov, D. P. Blonski, L. S. Vygotsky, A. N. Leontiev, S. L. Rubinstein e D. N. Uxnadze.

Outro tema importante é a origem do jogo na ontogenia, onde desenvolve pesquisas sobre a relação da criança com o adulto durante o desenvolvimento de suas ações com objetos, procurando estabelecer o aparecimento do jogo protagonizado. No entanto dois temas são, no meu entender, os tópicos fundamentais para a abordagem do tema dessa

---

[88] O capítulo 2 do texto "Psicologia do jogo" trata da origem histórica do jogo protagonizado. Não cabe nesse texto caminhar nesse sentido; portanto, para aprofundamento, sugiro a leitura do mesmo (1998, p.39-82).

unesp

pesquisa: o desenvolvimento do jogo na idade pré-escolar, o jogo e o desenvolvimento psíquico. Esses dois temas amarrarão a discussão posta por Vygotsky e Leontiev.

O que Elkonin entende por jogo de papéis ou jogo protagonizado? E quando ele surge na vida das crianças? Para ele,

> *...no jogo das crianças em idade pré-escolar o principal é o papel que assumem. No processo de interpretação do seu papel, a criança transforma suas ações e a atitude diante da realidade. (...) é o que constitui a unidade fundamental do jogo. Um aspecto essencial para criar a situação lúdica é a transferência do significado de um objeto para outro.* (Elkonin, 1998, p.2-3)

Ele surge a partir da segunda metade da idade pré-escolar. *"...O argumento do jogo é um desenvolvimento lógico de um tema qualquer em imagens, ações e atitudes: é provável que o surgimento da temática nos jogos ocorra na idade pré-escolar"*. (Usova, In: Elkonin, 1998, p.237)

O argumento no jogo, segundo Usova[89], passa por circunstâncias: a primeira é a afinidade do tema lúdico com a experiência da criança; depois, entre os três e quatro anos, ocorre uma mudança gradual do papel do material (e dos brinquedos) nos jogos; aos seis ou sete anos, vão se formando novos elementos no jogo (nos jogos das crianças pequenas, a autora, vê elementos que conduzem à evolução imediata do jogo: *"...nas ações lúdicas, elementos de protagonização; e nas ações histriônicas[90], o futuro papel."* (Idem, p.239) Para ele, essas peculiaridades são dependentes do desenvolvimento do tema, da essência do jogo protagonizado.

E para pesquisar esse jogo de papel ou protagonizado baseado na teoria de Vygotsky, Elkonin, salienta a importância da metodologia a ser utilizada.

Para Elkonin (1998), a possibilidade de se estudar o jogo de forma experimental só é viável através da estratégia proposta por Vygotsky,

> *...que recebeu a denominação de método genético experimental, distingue-se basicamente do experimental simples, o qual inclui a formação ativa do trânsito do processo ou da atividade de níveis cada vez mais altos. Tal estratégia é de singular importância para pesquisar os processos do desenvolvimento, já que permite criar um modelo experimental próprio...* (Ibidem, p.240-1)

---

[89] Uma das pesquisadoras que contribuíram para os estudos de Elkonin.

[90] Ações histriônicas são aquelas relativas à comédia, ao bufão, ao palhaço, ao bôbo, segundo o dicionário Aurélio.

unesp

Vou apresentar algumas questões fundamentais no contexto das propostas de Elkonin, sendo o argumento e o papel imprecindíveis ao jogo. Para as crianças, o importante é o cumprimento dos requisitos do papel e a subordinação dele às suas ações lúdicas.

As regras internas surgem obrigatórias a quem joga. Para o autor, quanto mais desenvolvido está o jogo, maior o número de regras internas, ampliando e multiplicando-se os aspectos lúdicos, *"...envolvendo as inter-relações histriônicas das crianças, os sentidos atribuídos aos brinquedos e à continuidade do desenvolvimento do argumento"*. (Ibidem, p.243)

Num mesmo tema ou argumento do jogo, ao ser reelaborado pelas crianças, o lugar central do jogo infantil é ocupado por diversos aspectos da realidade. O conteúdo é a esfera da atividade refletida no jogo enquanto tema ou argumento. E pode-se perceber que argumentos para crianças em idades diferentes refletem conteúdos diversos. A partir desses dados, Elkonin sugere quatro níveis para o desenvolvimento do jogo[91].

Esses níveis correspondem às fases do desenvolvimento das crianças; à medida que a idade da criança aumenta, eleva o nível de desenvolvimento do jogo, não significando que os níveis sejam determinados pela idade. Elkonin (1998) coloca que, baseado nos dados, pôde encontrar crianças de uma mesma faixa etária que podem estar em diferentes níveis ou em dois níveis concomitantes.

> *No tocante à análise do processo evolutivo do jogo, deve-se assinalar que entre os níveis primeiro e segundo há muito em comum, assim como entre os níveis terceiro e quarto. No fundo temos duas fases fundamentais, ou dois estágios do desenvolvimento do jogo. Na primeira (de 3 a 5 anos), o conteúdo fundamental do jogo são as ações digitais, de orientação social, correspondentes à lógica das ações reais; na segunda (de 5 a 7 anos), as relações sociais estabelecidas entre as pessoas e o sentido social de sua atividade correspondentes às relações reais existentes entre as pessoas.* (Ibidem, p.301)

Outro aspecto apresentado para o autor que confere importância a esta discussão é o simbolismo; ele reporta-se a Vygotsky para analisar esse tema. Vygotsky prefere referir-se a esse assunto como transferência de significados de um objeto para outro, que no jogo *"...baseia-se nas possibilidades de executar com o objeto lúdico a ação necessária ao desenvolvimento do papel..."* (p.355) Esse é um fator de fundamental importância ao jogo. É através desta transferência de significados que a ação perde seu

[91] Para aprofundar essa questão ver p.295 a 302, no texto "Psicologia do jogo".

unesp

"caráter concreto" e "seu aspecto técnico operacional", tornando-se flexível e transmitindo seu significado geral.

Essa "simbolização", segundo Elkonin, surge duas vezes: a primeira, como condição para modelar a importância geral da ação de que se trate: a segunda, quando a criança assume o papel do adulto, onde as ações surgem como condição que modelam as relações sociais entre as pessoas durante sua atividade, revelando seu sentido humano.

O último aspecto da psicologia do jogo a ser abordado é a sujeição às regras. Elkonin utilizou os jogos dinâmicos com regras para aprofundar essa discussão[92]. E coloca:

> *...A ligação da regra com o papel na protagonização criadora é orgânica: as regras são determinadas pelo conteúdo fundamental do papel e complicam-se à medida que se desenvolve e complica esse conteúdo. É natural que se pergunte pela atitude da criança em face à regra e pelos mecanismos psicológicos de subordinação à regra lúdica...* (p.356).

Após pesquisas realizadas foram evidenciadas regras já na 1° fase da idade pré-escolar: algumas regras lúdicas são acatadas, *"...livre de conteúdo histriônico..."*; nas fases mais adiantadas dessa idade pré-escolar, os jogos de regras ocupam um lugar mais considerável; e finalmente, na idade escolar, os jogos protagonizados são colocados num segundo plano, para Elkonin (1998). Nesse sentido, as crianças vão aproximando-se do ensino regular e buscam em suas atividades lúdicas os jogos de regras. O "brincar de" é superado por outros tipos de jogos, aqueles de regras que só em alguns casos conservam determinadas regras percebidas como lúdicas.

Existe uma razão para o acatamento das regras no jogo de papéis, à medida que as crianças vão se desenvolvendo.

> *É natural que haja certa superioridade na submissão das crianças às regras dos jogos com protagonização diante dos jogos com regras e sem representação de papéis. A regra do jogo protagonizado reflete determinadas relações parciais autênticas, ao passo que nos jogos com regras, estas são convencionais e não estão respaldadas por uma protagonização.* (Elkonin, 1998, p.385)

Quando brincam, as crianças travam relações sociais com papéis determinados, assumem papéis e "realizam" atividades de adultos. A procura pela execução dessas atividades levam-nos à aprendizagem.

---

[92] Para tratar dessa questão ler p.356 a 396 do texto "Psicologia do jogo".

unesp

Existe uma diferença entre os jogos protagonizados e os jogos com regras. estes são desenvolvidos durante a idade pré-escolar, pois *"...ambos conservam uma unidade interna tão grande que é possível falar-se de uma única trajetória evolutiva no jogo, no qual, somente no final da idade pré-escolar, se destacam regras convencionais totalmente desligadas do argumento"*.(p.396). Nesta situação, onde a regra se torna uma entidade convencional, é uma possibilidade de que chegou o momento da criança ir à escola.

O jogo protagonizado leva as crianças à transição das razões como formas de desejos imediatos para razões mais próximas da consciência. São criadas novas necessidades que serão superadas à medida que desempenham as funções sociais dos adultos. *"Essa é a transcendência primordial do jogo protagonizado no desenvolvimento da criança."* (p.406)

Todos esses aspectos ligados ao jogo de papéis buscam argumentos para o entendimento da ação no processo educativo das crianças, ou seja, esses aspectos tratados são responsáveis, segundo Elkonin, pelo desenvolvimento psíquico das crianças e pela formação de sua personalidade.

Cabe aqui colocar a relação existente entre L. S. Vygotsky, A. N. Leontiev e D. B. Elkonin no contexto desta pesquisa. Procuro entender a brincadeira no contexto da educação infantil. Pode parecer que este estudo trata de um aspecto abrangente, ou seja, ao falar do brincar na educação infantil busco perceber como os profissionais da instituição infantil compreendem o brincar na escola e como melhorar essa percepção. E em que medida esses teóricos anteriormente citados podem contribuir para superar a lacuna existente neste espaço educacional.

Os profissionais[93] da instituição pesquisada possuem um entendimento de sua relação com as crianças e do brincar. As crianças também opinam sobre o espaço físico, sua relação com os profissionais e o brincar. Nesse sentido, a compreensão dessa inter-relação está sendo estudada com o objetivo de propor novas possibilidades de trabalho educacional nas instituições infantis.

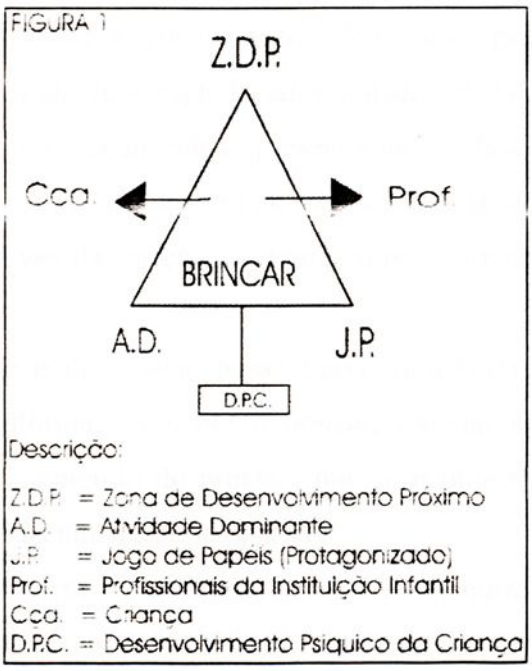
Como esses autores podem auxiliar-me na compreensão dessa questão? A teoria histórico-cultural elaborada por L. S. Vygotsky, além de subsidiar esta pesquisa, também é a base dos teóricos A. N. Leontiev e D. B. Elkonin. Os tópicos levantados neste texto sobre o brincar, possuem uma tríade: Zona de Desenvolvimento Próximo – Atividade

[93] Como profissionais da instituição são todos os adultos que se relacionam efetivamente com as crianças pesquisadas.

unesp

Dominante – Jogo de Papéis. Esses aspectos estudados pelos autores estão tratados a partir das brincadeiras desenvolvidas pelas crianças.

FIGURA 1



Descrição:

Z.D.P. = Zona de Desenvolvimento Próximo
A.D. = Atividade Dominante
J.P. = Jogo de Papéis (Protagonizado)
Prof. = Profissionais da Instituição Infantil
Cça. = Criança
D.P.C. = Desenvolvimento Psíquico da Criança

Ao olhar a figura 1, posso descrever como o objeto dessa pesquisa foi pensado. Tendo o brincar como ação da criança no espaço da instituição infantil, procurei perceber, na relação entre os profissionais e as crianças, três aspectos: o brincar com potencialidades na zona de desenvolvimento próximo, o brincar enquanto atividade dominante (num certo período do desenvolvimento) e o brincar enquanto jogos de papéis ou protagonizado, objetivando o conhecimento das funções sociais. Todos esses aspectos são pensados a partir de um suporte: o desenvolvimento psíquico da criança.

Nas relações existentes na instituição infantil, procurei descobrir a existência desses aspectos, acompanhando o desenvolvimento das crianças de 4 a 6 anos. Nesta pesquisa longitudinal, algumas questões foram mais evidenciadas que outras, tendo em vista que no espaço escolar infantil alguns aspectos têm maior importância que outros.

Ao finalizar esta apresentação da relação entre L. S. Vygotsky, A. N. Leontiev e D. B. Elkonin com o brincar, procuro estabelecer os parâmetros teóricos e metodológicos que darão suporte a esse estudo dialógico sobre o brincar na educação infantil.

unesp

2.3 – Algumas considerações

Estabeleço aqui algumas considerações para concluir esse capítulo. A proposta desse capítulo é apresentar a fundamentação teórica desta pesquisa. Baseada em Bakhtin, existem dois aspectos de sua teoria que foram estudados: a dialogia e os enunciados.

A dialogia e os enunciados apresentaram as "falas, os diferentes discursos, as diferentes vozes" e "o objeto do sentido na interação social dos indivíduos", no espaço da instituição infantil, através da relação existente entre as crianças e os profissionais que ali trabalham.

Nesta relação discursiva, posso perceber a comunicação, ou seja, a ação de comunicar idéias, (IN)formações sobre o brincar, tratadas na instituição infantil. O que procuro entender é o "conteúdo do brincar" que se manifesta nas relações travadas pelas crianças e os profissionais numa ação discursiva.

O outro suporte teórico será embasado em outros três autores russos: L. S. Vygotsky, A. N. Leontiev e D. B. Elkonin que apresentam três aspectos fundamentais sobre o entendimento do brincar: "a zona de desenvolvimento próximo", "a atividade dominante" e "jogo de papéis". Estas são as questões que apresento como possibilitadoras do conhecimento efetivo para os profissionais que trabalhem em instituições infantis.

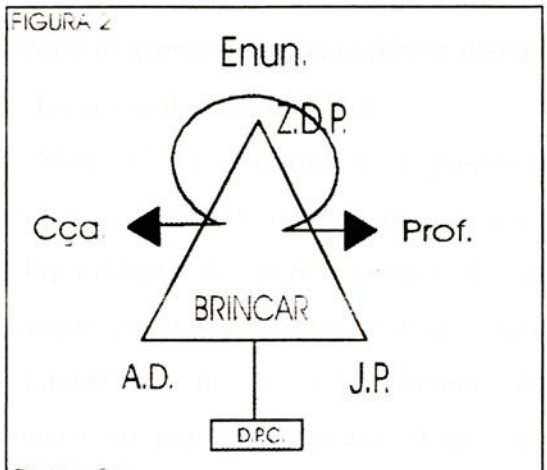
É importante ressaltar que outros teóricos tratam e já trataram da questão do brincar sobre diferentes visões e posturas teóricas, mas após o percurso de estudos procurei estabelecer um parâmetro de análise, as minhas preocupações sobre essa questão e definir a teoria histórico-cultural para fundamentar meus conheciemtos.

A potencialidade do brincar existente na zona de desenvolvimento próximo, o brincar, surgindo num certo período da vida das crianças como atividade dominante, e o brincar enquanto a representação dos papéis sociais que as crianças podem protagonizar, estarão subsidiando o entendimento do desenvolvimento psíquico das crianças no espaço da educação infantil.

Na figura 1 a compreensão do objeto desta pesquisa aparece para descrever e vizualizar, creio ser necessário nesta conclusão demonstrar na figura 2, a relação existente entre os quadros teóricos que fundamentam este estudo:

unesp

FIGURA 2



Descrição:

Z.D.P. = Zona de Desenvolvimento Próximo
A.D. = Atividade Dominante
J.P. = Jogo de Papéis (Protagonizado)
Prof. = Profissionais da Instituição Infantil
Cça. = Criança
D.P.C. = Desenvolvimento Psíquico da Criança
Enun. = Enunciados

Caberá aos enunciados, ao processo da ação discursiva ser a "fala" que é desenvolvida na instituição infantil. Só posso compreender as "falas" à medida que as relações entre os participes desse processo acontecerem. O dia-a-dia destes indivíduos foi estudado para que eu pudesse entender os meandros pelos quais se desenvolve o contexto do brincar. Claro que a busca deste entendimento possibilitará a discussão do aspecto fundamental desta pesquisa, que é o desenvolvimento psíquico da criança.

Entendi após estas leituras que, além dos aspectos específicos da pesquisa, existe um mais abrangente que aproxima a leitura de M. M. Bakhtin a L. S. Vygotsky e sua escola: é a consciência dialógica das humanidades que ambos possuem, segundo Kozulin (1990).

> *While Vygotsky's study of inner speech suggested to Bibler the psychological model of the process of thought formation, Bakhtin's analysis of the novel armed him with the philosophy of culture based on the idea of dialogue. For Bakhtin, dialogue is the fundamental characteristic of any literary and humanistic text. What is meant by Bakhtin is not an explicit, overt dialogue in which two voices are engaged, but an inner dialogic quality of a text, every element of which is incorporating the overtones of other texts. This sometimes hidden dialogic nature of a text is a reflection of the essentially dialogical nature of human consciousness. At this moment it seems relevant to recall Vygotsky's distinction between consciousness and intellect. Intellect, and its objectivized form, scientific reasoning, are monologous and object-oriented, while consciousness, which is organized by the system of "senses", is necessarily dialogical. That is why language, according to Vygotsky, is a microcosm of the human consciousness rather than of the intellect.* (Idem, p.271)

unesp

É pensando na visão de mundo e de homem e suas relações com a cultura que posso entender a possibilidade de pensar nessa consciência dialógica que se pode encontrar também nas relações travadas nos ambientes escolares.

Wertsch (In: Moll, 1996) confirma essa proposição: *"... a atividade do discurso dialógico, empregando conceitos como: "tipo de discurso social" e "voz" na elaboração da noção Vigotskiana do papel crítico da comunicação humana no desenvolvimento do pensamento em particular nos contextos escolares"*. (p.107)

Acredito ser fundamental discutir a problemática do brincar, as brincadeiras das crianças, se elas brincam ou por que brincam. O que procurei fundamentar neste capítulo foi um percurso teórico para discutir como os profissionais que trabalham com as crianças da faixa etária de 04 a 06 anos podem modificar sua forma de compreender determinados enunciados no dia a dia sobre o brincar.

Esse capítulo permite entender o processo ou, pelo menos, possibilita investigar como a "fala" em sala de aula ou mesmo nas atividades livres pode objetivar a compreensão do brincar no espaço da escola. O brincar com as crianças pode estar inserida nas atividades cotidianas individuais e/ou coletivas: o estar na creche, o lanche, o almoço, as brincadeiras, as atividades pedagógicas, que muitas vezes se (trans)vestem de recreativas, tendo em vista que a proposta curricular passa pela trajetória do recrear.

Vejo que essa pesquisa possibilita a compreensão da leitura que as crianças fazem do brincar na escola. Como esse brincar pode permitir conhecer ou não? Elas acreditam numa brincadeira livre? Com quem brincam na instituição infantil? Seus pais brincam? Como podem brincar e existe espaço para isso? Entendem os discursos das professoras? Essa fala que ensina pode ser lúdica, recreativa como proposta?

Neste texto, procuro os fundamentos teóricos da dialogia, conheci melhor os meandros do pensamento de Mikhail Mikhailovitch Bakhtin e o seu entendimento sobre a dialogia e os enunciados. Apresento o lugar do brincar, mostro como L. S. Vygotsky, A. N. Leontiev e D. B. Elkonin e sua teoria histórico-cultural oportunizaram o conhecimento do conceito de brincar para cada um deles.

Saliento que a instituição escolar deve propor às crianças um conhecimento científico; ela produz saber, pois esta é sua função social. Ao pensar nas necessidades não-cotidianas dos indivíduos, aquelas que são necessárias à existência do gênero humano, postas pela sociedade, devem elas ser vinculadas à proposta viabilizada pela escola.

A educação infantil, por outro lado, deve levar as crianças através da atividade dominante, do brincar, nesta pesquisa – dentro e fora da escola – a satisfazer suas

unesp

necessidades, incluindo o conhecimento científico, pois os conceitos cotidianos serão posteriormente transformados em conceitos científicos. O brincar na escola não significa a dicotomia entre a instrução e o lúdico, pois essa dicotomia não existe, nesta discussão teórica; o que existe é uma visão distorcida dos educadores que dizem perceber essa separação. Após a análise dos dados, aprofundaremos essa discussão.

Cabe ao professor da educação infantil levar o conhecimento cotidiano e, posteriormente, o científico às crianças, ou seja, aquele conhecimento que elas não conseguem sozinhas. Cabe à escola e ao professor o papel de mediadores nas relações cotidianas e não-cotidianas das crianças.

Num contexto mais geral, entendo que não vou mudar a sociedade; o que devo propor é que os professores e profissionais da educação possam proporcionar o conhecimento científico às crianças que estão na escola.

Ao trilhar os caminhos da dialogia e do brincar, entrevejo a possibilidade de criar espaços diferentes para que se discuta o brincar na educação infantil. E a pesquisa de campo aqui realizada poderá ser analisada e contribuirá para o entendimento dos professores do espaço do brincar nos espaços escolares.



III – (RE)FAZENDO O PERCURSO TRILHADO: CAMINHANDO PARA A COMPREENSÃO DO ESPAÇO DIALÓGICO DO BRINCAR

3.1 – Apresentando a problematização

Na convivência dos últimos três anos com crianças de quatro a seis anos na instituição escolar, pude presenciar grandes momentos de contentamento. Busquei investigar neste estudo como o brincar está entendido na escola, ou seja, através dos enunciados de todos os participantes da instituição escolar, compreender o espaço do brincar.

Percebi os meandros do cotidiano da instituição escolar: desde a chegada pela manhã, o café, passando pelas atividades pedagógicas, o almoço, o descanso, as atividades livres, o parque, o lanche, a saída não necessariamente nesta ordem. Neste dia-a-dia, vivi as relações que ali acontecem: as pessoas e suas atividades, as atividades e as crianças e, voltando ao início do círculo, as crianças e as pessoas, indivíduos portadores de conhecimento, senso comum e saberes. As atividades, portadoras de significados, buscam o conhecimento, o saber, o aprender e o brincar.

A expectativa do estudo é o de oportunizar, como já salientado, uma forma de apreender o real. Minha busca foi a compreensão do processo pelo qual as crianças caminham pelos meandros pedagógicos, mas ao mesmo tempo perceber os percalços que o conhecer pode levar para o entendimento da brincadeira no espaço da escola.

Relembro os momentos em que o brincar surgia na instituição escolar. Ele não tinha endereço, tempo ou premissa posta. O brincar surgia em várias situações, inclusive nas pedagógicas. No entanto, fui percebendo que, nos diálogos com os professores e os profissionais no espaço escolar, o brincar deveria estar em locais e momentos apropriados.

Não vou aqui discutir os dados coletados, porém apresento-os, no intuito de trabalhar com a metodologia e os procedimentos adotados. Esse caminho e seus instrumentos possibilitam a compreensão do real e, pessoalmente, acredito que ele não propõe respostas, contudo inicia uma discussão para viabilizar a ação pedagógica na educação infantil.

3.2 – Traçando um perfil metodológico: as três categorias históricas

Procuro apresentar a metodologia que busquei para fazer meu estudo sobre o entendimento de brincar no texto escolar. Apresento as categorias históricas: a Filogênese,

unesp

o Desenvolvimento Histórico da Sociedade e a Ontogênese, que são discutidos a seguir[94] como:

- o papel do homem na sociedade;
- a sociedade como espaço sócio-cultural e
- as crianças que convivem na instituição escolar.

Essas categorias são trabalhadas, tendo em vista serem aquelas que contribuíram para a construção do percurso metodológico trilhado na discussão teórica.

Cada um desses momentos é imprescindível enquanto processo de (re)construção do momento gestado pelos profissionais que conviveram comigo durante os três anos de investigação. Retomar o caminho é compreender o agora, para fundamentar outros processos que acontecerão.

O papel do homem na sociedade

Pensar no homem na sociedade é tratar da primeira categoria histórica: a Filogênese. Para discutir essa questão, é fundamental entender que falo do desenvolvimento das espécies. Segundo Vygotsky (apud Wetsch, 1988), o que nos transforma em homens que pensam é a nossa capacidade de inventar e utilizar instrumentos, e este surge como pré-requisito para nosso desenvolvimento histórico. O uso dos instrumentos foi uma das condições para o surgimento das funções psicológicas superiores nos homens.

Nesse sentido, saliento que o homem deve ser entendido como um ser social e histórico, entendo seu papel, enquanto aquele que realiza atividades mediadas. Parto do pressuposto que são os instrumentos e os signos que propiciam um agir sobre o mundo pelo homem.

Apresento dois construtos fundamentais para essa discussão: os instrumentos e os signos. Mas de que instrumentos falo? E quais são esses signos? Quando coloco os instrumentos, busco salientar a produção da vida material dos homens, ou, como coloca Marx (In: Fernandes, 1984), na "Ideologia Alemã":

> *...o primeiro ato histórico é portanto engendrar os meios para a satisfação dessas necessidades, produzir a vida material mesma, e isto é um ato histórico, uma condição básica de toda a história que ainda hoje, como há milênios, precisa ser preenchida a cada dia e a cada hora tão somente para manter os homens vivos...* (p.194)

---

[94] Ver textos: Cole (In: Moll, 1996), Wertsch (1998), entre outros.

unesp

A exigência que os homens possuem de satisfazer suas necessidades levou à utilização de instrumentos. A relação posta entre os instrumentos de trabalho e os signos da linguagem proporciona um avanço no processo de desenvolvimento dos homens, tanto no aspecto biológico como no aspecto histórico de ação sobre o mundo.

Os aspectos do ambiente cultural e industrial modificaram gradativamente o ser humano. Vygotsky & Luria (1996) salientam a discussão. A citação abaixo é extensa, mas faz-se necessário colocá-la, tendo em vista a clareza de sua proposição.

> *...a influência do ambiente industrial e cultural não termina aí. As alterações da mão seriam seguidas por mudanças no cérebro, de que resultaram formas mais sofisticadas e mais dinâmicas de adaptação humana ao ambiente. É natural que novas condições exigissem novas formas de adaptação e que tais formas se desenvolvessem no correr do tempo. Sob pressão imediata das condições externas, o homem, em sua luta ativa com o mundo exterior, aprendeu a não usar diretamente suas capacidades naturais na luta pela existência, mas a desenvolver primeiro métodos mais ou menos complexos para ajudá-lo nessa luta. No processo da evolução, o homem inventou ferramentas e criou um ambiente industrial cultural, mas esse ambiente industrial alterou o próprio homem: suscitou formas culturais complexas de comportamento, que tomaram o lugar das formas primitivas. Gradativamente, o ser humano aprende a usar racionalmente as capacidades naturais. A influência do ambiente resulta no surgimento de novos mecanismos sem precedentes no animal; por assim dizer, o ambiente se torna interiorizado [internalizado – J. K.]; o comportamento torna-se social e cultural não só em seu conteúdo, mas também em seus mecanismos, em seus meios. Ao invés de memorizar imediatamente algo de particular, importância, o ser humano desenvolve um sistema de memória associativa e estrutura; desenvolvem-se a linguagem e o pensamento, surgem as idéias abstratas e criam-se inúmeras habilidades culturais e meios de adaptação – em conseqüência do que o adulto cultural surge em lugar do adulto primitivo. Muito embora as funções naturais, inatas, sejam semelhantes no homem primitivo e no homem cultural ou, em alguns casos, possam até deteriorar-se no correr da evolução, o homem cultural difere enormemente do homem primitivo pelo fato de que um enorme repertório de mecanismos psicológicos habilidades, formas de comportamento, signos e dispositivos culturais – evoluíram no correr do processo de desenvolvimento cultural, como também pelo fato de que toda a sua mente se alterou sob a influência das condições complexas que o criaram.* (p.179-80)

Trato dos dois construtos separadamente. Primeiro, a aquisição do instrumento, que nas palavras de Leontiev (1978), surge como

> *o produto da cultura material que leva em si, da maneira mais evidente e mais material, os traços característicos da criação humana. Não é apenas um objecto de uma forma determinada, possuindo dadas propriedades.*
> *O instrumento é ao mesmo tempo um objecto* ***social***[95] *no qual estão incorporadas e fixadas as operações de trabalho historicamente elaboradas.* (p.268)

---

[95] Grifo do autor.

unesp

> *A aquisição do instrumento consiste, portanto, para o homem, em se apropriar das operações motoras que nele estão incorporadas. É ao mesmo tempo um processo de formação activa de aptidões novas, de funções superiores, «psicomotoras», que «hominizam» a sua esfera motriz.* (p.269)

E, segundo a aquisição da linguagem,

> *...não é outra coisa senão o processo de apropriação das operações de palavras que são fixadas historicamente nas suas significações é igualmente a aquisição da fonética da língua que se efectua no decurso da apropriação das operações que realizam a constância do seu sistema fonológico objectivo...* (p.269)

Nesse sentido, fica claro que essa discussão pretende auxiliar na compreensão do processo de hominização dos indivíduos.

O papel dos aspectos culturais e industriais apresentados no ambiente onde as crianças nascem são fundamentais, pois na sociedade em que elas aportam o ambiente sócio-cultural já está posto. São estimuladas a uma adaptação, tendo em vista que o mundo já existe, e que foi criado pelos adultos que as rodeiam, segundo Vygotsky & Luria (1996).

> *Todo comportamento da criança passa a ser reconstruído; a criança desenvolve o hábito de refrear a imediata satisfação de suas necessidades e impulsos e de retardar as reações imediatas a estímulos exteriores, de modo que, utilizando meios indiretos e adquirindo as necessárias habilidades culturais, possa conseguir controle mais fácil e melhor sobre a situação.* (p.180)

Penso que as relações tratadas nesse contexto referem-se à oportunidade que as crianças têm de viver num mundo que está pronto, mas não está acabado. Seu percurso, de criança a adulto, oportuniza, através dos instrumentos[96] e signos[97], a possibilidade de construir caminhos que legitimem seu espaço enquanto indivíduo.

Ao colocar essa discussão, retorno a instituição escolar como lugar onde esse transformar em indivíduo se inicia. Penso que o brincar é parte imprescindível da construção da individualidade dos homens.

---

[96] Saliento que para Vygotsky os instrumentos devem ser considerados como mediadores dos processos mentais superiores. Ele considerava que a essência do comportamento humano residia em sua mediação por instrumentos e símbolos. Ver Blanck (In: Moll, 1996, p.44).

[97] Para Vygotsky, os signos reestruturam a consciência de cada ser humano e influenciam a consciência dos demais. Idem.

unesp

A sociedade como espaço sócio-cultural

A segunda categoria que discuto é o Desenvolvimento Histórico da Sociedade. Conforme Wertsch (1988), Vygotsky percebeu a diferença entre este e o domínio filogenético: *"...el proceso de desarrollo histórico del comportamiento humano no coincide com el de su evolución biológica; uno no es continuación del otro. Es más, cada uno de estos procesos es gobernado por sus proprias leyes..."* (p.48)

Vygotsky e outros teóricos russos salientam que para o conhecimento das implicações para a evolução sócio-cultural é necessário entender as funções psicológicas rudimentares e superiores. Ele explica:

> *...la estructura de las formas superiores [avanzadas] aparece em su forma pura em estos fósiles psicológicos, em estos restos vivientes de épocas anteriores. Estas funciones [superiores] rudimentarias nos revelan el estado prévio de todos los procesos psicológicos superiores [avanzadas]: revelam el tipo de organización que em algún momento poseyeron.* (Vygotsky, apud Wertsch, 1988, p.49)

Também é necessário discutir os instrumentos, ou seja, a mediação dos signos é um dos focos para a compreensão da história sócio-cultural.

Ao tratar da sociedade contemporânea onde as crianças, as que foram pesquisadas, vivem, estou apresentando a possibilidade de compreendê-la enquanto espaço de existência e conhecimento.

A instituição escolar está posta na sociedade e esta estabelece regras, atribui parâmetros, decide ações. A escola trava relações com a sociedade, mas, inserida nesta, procura novas regras, (re)valorizando parâmetros, propõe novas oportunidades de (re)ação sobre o dia-a-dia em que precisa reformular.

Será necessário (re)pensar o espaço social para melhor compreender a instituição escolar? Ao pensar no espaço sócio-cultural, posso buscar resposta a essa questão.

Segundo Blanck (In: Moll, 1996), ao tratar de influências culturais, posso entendê-las como a sociedade que fornece à criança objetivos e os métodos para alcançá-los. Coloca a linguagem enquanto um dos instrumentos-chave criados pelos seres humanos para a organização do pensamento. Salienta que os instrumentos, como a linguagem, desenvolveram-se por meio da história: *"...a condição cultural acompanha a condição histórica"*. (p.44)

unesp

Essas influências culturais propiciam às crianças o encontro com os saberes já postos na sociedade. Cabe, então, ressaltar que a transmissão cultural é possível e, portanto, mediada através da educação.

> *O movimento da história só é, portanto, possível com a transmissão, às novas gerações, das aquisições da cultura humana, isto é, com educação.(...)*
> *...o tempo que a sociedade consagra à educação das gerações aumenta; criam-se estabelecimentos de ensino, a instrução toma formas especializadas, diferenciando-se o trabalho do professor; os programas de estudo enriquecem-se, os métodos pedagógicos aperfeiçoam-se, desenvolve-se, a ciência pedagógica. Esta reação entre o processo histórico e o progresso da educação é tão estreita que se pode sem risco de errar julgar o nível de desenvolvimento histórico da sociedade pelo nível de desenvolvimento do sistema educativo e inversamente.* (Leontiev, 1978, p.278)

A relação estabelecida entre a sociedade e a instituição escolar é fundamental no entendimento do (re)pensar a escola. Cabe a nós, teóricos, poder entender o processo de desenvolvimento do aprender neste contexto e como a sociedade, nas suas transformações históricas, busca indivíduos sabedores de novas possibilidades culturais. A instituição escolar, a creche, possui diferentes discursos, trazidos por indivíduos diferentes, de lugares diferentes. Esse espaço cultural diversificado contribui para a aquisição de cultura, de conhecimento adquirido nessas relações. É fundamental que a idéia de processo dialógico possa ser entendida como um dos aspectos da construção de indivíduos que aprendem na sociedade e, conseqüentemente, neste espaço escolar.

<u>As crianças que convivem na instituição escolar</u>

A terceira categoria histórica que é preciso discutir é a ontogênese. Vygotsky entende-a como uma distinção entre a linha de desenvolvimento natural e cultural que está estreitamente ligada à dessemelhança entre as funções psicológicas superiores e elementares. A linha natural de desenvolvimento se encontra geralmente associada às funções psicológicas elementares e a linha cultural às funções psicológicas superiores. Argumenta ainda que o desenvolvimento natural se explica fundamentalmente baseando-se de forma quase exclusiva nos princípios biológicos, enquanto que o desenvolvimento cultural se atribui a princípios que se referem aos instrumentos de mediação, como nos coloca Wertsch (1988).

Passo a distinguir a história individual dos homens, ou seja, das crianças que dia a dia passaram pelo espaço escolar estudado. Ao propor a pesquisa na instituição escolar e procurar compreender o processo de desenvolvimento das crianças pelo aspecto

unesp

sócio-cultural, onde estão a mediação e as funções psíquicas superiores, busco entender esse processo, na sua relação com a idéia conceitual de brincar e o papel dos meios educacionais.

> *...todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no discurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez nas atividades coletivas, nas atividades sociais ou seja como funções interpsíquicas; a segunda como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas.* (Vygotsky, 1991, p.14)

Para o desenvolvimento da criança, a idéia conceitual de brincar está nas atividades coletivas e sociais, auxiliando no desenvolvimento interpsíquico. Para o desenvolvimento nas atividades individuais, os meios educacionais auxiliam nas propriedades internas do pensamento da criança, nas funções intrapsíquicas. Estas colocações surgiram num primeiro olhar sobre os pesquisados; num momento posterior, penso se esta relação entre a idéia conceitual de brincar e os meios educacionais são colaboradores dos dois tipos de desenvolvimento: o inter e o intrapsíquico.

> *...**a criança manipula os objetos para conseguir o controle do processo interno de memória**[98]; isto é característico da primeira técnica cultural que surge para facilitar as funções mentais naturais. (...)*
> *...o desenvolvimento subseqüente não significa melhora da memória natural, mas sim substituição: **substituição de métodos primitivos por outros, mais eficientes, que apareceram no processo da evolução histórica**[99].* (Vygotsky & Luria, 1996, p.188)

Nesse sentido, entendo que as atividades desenvolvidas na instituição escolar proporcionam às crianças um estar cultural que colabora no processo de desenvolvimento e compreensão das idéias conceituais propostas pelos profissionais da creche; portanto, só podem ocorrer pela mediação. Dessa forma, posso compreender a visão de Leontiev (1978) sobre essa questão.

> *As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente **dadas** aos homens dos fenômenos objectivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas **postas**. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles **as suas** aptidões, 'os órgãos da sua individualidade', a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através dos outros homens, isto é, num processo de comunicação com*

---

[98] Grifo do autor.
[99] Idem.

unesp

> *eles. Assim, a criança* ***aprende*** *a actividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto um processo de* ***educação***[100]. (p.272)

Na instituição escolar, as relações são mediatizadas, pois os profissionais que lá estão no dia-a-dia buscam viabilizar conhecimentos, atitudes, que têm como base o outro, aqui, as crianças. Estas, por sua vez, propõem, através de questionamentos, possibilidade de aprofundar os conteúdos trabalhados nestas relações. Cabe aos profissionais a competência de enxergarem como operar, para melhorar e favorecer sua ação pedagógica na construção de formas mais eficazes, afim de que as idéias conceituais se efetivem.

> *A mediação do outro desperta na mente da criança um sistema de processos complexos de compreensão ativa e responsiva, sujeitos às experiências e habilidades que ela já domina. Mesmo que ela não elabore ou não apreenda conceitualmente a palavra do adulto, é na margem dessas palavras que passa a organizar seu processo de elaboração mental, seja para assumi-las ou para recusá-las.* (Fontana, 1996, p.19)

É da compreensão do brincar pelas crianças, professores e profissionais que trato nesta pesquisa. Se as crianças forem capazes de organizar seu processo de elaboração mental para entender o que é o brincar na instituição escolar, o esforço de acompanhar o desenvolvimento das mesmas valeu a pena.

Faz-se necessário salientar a necessidade de colocar que uma proposta de pesquisa dialética deve ter como pano de fundo a compreensão do que seja essa falsa neutralidade científica que busca generalizar conclusões a partir de seus estudos particulares.

Procuro colocar-me longe dessa pretensa neutralidade, procurando entender como fugir das análises das singularidades que buscam sugerir as sínteses totalizantes.

Segundo Luckács (1978), é possível fugir desses equívocos a partir da obra de Marx e sua proposta dialética para entender o real.

> *...trata-se sempre de esclarecer a forma concreta de sua relação, caso por caso, com uma determinada situação social, com respeito a uma determinada relação da estrutura econômica, como também – o que é decisivo – de descobrir em que medida e em que direção as transformações históricas modificam esta dialética. De uma similar análise concreta, surge sempre e por toda parte a relativização dialética do universal e do particular: em determinadas situações concretas eles se convertem um no outro, em determinadas situações concretas o universal se especifica, em uma determinada relação ele se torna particular, mas pode também ocorrer que o universal se dilate e*

[100] Ibidem.

unesp

> *anule a particularidade, ou que um anterior particular se desenvolva até a universalidade ou vice-versa. Marx considera como importante tarefa da ciência estudar e descrever, de um modo historicamente concreto, sem preconceitos esquemáticos e com exatidão, estas relações e suas transformações. Ao mesmo tempo, todavia, e na mesma correlação, ele descobre que, as contradições concretas assim percebidas devem ser compreendidas, do ponto de vista lógico-metodológico, como casos concretos e expressões de uma dialética de universal e particular.* (p.91-2)

A partir dessa concepção da relação entre o particular e o universal, devo entender também o pensamento científico que se relaciona com cada situação de forma específica. E no que tange a esta pesquisa não posso entender todos os aspectos que envolvem as relações entre o brincar no contexto escolar e o contexto científico, social e ideológico; procuro, sim, compreender as relações postas na instituição escolar e contribuir para uma visão mais crítica da educação infantil.

3.3 – Discutindo os procedimentos metodológicos

Apresento da estrutura física do Núcleo Social[101] onde a pesquisa empírica foi desenvolvida. Fundado em novembro de 1969 e instalado num bairro próximo ao perímetro central do município, constitui-se como entidade de caráter filantrópico e cultural, sendo a mantenedora a Associação de Incentivo ao Desenvolvimento. Vinculada ao Estado, atende às determinações do Departamento de Ensino de Primeiro Grau, Grupo de Estrutura e Funcionamento, de Curitiba – Paraná. Bem organizado, funciona da seguinte forma: tem capacidade para atender 370 (trezentos e setenta) alunos em regime de semi-internato; seu horário de funcionamento vai das 7h às 19h; a idade de atendimento está dividida em: Creche – 0 a 2 anos, Maternal I – 1 a 3 anos, Maternal II – 3 a 4 anos, Jardim I – 4 a 5 anos, Jardim II – 5 a 6 anos, Jardim III – de 6 a 7 anos, CEMIC[102] – 7 a 14 anos e Iniciação Profissional: datilografia, corte-costura, carpintaria, pintura e fábrica de brinquedos pedagógicos. O estabelecimento mantém as fases de estrutura, conforme deliberação nº 024/85.

Os recursos do Núcleo Social dividem-se em humanos e físicos. Nos recursos humanos, estão vinculados ao Núcleo: 1 professor e 1 instrutor de pintura; à Prefeitura

---

[101] Dados coletados do Relatório Anual do Núcleo Social.
[102] Entenda-se por CEMIC – Centro do Menor Integrado à Comunidade.

unesp

Municipal: 9 professoras, 8 zeladoras, 4 atendentes, 5 auxiliares de creche, 1 instrutor de carpintaria, 1 instrutor de corte-costura, 1 instrutor de datilografia; à Secretarial Estadual de Educação, (Convênio de Amparo Técnico): 7 professoras e 3 zeladoras. Os recursos físicos são constituídos em uma data: sob o n.02 (dois), da quadra 21 (vinte e um), da Zona 07 (Sete), com área de 6.000m^2, sendo 1.306,48m^2 de área construída de 1.306,48m^2. As dependências estão assim divididas: Pré-CEMIC: 5 salas de aulas, 1 sala de psicomotricidade, 9 sanitários; Maternal: 2 salas de aula, 2 salas de recreação e dormitório, 2 sanitários e banheiros; Berçário: 1 dormitório, 1 sala de recreação, 1 isolamento, 1 solário, 1 banheiro; Cozinhas: 1 pré-CEMIC, 1 maternal, 1 berçário; Refeitórios: 1 pré-CEMIC, 1 maternal, 1 funcionários, 1 lavanderia, 4 sanitários e banheiros, 1 almoxarifado; Lazer: 1 parquinho, 1 quadra de esportes; Administração – salas: 1 secretaria, 1 tesouraria, 1 diretoria, 1 sala de professores, 1 sala de reuniões, 2 sanitários; Iniciação Profissional: 1 sala de corte-costura, 1 oficina-carpintaria, 1 sala de artesanato e 1 sala de datilografia.

Após discutir o percurso metodológico apoiado nas três categorias históricas, cabe colocar os procedimentos adotados, para que a coleta do material empírico seja apresentada. Procuro conhecer como é discutido o brincar na instituição escolar, portanto o aspecto metodológico desta investigação aproximou-me das interações experimentais.

Procuro entender o objeto desta pesquisa pelo método instrumental, pois, segundo Vygotsky (1995) ele auxilia nos estudos dos processos psicológicos superiores, na psicologia infantil e pedagógica, assim como na psicologia histórico-cultural e étnica.

Ao procurar entender o processo do conhecimento infantil e optando pelo método de Vygotsky, é necessário compreendê-lo como um estudo proposto historicamente. O autor expõe sua idéia do que significa estudar algo historicamente.

> *...significa estudá-la em movimento. Esta é a existência fundamental do método dialético. Quando em uma investigação se abarca o processo de desenvolvimento de algum fenômeno em todas sua faces e relações, desde que surge até que desaparece, isso implica por em manifesto sua natureza, conhecer sua essência...* (Vygotsky, 1995, p.68)

Esse método instrumental, como salienta o autor anteriormente citado no seu texto "Teoria e Método em Psicologia" (1996), *"...proporciona ao estudo psicológico da criança tanto os princípios quanto os procedimentos e pode utilizar qualquer metodologia, ou seja, qualquer procedimento técnico de investigação: o experimento, a observação,*

etc." (p.100-1). Este método utilizado aqui possibilita um estudo da criança enquanto escolar estudado na instituição escolar.

É necessário salientar, entretanto, que a utilização deste método é uma tarefa muito complexa e, nesse sentido, é necessário colocar a limitação que nos traz a literatura à disposição sobre os aspectos metodológicos de sua obra. Para complementar minha leitura, busquei em Davdov & Shuare (1987) que são estudiosos da obra de Vygotsky e continuam suas discussões teóricas, anunciam em suas investigações um método científico específico, o método do experimento formativo.

Segundo os autores, este método propõe *"...investigar o processo de surgimento*[103] *das novas estruturas psíquicas por meio de sua formação dirigida. A autêntica análise da gênese de uma ou outra função psíquica só é possível por meio de sua reprodução*[104] *sistemática"* (p.23)

Tem como característica a intervenção ativa do investigador, nas atividades executadas pelo sujeito que está sendo pesquisado e nas funções psíquicas que estuda. O que o método procura estudar são as funções psíquicas que estão sendo formadas, onde o pesquisador pode e deve interferir, para que surjam novas funções psíquicas. A escola soviética atual procura utilizar este método para que possam estar aperfeiçoando suas particularidades, suas possibilidades internas e limitações.

Entendo que o método instrumental de Vygotsky (1996a) tem auxiliado neste estudo. É na educação que se consegue apreender os aspectos sociais e culturais do mundo em que as crianças vivem. Segundo ele, *"...o método instrumental procura oferecer uma interpretação acerca de como a criança realiza em seu processo educacional o que a humanidade realizou no transcurso da longa história do trabalho..."* (p.99)

As crianças que participaram da pesquisa desenvolvida na instituição escolar experimentavam, nas suas relações com o corpo docente várias atividades: pedagógicas, lúdicas, afetivas, entre outras. Fui observadora, procurando entender como as crianças, os professores e os profissionais compreendiam o brincar no contexto escolar.

Pude perceber que alguns aspectos foram fundamentais nesse processo: a compreensão da Fundação da Ação Social, órgão da Prefeitura Municipal que desenvolve o trabalho com as creches e as obras assistenciais; a (pre)disposição da creche em participar da pesquisa como um todo, da direção aos profissionais, e as crianças que

---

[103] Grifo dos autores.
[104] Grifo dos autores.

unesp

prontamente aceitaram ser partícipes do processo. Essas pessoas, cada uma no seu nível de envolvimento, são co-autoras deste trabalho.

Busco os parâmetros metodológicos de Vygotsky, para estabelecer no seu método instrumental o desenvolvimento da investigação. Os procedimentos da pesquisa passam por três momentos mais amplos:

- a triangulação do material empírico;
- a descrição da coleta do material empírico;
- a descrição dos sujeitos da pesquisa.

A apresentação do material empírico passa pelos três pontos citados, procurando viabilizar um (re)fazer do caminho já trilhado, ou seja a pesquisa longitudinal desenvolvida na instituição escolar. Na investigação, posso reorganizar o conhecimento já aprendido, possibilitando a outros pesquisadores um olhar no processo de indagação.

A triangulação do material empírico

A pesquisa *"Pode brincar na escola? Algumas respostas da educação infantil"* se concretizou através de três formas de coletar o material empírico:

- a documentação;
- as entrevistas;
- as observações.

Este material empírico oportuniza confronto entre as diferentes vozes e os diferentes discursos na instituição escolar, os documentos oriundos das instâncias: Governo, Estado e Município, bem como o planejamento e as observações do dia-a-dia do espaço escolar.

É importante ressaltar que essa triangulação se aproxima da análise dos dados quando poderei apresentar minhas conclusões, tendo em vista a argumentação teórica já trabalhada no segundo capítulo desta tese. Acredito que essa escolha pode ser feita a partir da convivência no contexto a ser pesquisado, ou seja, foi no desenvolvimento da pesquisa empírica que esse instrumental foi definido.

Pude concretizar a idéia de viabilizar uma pesquisa de campo longitudinal que possibilitou acompanhar o processo pelo qual passam as crianças e instituições escolares de período integral no município de Maringá.

unesp

A descrição da coleta do material empírico

A investigação somente se iniciou após o meu contato com as instituições a serem pesquisadas: a Fundação da Ação Social e o Núcleo Social. Na primeira, apresentei a proposta da pesquisa à presidente em exercício e, no segundo, à diretora.

A pesquisa começa pela observação, no espaço pedagógico, nas atividades de lazer e outros. As observações em sala de aula foram anotadas num formulário específico[105], sendo também gravadas fitas cassete com os discursos das professoras, durante os períodos diurno e vespertino. Aconteceram uma vez por semana, durante o período letivo, nos anos de 1996, 1997 e 1998.

Acompanhei as crianças dos quatro aos seis anos de idade, procurando observar, nas atividades pedagógicas ou de lazer, as ocorrências da idéia conceitual do brincar no discurso da professora e das crianças. As atividades propostas pelas professoras eram planejadas junto à Coordenação Pedagógica da instituição escolar, sob a orientação dos profissionais do setor pedagógico da Fundação da Ação Social.

A observação foi participante, pois acompanhei de forma intensiva as crianças nas atividades no espaço escolar.

> *...o observador participa em interação constante em todas as situações, espontâneas e formas, acompanhando as ações cotidianas e habituais, as circunstâncias e sentido dessas ações, e interrogando sobre as razões e significados dos seus atos.* (Chizotti, 1991, p.90-1)

O segundo momento da coleta do material empírico foi as entrevistas[106] feitas durante os três anos com as crianças, os professores, os profissionais do texto escolar, a coordenadora pedagógica e a direção. As entrevistas foram semi-estruturadas[107], sendo aplicadas dependendo dos sujeitos a serem investigados.

- As crianças foram entrevistadas de duas formas: coletivamente e individualmente; aconteceram três entrevistas coletivas e três individuais.

- As professoras foram entrevistadas individualmente, três vezes.

- A supervisora pedagógica foi entrevistada individualmente, três vezes.

---

[105] Vide Anexo 01.
[106] Vide Anexo 02.
[107] Considero entrevista semi-estruturada aquela em que o entrevistador pré-estabelece as perguntas que vai propor, segundo texto de Elliot, in Seminários de Pesquisa-Ação, da PUC-SP, 1996, p.16.

unesp

- Os profissionais da infra-estrutura foram entrevistados individualmente, uma vez.

- A dentista foi entrevistada individualmente, uma vez.

- A direção da instituição escolar foi entrevistada individualmente, uma vez.

Entrevistei todos os pesquisados, pois entendo ser fundamental o contato com os indivíduos que são do grupo enquanto centro de interesse da investigação. É fundamental ressaltar que todos, sem exceção, participaram da entrevista voluntariamente.

As entrevistas foram propostas para conseguir estabelecer um diálogo mais próximo com os participantes da investigação. Procurei perguntar objetivamente as relações entre os indivíduos, como entendiam o brincar, seu papel no texto escolar, etc. O diálogo, iniciado por questões objetivas nas entrevistas oportunizou que alguns colocassem suas opiniões, sendo possível concluir posturas que extrapolaram o que foi perguntado.

No terceiro e último momento, os documentos foram coletados como material empírico elaborado por outros, mas que objetivarão e comprovarão as informações postas pelas instituições estudadas.

Os documentos foram selecionados à medida que o ano letivo se iniciava e por todo o seu desenrolar. Solicitei à coordenação pedagógica do texto escolar o Plano Curricular das Pré-Escolas Municipais – Creches e Jardins (1995-1998); o Relatório Anual do Núcleo Social (1997-1998); o Caderno de Educação Infantil da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (1994) e as Normas para a Educação Infantil no Sistema de Ensino do Paraná (1993).

Durante os anos de 1996 a 1998 consegui o planejamento pedagógico das professoras; nele estão salientadas todas as atividades.

A creche possui a ficha documental dos alunos, com os dados pessoais de cada criança: identificação, dados familiares, saúde; aspectos psico-sociais; alimentação; hábitos; desenvolvimento psico-motor. Elaborei um cadastro das crianças, levantando seus dados, renda familiar, nome e profissão dos pais, para um levantamento do perfil sócio-econômico da família.

A descrição dos participantes da pesquisa

O Núcleo possui um grupo de apoio. Aqui, serão apresentados apenas aqueles que foram partícipes ativos, ou seja, os profissionais que têm um vínculo com o grupo estudado.

unesp

- A Diretoria:

  O Núcleo Social conta com um grupo de trabalho composto por: Presidente, vice-presidente, tesoureiro, secretário, conselho consultivo, conselho fiscal e diretora. Dentre estes, só o presidente e a diretora têm vínculo com o grupo pesquisado. A diretora desenvolve atividade de administração geral no texto escolar.

- Supervisão Pedagógica:

  Durante o período em que estive no Núcleo Social, a supervisão pedagógica esteve ao encargo de duas professoras. Uma, por dois anos; a outra, por um ano. As atividades desenvolvidas pela supervisora pedagógica são: estudo com as professoras, acompanhamento das atividades através do planejamento semanal, planejamento anual junto à Fundação da Ação Social, promoção das festividades, orientação e supervisão na instituição escolar.

- Professoras:

  O Núcleo Social possui duas professoras para cada série, pois as mesmas trabalham em escolas diferentes. O grupo de alunos pesquisado passou por seis professoras, no período de três anos. As mesmas desenvolvem atividades pedagógicas e de lazer; acompanham o almoço, o descanso e outras atividades externas, como passeios, eventos, festividades.

- Profissionais da Instituição Escolar:

  Os profissionais atendem as seguintes áreas: dentista, secretaria, lavandeira, atendente do refeitório, cozinheira e auxiliar de serviços gerais e jardinagem. Desempenham atividades e dão infra-estrutura e suporte técnico para que o funcionamento pleno do espaço físico aconteça. Todos foram entrevistados.

- Crianças:

  O grupo de crianças pesquisado permanece na creche em período integral. Alguns estão no Núcleo Social desde os quatro meses de idade. O número de crianças que iniciaram a pesquisa foi de 20 (vinte); todas permaneceram na instituição escolar até o final da investigação.

Compreendo que a metodologia da pesquisa permite a compreensão e a interpretação dos resultados. Procuro apresentar a metodologia, colocando na seqüência cronológica de como foi organizada a investigação.

unesp

3.4 – Introduzindo o material empírico: dados estatísticos

Apresento o material empírico desta pesquisa, levantado nos anos de 1996, 1997 e 1998. Esse material divide-se em três categorias, como já tratado nos procedimentos metodológicos.

Vou introduzi-los por categoria. Primeiro, as entrevistas: individuais e coletiva, das crianças, profissionais da creche, etc.. Procuro apresentar o material empírico de forma estatística, mas entendo que a compreensão se dará mais efetivamente a partir da discussão dos resultados.

As tabelas a seguir apresentam os dados das entrevistas individuais de 1996.

Tabela 15 – Entrevista individual (1996): O que é brincar para você?

1ª pergunta: O que é brincar para você?				
Tema / Categoria				
Sem resposta	Com algo / Instrumento	Algum lugar / Lugar	Com alguém / Amizade	Total de crianças
01	16	02	01	20

Tabela 16 – Entrevista individual (1996): Você gosta de brincar? Onde? Quando?

2ª pergunta: Você gosta de brincar? Onde? Quando?						
Tema / Categoria						
Sem resposta	Dias da semana / Final semana	Casa / Espaço físico	Noite / Tempo	Bola... / Brinquedos	Irmã / Pessoa	Total de crianças
-	01	04	03	10	02	20

Tabela 17 – Entrevista individual (1996): Aqui na creche pode brincar? Onde?

3ª pergunta: Aqui na creche pode brincar? Onde?			
Tema / Categoria			
Sem resposta	Parque / Espaço	Bola... / Brinquedos	Total de crianças
-	18	02	20

Tabela 18 – Entrevista individual (1996): "a" Suas professoras brincam?

4ª pergunta "a": Suas professoras brincam?			
Tema / Categoria			
Professora da manhã / Negativo	Professora da manhã / Afirmativo	Professora da tarde / Negativo	Professora da tarde / Afirmativo
09	11	05	15
Total de crianças	20	Total de crianças	20

unesp

Tabela 19 – Entrevista individual (1996): "b" Suas professoras brincam?

4ª pergunta "b": Suas professoras brincam?		
Tema / Categoria		
Professora manhã e tarde / Afirmativo	Professora manhã e tarde / Negativo	Indecisos
14	04	02
Total de crianças		20

Tabela 20 – Entrevista individual (1996): Seus pais brincam?

5ª pergunta: Seus pais brincam?				
Tema / Categoria				
Sim /Afirmativo	Não / Negativo	Com algo / Instrumento	Sem resposta	Total de crianças
13	04	02	01	20

Tabela 21 – Entrevista individual (1996): Quem compra brinquedo para você?

6ª pergunta: Quem compra brinquedo para você?		
Tema / Categoria		
Pai, mãe, avó / Parente próximo	Papai Noel / Mito	Total de crianças
19	01	20

Apresento a seguir a entrevista coletiva de 1996, em forma de quadro.

Quadro 1 – Entrevista coletiva (1996)

Perguntas	Nº de crianças: 20	Tema / Categoria						
		Afirmativo	*Negativo*	*Instrumento*	*Espaço*	*Tempo*	*Pessoa*	*Parentes próximos*
1 – Vocês gostam de brincar?	Todos		-	-	-	-	-	-
2 – O que é brincar para vocês?	Todos	-	-		-	-		-
3 – Quando vocês brincam?	Todos	-	-	-		-	-	-
4 – Na creche, pode se brincar? Onde? Quando?	Todos		-				-	-
5 – A professora da manhã brinca?	Todos	-		-	-	-	-	-
6 – A professora da tarde brinca?	Todos		-	-	-	-	-	-
7 – Quem compra brinquedos na creche?	Todos	-	-	-	-	-		-
8 – Quem compra brinquedos em casa?	Todos		-	-	-	-	-	
9 – Os seus pais brincam?	Todos			-	-	-	-	-
10 – Onde é mais gostoso brincar: na creche ou em casa?	Todos		-	-	-	-	-	-

O terceiro momento das entrevistas foi com os profissionais da creche.

Quadro 2 – Entrevista com a supervisora pedagógica (1996)

Perguntas	*Tema*	*Enfoque*
O que a creche entende por brincar?	. brincadeira como atividade principal; . brincar tem hora certa; . planejamento: brincadeiras livres e planejadas.	Brincadeira = atividade principal
As professoras sabem a diferença entre brincadeiras livres e planejadas?	. professoras sabem; . brincar é importante; . brincar é o mesmo que aprender.	Diferença entre brincadeira livre e planejada
As professoras já fizeram algum curso sobre brincadeiras e/ou brinquedos?	. já fizeram; . uso de sucatas, brincadeiras, histórias; . a base desta pré-escola é a brincadeira.	Brincadeiras = sucatas e histórias; Brincadeiras = base da pré-escola
As professoras já estudaram textos sobre o brincar? De autores conhecidos, tais como Piaget, Vygotsky e Leontiev?	. já estudaram; . não tem lembrança do texto ou do autor; . não foram textos profundos, mas "bem simplificadinhos".	Textos simplificados
Quais os tipos de brinquedos comprados na creche? Qual a freqüência? Quem compra? As professoras são esclarecidas sobre os tipos que a creche possui?	. Brinquedos pedagógicos: montar, fazer ligação e fantoches; . anualmente; . a direção; . sim, pela apresentação dos brinquedos.	Brinquedos pedagógicos = fantoches
Asbrincadeiras populares/tradicionais acontecem na creche?	. sim, jogo de pedra, pé-de-lata; . nas ruas de recreio; . interesses se alteram; .teatro: imitação dos personagens.	Brinquedos populares = rua de recreio, teatro

Quadro 3 – Entrevista com a professora da manhã (1996)

Perguntas	*Tema*	*Enfoque*
O que é brincar para você? Você faz atividades fora da sala de aula?	. quando as crianças passam seus sentimentos; . coloca a terça-feira para essa atividade, mas com a presença da pesquisadora as crianças têm outro comportamento.	Sentimentos
Você brinca com as crianças? Onde e quando?	. brinco; . quando é dia de parque = brincar à vontade; . quinta é sala de TV = roda, mímica, teatro, música, jogos; . fora de sala de aula, menos no jardim; . participação das crianças no teatro em sala de aula.	Tempo / Espaço
A creche é um espaço adequado para as brincadeiras? E a sala de aula? Nas atividades pedagógicas é possível colocar a brincadeira? Quais as atividades que propiciam brincadeiras na creche?	. tem espaço sim; . organização do espaço físico para brincar; . é possível; . bingo, com tampinhas, etc.	Espaço físico

unesp

Na creche eles têm tempo para brincar? E tempo para aprender as coisas?	. eu acho; . eles têm interesse por números, letras, brincadeiras com tampinhas, passar para o papel.	Momento = Brincadeiras
Existem dias especiais para as crianças brincarem?	. todos os dias elas brincam, independentemente de onde estejamos.	Sem dias especiais
As crianças trazem brinquedos? Sim ou não? Por quê?	. não, porque aqui na escola tem e se trazem de casa podem quebrar; . sexta-feira é o dia para brincar com brinquedos.	Negativo Sexta = brinquedo

Quadro 4 – Entrevista com a professora da tarde (1996)

Perguntas	*Tema*	*Enfoque*
O que é brincar para você?	. brincar = prazer; . brincar = objeto; . brincadeira nova não é brincar para as crianças.	Prazer / Instrumento
Você brinca com as crianças? Onde e quando?	. brinco; . sem resposta.	Atuação Professores
Existe um momento específico para brincar?	. o brincar e o pedagógico não podem estar juntos = tumulto; . as crianças se aproveitam do momento.	Momento Apropriado
A creche é um lugar adequado para brincar?	. sim.	Espaço físico
Existe uma separação entre o que é o brincar e o que é aprender?	. acha que deve ter.	Diferença = brincar/aprender
Quais as atividades que propiciam o brincar na creche? Brincadeira pode ser planejada?	. sala de som; . caixa de brinquedos; . parque = brincar livremente; . não deve ter intervenção das professoras nas brincadeiras; . atividade deve ser planejada, a brincadeira não; . para as crianças, somente as brincadeiras que elas propõem é que é brincar; . brincadeira para o adulto é diferente da brincadeira para a criança.	Espaço Sem planejamento
O espaço da sala de aula é específico para aprender coisas?	. as crianças acreditam nisso; . brincar tem tempo e espaços definidos; . existem regras a serem cumpridas.	Tempo Espaço Regras
As crianças podem trazer brinquedos de casa? Sim ou não? E por quê?	. não trazem, é melhor; . elas são muito ciumentas de suas coisas aos quatro anos; . acontecem muitas brigas.	Brigas

Apresento um paralelo entre o levantamento realizado no planejamento escolar de 1996 e as situações de aula observadas, assistematicamente, na realidade escolar

Quadro 5 – Planejamento escolar (1996)

Material empírico: Planejamento escolar – Observações das situações de sala de aula:		
Planejamento		**Observações**
Professora da manhã	Professora da tarde	Pesquisadora
05.02.96 a 01.03.96: . na discussão do conteúdo não aparece a palavra brincar em nenhum momento; .em todos os dias aparece recreação livre; . brinquedo tem dias específicos; . parque tem dias específicos.	**05.02.06 a 01.03.96:** . o brinquedo surge como recurso para aprendizagem; . todos os dias há atividade de "vamos brincar de..." ou "vamos brincar em..."; . recreação = jogo.	**05.02.06 a 01.03.96:** . a coleta do material empírico se iniciou no mês de março.
04.03.06 a 29.03.96: . na discussão do conteúdo não aparece a palavra brincar em nenhum momento; .em todos os dias aparece recreação livre; . brinquedo tem dias específicos; . parque tem dias específicos.	**01.03.96 a 29.03.96:** . o brinquedo surge como recurso para aprendizagem; . todos os dias há atividade de "vamos brincar de..." ou "vamos brincar em..."; . recreação = jogo.	**14.03.96 (manhã):** visita geral na creche; **14.04.96 (tarde):** brinquedos ligue-ligue – objetivo = conteúdo-formar pares, montagem de brinquedos. **19.03.96 (tarde):** apresentação de material a ser utilizado na pesquisa. Filmei passeio e brincadeiras no parque.
01.04.96 a 30.04.96: . na discussão do conteúdo não aparece a palavra brincar em nenhum momento; .em todos os dias aparece recreação livre; . brinquedo tem dias específicos; . parque tem dias específicos.	**01.04.96 a 30.04.96:** . o brinquedo surge como recurso para aprendizagem; . todos os dias há atividade de "vamos brincar de..." ou "vamos brincar em..."; . recreação = jogo.	**01.04.96 a 30.04.96:** . Observações gerais das atividades dos temas que seguem: - descobrimento do Brasil, - cultura indígena, - comemoração do dia das mães: preparação, - germinação: experiências.
02.05.96 a 31.05.96: . na discussão do conteúdo não aparece a palavra brincar em nenhum momento; . em todos os dias aparece recreação livre; . brinquedo tem dias específicos; . parque tem dias específicos; - somente num dia **(13.05)** surge a "brincadeira de mestre" = seguir ordens da professora.	**02.05.96 a 31.05.96:** . em alguns dias surge o "brincar de..." e o "brincar com...".	**13.05.96 (manhã):** passeio pelo bairro – sem muito proveito = crianças dispersas e irritadiças. **28.05.96 (manhã):** discussão sobre higiene. **(tarde):** cadeia alimentar – passeio para observação das plantas = muito bom = tipos de plantas, tronco, raiz, etc. Filmei brincadeiras no parque; - os meses de fevereiro e março foram mais criativos.

03.06.06 a 28.06.96: . na discussão do conteúdo não aparece a palavra brincar em nenhum momento; . em todos os dias aparece recreação livre; . brinquedo tem dias específicos; . parque tem dias específicos; . brincadeira de roda **(11.06)**; . brincadeira de batata quente **(25.06)**.	**03.06.06 a 28.06.96:** . em alguns dias surge o "brincar de..." e o "brincar com...".	**11.06.96:** Festa junina. **18.06.96 (tarde):** discussão do que compõe uma festa junina: - comida, - vestimenta, - fogos (seu perigo), - bandeirinhas, - santos da época.
01.07.96 a 21.07.96: . na discussão do conteúdo não aparece a palavra brincar em nenhum momento; .em todos os dias aparece recreação livre; . brinquedo tem dias específicos; . parque tem dias específicos. .	**01.07.96 a 21.07.96:** . em alguns dias surge o "brincar de..." e o "brincar com..."; - de **29.07 a 01.08** foram desenvolvidas atividades de recreação.	**01.07.96 a 21.07.96:** . férias – poucas crianças estão na creche neste período do ano letivo; as atividades desenvolvidas são na maioria recreativas.
01.08.96 a 30.08.96: . na discussão do conteúdo não aparece a palavra brincar em nenhum momento; . em todos os dias aparece recreação livre; . brinquedo tem dias específicos; . parque tem dias específicos; . no dia **16.08** houve rua de recreio; . no dia **22.08** o dia todo foi voltado para as brincadeiras do folclore; . alguns "brincar de..." apareceram.	**02.08.96 a 30.08.96:** . não foram registradas atividades até **29.08**; . o brinquedo aparece só em **29.08**.	**06.08.96 (manhã):** Teatro Barracão. **08.08.96 (tarde):** Entrevista coletiva sobre o brincar, brincaram com brinquedos. **13.08.96 (manhã):** filmei toda rotina diária, teatro de bonecos = fantoches – elas brincaram com os bonecos. **20.08.96 (tarde):** substituição de professora, foi trabalhado folclore – história e dobradura. **27.08.96 (manhã):** animais domésticos e selvagens = brincadeira de imitação. **(tarde):** animais – história do coelho – aniversário de uma aluna – festa.
02.09.96 a 30.09.96: . na discussão do conteúdo não aparece a palavra brincar em nenhum momento; .em todos os dias aparece recreação livre; . brinquedo tem dias específicos; . parque tem dias específicos.	**02.09.96 a 30.09.96:** . em alguns dias surge o "brincar de..." e o "brincar com...".	**02.09.96 a 30.09.96:** **. 17.09.96 (manhã):** discussão da primavera = música com representação e gestos; atividade de dobradura. **. 17.09.96 (tarde):** discussão da primavera = árvores, flores, frutas... foram feitos desenhos sobre as discussões, músicas.

01.10.96 a 01.11.96: . na discussão do conteúdo não aparece a palavra brincar em nenhum momento; .em todos os dias aparece recreação livre; . brinquedo tem dias específicos; . parque tem dias específicos.	**01.10.96 a 01.11.96:** . em alguns dias surge o "brincar de..." e o "brincar com..."; . os meses de fevereiro e março foram mais criativos; . de **07 a 11.10** – Semana da Criança: - gincana na quadra, - passeio na chácara, - teatro, - rua de recreio, - festa no parque.	**01.10.96 a 01.11.96:** . **07.10.96 (tarde):** Semana da Criança: - competição na creche = atividades de corrida de saco; corrida com bolinha na colher; foram entregues medalhas; - almoço na chácara = churrasco; - piscina; - vôlei. . **09.10.96 (tarde):** brincadeira na sala de aula = cobra cega, quente/frio; teatro = "Era uma vez....". . **22.10.96 (manhã):** Ecologia = passeata: montagem de cartazes e faixas; cuidado com as plantas, animais, árvores, rios, peixes, etc. **(tarde)**: Ecologia = História "A vida em sociedade"; - atividade – montagem painel (a professora sugere que as crianças que fizerem os trabalhinhos bem feitos são as que poderão sair para brincar); - dramatização.
04.11.96 a 28.11.96: . na discussão do conteúdo não aparece a palavra brincar em nenhum momento; .em todos os dias aparece recreação livre; . brinquedo tem dias específicos; . parque tem dias específicos.	**04.11.96 a 28.11.96:** . em alguns dias surge o "brincar de..." e o "brincar com..."; . os meses de fevereiro e março foram mais criativos;	**12.11.96 (tarde):** bandeira nacional. **11.11.96: (tarde):** discussão sobre as abelhas. **19.11.96 (tarde):** preparação para festa de final de ano – show de músicos e cantores, seres vivos.
02.12.96 a 27.12.96: . na discussão do conteúdo não aparece a palavra brincar em nenhum momento .em todos os dias aparece recreação livre; . brinquedo tem dias específicos; . parque tem dias específicos;	**02.12.96 a 27.12.96:** . anotação das atividades de recreação desenvolvidas.	**02.12.96 a 27.12.96:** . atividades desenvolvidas foram na maioria recreação livre, distribuição dos trabalhos desenvolvidos durante o segundo semestre e ensaios para a festa de final de ano.

As tabelas a seguir apresentam os dados das entrevistas individuais de 1997.

Tabela 22 – Entrevista individual (1997): O que é brincar para você?

1ª pergunta: O que é brincar para você?

Tema / Categoria							
Instrumento	Instrumento / Pessoa	Tipo brincadeira	Instrumento / Tipo brincadeira	Conceito	Pessoa	Lugar	Total de crianças
09	01	04	03	01	01	01	20

Tabela 23 – Entrevista individual (1997): Você gosta de brincar? Onde? Quando?

2ª pergunta: Você gosta de brincar? Onde? Quando?

Tema / Categoria						
Brinquedo / Tempo / Espaço físico	Espaço físico / Brincadeira	Brincadeira / Espaço físico / Amigos	Herói / Espaço físico	Herói / Espaço físico / Tempo	Brincadeira / Espaço físico / Tempo / Amigos	Total de crianças
09	07	01	01	01	01	20

Tabela 24 – Entrevista individual (1997): Aqui na creche pode brincar?

3ª pergunta: Aqui na creche pode brincar?

Tema / Categoria				
Espaço físico	Espaço físico / Tempo	Espaço físico / Brincadeira	Espaço físico / Brincadeira / Tempo	Total de crianças
12	06	01	01	20

Tabela 25 – Entrevista individual (1997): "a" Suas professoras brincam? Qual delas?

4ª pergunta "a": Suas professoras brincam? Qual delas?

Tema / Categoria						
As duas (afirmativo)	Professora Tarde	Professora Manhã	Não	Sim	Dúvida	Total de crianças
06	06	-	03	03	02	20

Tabela 26 – Entrevista individual (1997): Seus pais brincam?

5ª pergunta: Seus pais brincam?

Tema / Categoria		
Afirmativo	Negativo	Total de crianças
15	05	20

Tabela 27 – Entrevista individual (1997): Quem compra brinquedo para você? Quando?

6ª pergunta: Quem compra brinquedo para você? Quando?

Tema / Categoria		
Parente próximo - Datas	Parente próximo / Outros - Datas	Total de crianças
10	10	20

unesp

Apresento a seguir a entrevista coletiva de 1997, em forma de quadro.

Quadro 6 – Entrevista coletiva (1997)

Perguntas	Nº de crianças: 20	Tema / Categoria								
		Afirmativo	*Negativo*	*Instrumento*	*Espaço*	*Tempo*	*Pessoa*	*Parente próximo*	*Brinquedos*	*Esporadicamente*
1 – Vocês gostam de brincar?	Todos		-	-	-	-	-	-	-	-
2 – O que é brincar para vocês?	Todos	-	-		-	-	-	-		-
3 – Quando vocês brincam?	Todos	-	-	-			-	-		-
4 – Na creche, pode se brincar? Onde? Quando?	Todos		-	-			-	-	-	-
5 – A professora da manhã brinca?	Todos	-		-	-	-	-	-		
6 – A professora da tarde brinca?	Todos		-		-	-	-	-		-
7 – Quem compra brinquedos aqui na creche?	Todos	-	-	-	-	-		-	-	-
8 – Quem compra brinquedos em casa?	Todos	-	-	-	-	-			-	-
9 – Os seus pais brincam?	Todos			-	-	-	-	-	-	

O terceiro momento das entrevistas foi com os profissionais da creche.

Quadro 7 – Entrevista com a supervisora pedagógica (1997)

Perguntas	*Tema*	*Enfoque*
Houve mudança na programação das atividades da creche?	. mudança planejamento: . um período (manhã) ficaram as atividades pedagógicas; . um período (tarde) ficaram as atividades recreativas.	Mudança na coordenação da Fundação da Ação Social: Grupo de Trabalho foi substituído = nova proposta.
Mesmo as atividades pedagógicas, no período da tarde, são dadas fora de sala de aula?	Sim.	Afirmativo.
E a orientação dessa proposta pela coordenação da Fundação?	Falta orientação geral para a escola.	Falta orientação geral.
Por que ocorreu essa mudança?	"Nova proposta" da prefeitura.	Fundação da Ação Social implementou proposta da recreação.
A proposta da prefeitura é de recreação?	Sim, a proposta já existia, mas não era trabalhada. Percepção da necessidade do trabalho com recreação.	Afirmativo.
No período da tarde, todas as professoras vão trabalhar com recreação?	Sim, mas em cada período será feito um tipo de trabalho.	Afirmativo.
No que melhorou a utilização da "nova proposta"?	A agressividade diminuiu com as atividades recreativas.	Diminuição da agressividade.
E as professoras aceitaram bem as mudanças?	Não, houve uma certa recusa.	Negativo.
Para as supervisoras das creches a coordenação da Fundação está dando respaldo para a nova proposta?	Sim, coordenação da Fundação tem apoiado o trabalho com reuniões (todas as 5ªs feiras); Apresentaram material para discussão: livros, apostilas.	Afirmativo – reuniões semanais.
Existe uma teoria que embasa essa nova proposta?*	Sim, a coordenação da Fundação trabalha com o sócio-construtivismo.	Afirmativo – sócio-construtivismo.
O que a creche entende por brincar?	Deixar a criança livre, sem interferência do adulto. Mas ao mesmo tempo sugerimos; então, o brincar passa a ter objetivos – não é um brincar por brincar, tem direção, sim. Eles devem aprender na recreação.	Criança livre – brincar com objetivos – com direção – aprender na recreação, no brincar.
No planejamento estão previstas brincadeiras? De que tipo?	Antes de 1997 já havia essa proposta de recreação, mas ela não havia sido efetivada. O documento cobrava, a Fundação cobrava, mas o medo do trabalho recreativo era maior.	Recreação proposta anterior a 1997; Ansiedade no trabalho.
Agora vocês têm parâmetros para esse novo trabalho?	Sim, trabalhando na proposta do sócio-construtivismo (Vygotsky - Piaget). Com a mudança na	Afirmativo – sócio-construtivismo; Argumento de comprovação da eficiência do trabalho.

	coordenação pedagógica da fundação, eu sabia que era importante o brincar – a recreação: não sabia como provar por argumentos para que os professores o aceitassem; agora se estabeleceu o que é esse brincar = é válido.	
Dá mais tempo para transformar essa brincadeira em algo que viabilize conhecimento?	Sim, descobri sozinha a importância do brincar, pois estudava antes de trabalhar na creche. E sei que a aprendizagem se dá pelo brincar e na pré-escola é o melhor momento. É brincando que se constrói conhecimento.	Afirmativo, aprendizagem se dá pelo brincar.
E a dicotomia entre o brincar e o instrucional (o que é sério para o conhecer) existe?	A dicotomia entre o brincar e o que é sério não existe, pois o brincar também é sério. Pois o trabalho em sala de aula também é feito pela brincadeira e é assim que se conquista as crianças. Enfrentamos barreiras neste trabalho.	Negativo – brincar é sério – trabalho em sala é para aprender.
Qual a informação passada pela creche com relação às brincadeiras para as professoras? Qual a diferença entre a "velha" e a "nova proposta"?	Vou falar da diferença entre as propostas: Anterior = brincar livre, brincar soltos; Atual = brincar com objetivos, estimulando a criança ao conhecimento.	Duas trabalhavam o brincar.
As professoras já fizeram algum curso sobre as brincadeiras ou brinquedos? Quando e com quem?	Somente construir sucatas e contar histórias. Esse ano só teve musicalização. De brincadeira, esse ano não teve nada.	Afirmativo – sucatas, história, música.

* Obs. Em 1997, houve uma mudança na proposta pedagógica das creches pela coordenação pedagógica da Fundação da Ação Social.

Quadro 8 – Entrevista com a professora da manhã (1997)

Perguntas	*Tema*	*Enfoque*
O que é brincar para você? E a questão da seriedade ainda não fica clara para as crianças?	Quando as crianças mostram seus sentimentos, nas atividades, seus interesses e dúvidas tudo para ela é brincar; Ela não divide o sério do brincar. Só a partir do pré III que eles percebem a diferença.	Sentimentos.
Você brinca com as crianças? Onde e quando?	Sim, fora da sala, sempre após o lanche.	Tempo; Espaço.
Você acha que a creche é um espaço adequado para as brincadeiras? E a proposta pedagógica da creche, é importante? Quais as atividades que mais propiciam brincadeiras na creche?	Sim, mas existem alguns empecilhos: o calor, construção, outras turmas que se misturam. No parque eles brincam em grupos; - horário é fechado para crianças, ficam o dia todo; - Fundação propõe recreação,	Espaço físico; Tempo; Aprendizagem; Atividades.

	mas não dá oportunidade para que ela aconteça. Não tem espaço, nem material adequado para recreação; - Sim, pois as crianças transmitem conhecimento entre si, não somente o professor; - Sim, desenhos, dramatização, e outros.	
Essas atividades propiciam brincadeiras? Qualquer atividade leva à brincadeira e a aprender?	Sim; Depende, na dramatização, eles brincam e pensam sobre o que estão fazendo. O que vem de bem e o que não vem para eles.	Afirmativo = dramatização; Brincadeiras.
Existem dias especiais para as crianças brincarem livremente? É desse meio período mesmo que eu falo?	Não, não há; Depois do recreio, tem dia do brinquedo, dia do parque, dia da televisão, brincadeira com corda, raquete, mas tudo com orientação do professor; Sempre com orientação, atividades de massinha, parque e brinquedo.	Negativo; Período letivo.
As crianças trazem brinquedos? Sim ou não e por quê?	Sim, para desenvolver a socialização. E percebi que a agressividade diminuiu.	Afirmativo = socialização.

Quadro 9 – Entrevista com a professora da tarde (1997)

Perguntas	*Tema*	*Enfoque*
O que é brincar para você?	Criança se soltar, imitações do cotidiano; Brincar, sem direção do professor.	Liberdade; Imitação; Sem interferência.
Você brinca com as crianças aqui na creche? Onde e quando?	Sim, na sala de aula, parque, quadra de esportes, sala de TV, em atividades dirigidas.	Afirmativo – Espaço físico.
A creche é um lugar adequado para brincar?	Sim, mas precisa de algumas mudanças. Calor na quadra, etc.	Afirmativo – mudanças.
Quais atividades propiciam brincadeiras na creche? Brincadeira pode ser planejada? E pode-se aprender com elas?	Sim, várias atividades são utilizadas. Eles imitam, contam histórias, e aprendem, pois aparecem as discussões das atividades na brincadeira.	Afirmativo – vários tipos.
Existem dias especiais para as crianças brincarem?	Sim, nas sextas-feiras, trazem brinquedos de casa ou brincam com os da escola; na Terça-feira é o parque.	Afirmativo.
As crianças trazem brinquedos? Sim ou não? E por quê?	Sim, algumas trazem, outras não. É bom, pois trocam brinquedos, inventam outras brincadeiras.	Afirmativo – troca, outras possibilidades.

Apresento um paralelo entre o levantamento realizado no planejamento escolar e as situações de aula observadas, assistematicamente, na realidade escolar.

Quadro 10 – Planejamento escolar (1997)

Material empírico: Planejamento escolar – Observações das situações de sala de aula:		
Planejamento		**Observações**
Professora da manhã	*Professora da tarde*	*Pesquisadora*
05.02.97 a 28.02.97: . a recreação aparece em todos os dias; . brincadeiras em alguns dias: "brincar de...", "brincar com...", sempre após as 10h; . somente num dia foi apresentado o brincar como atividade no horário pedagógico; . brinquedo às 6ªs feiras; . parque às 4ªs feiras.	**05.02.97 a 28.02.97:** . em alguns dias aparecem jogos; . atividades fora de sala de aula estão colocadas todos os dias: nelas as brincadeiras estão inseridas; . brincadeiras esporadicamente: "brincar de..."; "brincar com..."; . parque às 3ªs feiras; . brinquedo às 6ªs feiras.	**05.02.97 a 28.02.97**: . neste ano a coleta do material empírico iniciou-se em fevereiro: **26.02.97 (manhã):** Tema família – Tia Filó da lavanderia falou sobre sua família, vida, trabalho; Beth e eu fomos entrevistadas; . Dramatização da família – roupas, calçados, bijuterias, etc.;
03.03.97 a 26.03.97: . a recreação aparece em todos os dias; . brincadeiras em alguns dias: "brincar de...", "brincar com...", sempre após as 10h; . somente num dia foi apresentado o brincar como atividade no horário pedagógico; . brinquedo às 6ªs feiras; . parque às 4ªs feiras.	**03.03.97 a 26.03.97:** . em alguns dias aparecem jogos; . atividades fora de sala de aula estão colocadas todos os dias: nelas as brincadeiras estão inseridas; . brincadeiras esporadicamente: "brincar de..."; "brincar com..."; . parque às 3ªs feiras; . brinquedo às 6ªs feiras.	**03.03.97 a 26.03.97:** **12.03.97 (manhã):** Tema escola – utilização, cuidados, obrigações, deveres, etc.; **12.03.97 (tarde):** meio de locomoção (do que vem para a escola). cartaz: carro, bicicleta, ônibus, moto, a pé; . música da páscoa; . nome da escola; . brincadeiras. **19.03.97 (manhã):** tema: bairro – qual o bairro? o que tem? etc.; . formigas: alimento, casa, reprodução; . atividade: história – "aconteceu num formigueiro" – desenhar a história; **19.03.97 (tarde):** continuação da discussão sobre bairro: "história pepita", dramatização, painel – casa pepita – sal: . brincar com quebra-cabeças.
31.03.97 a 30.04.97: . a recreação aparece em todos os dias; . brincadeiras em alguns dias: "brincar de...", "brincar com...", sempre após as 10h;	**31.03.97 a 30.04.97:** . em alguns dias aparecem jogos; . atividades fora de sala de aula estão colocadas todos os dias: nelas as brincadeiras estão inseridas;	**31.03.97 a 30.04.97:** **16.04.97 (manhã):** música indiozinho – aprenderam e cantaram; . livro com ilustração da vida indígena, matérias no

. somente num dia: jogo da memória confeccionado para tratar dos alimentos como conteúdo pedagógico; . brinquedo às 6ªs feiras; . parque às 4ªs feiras.	. brincadeiras esporadicamente: "brincar de..."; "brincar com..."; . parque às 3ªs feiras; . brinquedo às 6ªs feiras.	jornal, comportamento, hábitos, alimentação, civilização; . quebra-cabeça: cena da vida indígena. **16.04.97 (tarde):** continuação da discussão sobre índio – alimentação; . elaboração de cocar de penas, pintura. colagem, etc.; . brincadeiras. **23.04.97 (manhã):** descobrimento do Brasil – viagem de Cabral em papel dobradura, no quadro-negro; . bandeira do Brasil – discussão das cores e seu significado; . cores primárias – misturas = mágica das cores; . passeio pela escola – tonalidade do verde das plantas. **23.04.97 (tarde):** leitura de texto coletivo: descobrimento do Brasil; . dobradura para ilustrar texto coletivo – caravelas, peixes, índios, marinheiros; . brinquedos.
05.05.97 a 30.05.97: . a recreação aparece todos os dias; . brincadeiras em poucos dias: "brincar de..."; "brincar com...", sempre às 10h; . brinquedo às 6ªs feiras; . parque às 4ªs feiras.	**05.05.97 a 30.05.97:** . no planejamento com supervisão: jogos de...; . numa sexta-feira, todas as atividades foram voltadas para o brincar; . em alguns dias aparecem jogos; . atividades fora de sala estão colocadas quase todos os dias: nelas as brincadeiras estão inseridas; . mais brincadeiras neste mês: "brincar de..."; "brincar com..."; . parque às 3ªs feiras; . brinquedos às 6ªs feiras.	**05.05.97 a 30.05.97:** **21.05.97 (manhã):** História do Feijãozinho – plantio de feijão no algodão; . Montagem de livrinho de história com o registro da germinação; . Parque. **21.05.97 (tarde):** Atividades físicas – situações de alegria, tristezas, preocupação, abrir mãos, apertar, levantar, abaixar, braços moles, etc.; . Música da chuva: dramatização, distribuição de gravuras, reconstituição da história, desenhar no papel; . Brincar: dança caseira.

02.06.97 a 30.06.97: . é a primeira vez que aparece no planejamento com supervisão: brincadeiras livres; . recreação aparece em todos os dias; . brincadeiras em alguns dias: "brincar de..."; "brincar com...", sempre às 10h – neste mês, o número de dias para as brincadeiras foi maior; . brinquedo às 6ªs feiras; . parque às 4ªs feiras.	**02.06.97 a 30.06.97:** . atividades fora de sala estão colocadas todos os dias: nelas as brincadeiras estão inseridas; . aumento das brincadeiras também neste mês: "brincar de..."; brincar com...;. parque às 3ªs feiras; . brinquedos às 6ªs feiras.	**02.06.97 a 30.06.97** . Sala TV – Som. **11.06.97 (manhã):** ciclo das águas – dramatização, recortar as gotinhas da história e montar a história com desenhos; . Brincadeira com as crianças na sala – peças de madeira, montar livremente; . Parque. **11.06.97 (tarde):** Sala de sucatas – classificar, construir "o elefante" – cola, tesoura e revistas, exposição das construções; . Sala de som. **25.06.97 (manhã):** Visitaram a fábrica de reciclagem no dia 23.06.97 – desenho no sulfite, que se transformará num livro para exposição da Fundação da Ação Social; . Parque. **25.06.97 (tarde):** Papel dobradura, em várias cores e tamanhos – falar cor e tamanho, dobrar livremente, colagem em papel bobina e escrever o que fizeram; . Sala de som – ensaio da festa junina; . Brincadeira – coelho sai da toca.
01.07.97 a 31.07.97: . no planefamento com supervisão: jogos e brincadeiras relacionados ao folclore e brincadeiras livres; . recreação aparece em todos os dias; . brincadeiras em alguns dias: "brincar de...", "brincar com..." sempre às 10h; . brinquedo às 6ªs feiras; . parque às 4ªs feiras.	**01.07.97 a 31.07.97:** . jogo; . atividades fora de sala em alguns dias, mas brinquedos todos os dias e passaram a fazer parte de Quase todo o período; . "brincar de..."; brincar com..."; . parque às 3ªs feiras; . brinquedos às 6ªs feiras.	**01.07.97 a 31.07.97** **01.07.97 (tarde):** Festa Junina. . Férias – poucas crianças estão na creche neste período do ano letivo.

01.08.97 a 29.08.97: . no planejamento com a supervisão: brincadeiras livres; . recreação aparece em todos os dias; . brincadeira surgiu num dia como atividade para distribuição dos crachás, no início da aula; . brincadeiras em alguns dias: "brincar de...", "brincar com...", sempre às 10h; . brinquedo às 6ªs feiras; . parque às 4ªs feiras.	**01.08.97 a 29.08.97:** . no planejamento com supervisão: brincadeiras livres, com jornal, fantoches, classificar e seriar com brinquedos. . objetivo é desenvolver criatividade senso crítico, solidariedade e companheirismo através da brincadeira; . jogo; . atividades fora de sala em alguns dias, mas brinquedos em todos os dias e passaram a fazer parte de quase todo o período; . "brincar de..."; brincar com..."; . parque às 3ªs feiras; . brinquedos às 6ªs feiras.	**01.08.97 a 29.08.97** **06.08.97 (manhã):** Folclore – livros de história, leitura, dramatização das lendas e desenhar; . Parque. **06.08.97 (tarde):** Música "Dona Aranha" – Massa de modelar, confecção de teia e aranha, formando um painel; . Brincar com massinha livremente; . Filme "Alice no País das Maravilhas". **27.08.97 (manhã):** Massa modelar – criar brinquedos livremente; . Parque. **27.08.97 (tarde):** rimas com nomes, folclore, adivinhações; . Sala som: músicas folclóricas e brincar de roda.
01.09.97 a 30.09.97: . recreação aparece em todos os dias; . brincadeira surgiu num dia como atividade para distribuição dos crachás, no início da aula; . brincadeiras em alguns dias: "brincar de...", "brincar com...", sempre às 10h; . brinquedo às 6ªs feiras; . parque às 4ªs feiras.	**01.09.97 a 30.09.97:** . jogo; . atividades fora de sala em alguns dias, mas brinquedos em todos os dias e passaram a fazer parte de quase todo o período; . "brincar de..."; brincar com..."; . parque às 3ªs feiras; . brinquedos às 6ªs feiras.	**01.09.97 a 30.09.97** **10.09.97 (manhã):** Novidades – materiais de higiene, continhas, painel com palavras, cartazes, plantas medicinais, etc.; . Atividade complementar nome, desenhar-se na folha, discussão sobre letras; . Massa de modelar – atividade livre, brincadeiras; . Parque. **10.09.97 (tarde):** Festa de aniversário imaginária (massinha – continuação da atividade manhã), discussão sobre aniversário, brincar; . Brincadeira livre. **24.09.97 (manhã):** Biblioteca ambulante – imaginação: tesouro – livros, ver gravuras, letras, identificando diferenças; . Parque. **24.09.97 (tarde):** Brincar de faz-de-conta – objetos: pratinhos, copinhos, tampinhas, etc.; . Sala de som – coreografia.

01.10.97 a 31.10.97: . no planejamento com a supervisão: brincadeiras livres: . recreação até dia 05; após dia 06, apresentar duas denominações: recreação e parque; . brincadeira, "brincar de...", "brincar com..."; . brinquedo às 6ªs feiras; . parque às 4ªs feiras.	**01.10.97 a 31.10.97:** . jogo; . atividades fora de sala em alguns dias, mas brinquedos em todos os dias e passaram a fazer parte de quase todo o período; . "brincar de..."; brincar com..."; . parque às 3ªs feiras; . brinquedos às 6ªs feiras.	**01.10.97 a 31.10.97** **01.10.97 (manhã):** Brincar com brinquedos em sala de aula; . Tinta e pincel para desenhar e pintar; . Reconhecimento do nome e do nome do amigo, desenho dos amigos; . Parque. **01.10.97 (tarde):** Brincar com sucata livremente, falar sobre o que construiriam; . Brincar com pneus, rolar pneus, puxá-los com um pé só, com dois pés, de lado, de costas, de olhos fechados. **08.10.97 (manhã):** Passeio na brinquedoteca – um sucesso. **08.10.97 (tarde):** Brincadeiras: Bola ao centro, bola ao túnel, brincadeiras nas barracas com prendas – pescaria, argola, coelho, palhaço. **15.10.97 (manhã):** Dia dos Professores – tentativa de escrita, nome em nuvens, caixas de letras para montagem de palavras. Brincadeira com as letras, mais interessante do que a montagem com palavras; . Parque. **15.10.97 (tarde):** Música "Claudinho e Bochecha"; . Brincadeira de "Teia de aranha" – rastejam sob a teia, não podem tocar os fios; . Distribuição de garrafas, construir recortes e colagem, fantoches, contar histórias; . Brincar de basquete. **29.10.97 (manhã):** História "Abelhinha diferente" – repetiram história, desenho, uso imaginação; . Parque. **29.10.97 (tarde):** contar histórias através de desenhos que farão no sulfite, dramatização nas

		histórias; . Brincar com bolinhas de sabão; . Brincar de estátua deita-levanta.
03.11.97 a 28.11.97: . no planejamento com a supervisão: brincadeiras livres: . recreação até dia 05, apos dia 06 apresentar duas denominações: recreação e parque; . brincadeira, "brincar de...", "brincar com..."; . brinquedo às 6ªs feiras; . parque às 4ªs feiras.	**03.11.97 a 28.11.97:** . jogo; . atividades fora de sala em alguns dias, mas brinquedos todos os dias e passaram a fazer parte de Quase todo o período; . "brincar de..."; brincar com..."; . parque às 3ªs feiras; . brinquedos às 6ªs feiras.	**03.11.97 a 28.11.97** **05.11.97 (manhã):** Jogo de dominó com gravuras e palavras, pintar o desenho, enfeitar o saquinho e colocar o nome para guardar e levar para casa; . Parque. **05.11.97 (tarde):** Arcos (bambolês), pular dois pés, um pé só, dentro e fora, etc., dançar livremente com bambolê; . Sala TV. **19.11.97 (manhã):** Distribuição de papéis coloridos p ara criarem livremente a fábrica e produtos industrializados; . Parque. **19.11.97 (tarde):** Brincadeiras com bambolê (mesma do dia **05.11**); . Histórias e fantoches, todos contam suas histórias. **26.11.97 (manhã):** Desenhar livremente, perfurar o desenho; . Parque. **26.11.97 (tarde):** Brincadeiras com bambolê, fazer coreografia do trenzinho comilão; . Brincar de desfile e karaokê.
01.12.97 a 22.12.97: . no planejamento com a supervisão: brincadeiras livres: . recreação até dia 05; após dia 06, apresentar duas denominações: recreação e parque; . brincadeira, "brincar de...", "brincar com..."; . brinquedo às 6ªs feiras; . parque às 4ªs feiras.	**01.12.97 a 22.12.97:** . jogo; . atividades fora de sala em alguns dias, mas brinquedos em todos os dias e passaram a fazer parte de quase todo o período; . "brincar de..."; brincar com..."; . parque às 3ªs feiras; . brinquedos às 6ªs feiras.	**01.12.97 a 22.12.97** . As atividades desenvolvidas foram na maioria recreação livre, distribuição dos trabalhos desenvolvidos durante o segundo semestre e ensaios para a festa de final de ano.

As tabelas a seguir apresentam os dados das entrevistas individuais de 1998.

Tabela 28 – Entrevista individual (1998): O que é brincar para você?

1ª pergunta: O que é brincar para você?						
Tema / Categoria						
Instrumento	Conceito	Conceito / Instrumento	Relação amizade / Instrumento	Relação pai / Instrumento	Sem resposta	Total de crianças
12	02	02	01	01	02	20

Tabela 29 – Entrevista individual (1998): Você gosta de brincar? Onde? Quando?

2ª pergunta: Você gosta de brincar? Onde? Quando?						
Tema / Categoria						
Tempo / Espaço físico	Tempo	Pessoas	Espaço físico	Brinquedo	Sem resposta	Total de crianças
04	07	01	06	01	01	20

Tabela 30 – Entrevista individual (1998): Aqui na creche pode brincar? Onde? Quando?

3ª pergunta: Aqui na creche pode brincar? Onde? Quando?	
Tema / Categoria	
Espaço / Tempo	Total de crianças
20	20

Tabela 31 – Entrevista individual (1998): Suas professoras brincam? Qual delas?

4ª pergunta: Suas professoras brincam? Qual delas?	
Tema / Categoria	
Circunstancialmente / Tarde	04
Circunstancialmente / Duas	02
Circunstancialmente / Manhã	01
Circunstancialmente	01
Negativo / Tarde	01
Negativo	01
Afirmativo / Duas	03
Afirmativo / Tarde	04
Tarde	03
Total de crianças	20

Tabela 32 – Entrevista individual (1998): Seus pais brincam?

5ª pergunta: Seus pais brincam?				
Tema / Categoria				
Afirmativo / Mãe	Afirmativo / Pai	Afirmativo / Dois	Negativo	Total de crianças
05	01	07	07	20

Tabela 33 – Entrevista individual (1998): Quem compra brinquedo para você? Quando?

6ª pergunta: Quem compra brinquedo para você? Quando?	
Tema / Categoria	
Parente próximo – Datas convencionais	Total de crianças
20	20

Apresento a seguir a entrevista coletiva, em forma de quadro.

Quadro 11 – Entrevista coletiva (1998)

Perguntas	Nº de crianças: 20	Tema / Categoria								
		Afirmativo	*Negativo*	*Circunstancialmente*	*Instrumento*	*Espaço*	*Tempo*	*Pessoa*	*Parente próximo*	*Conceito*
1 – Vocês gostam de brincar?	Todos		-	-	-	-	-	-	-	-
2 – O que é brincar para vocês?	Todos	-	-	-		-	-	-	-	
3 – Quando vocês brincam?	Todos	-	-	-	-	-		-	-	-
4 – Na creche, pode se brincar? Onde? Quando?	Todos		-	-	-			-	-	-
5 – A professora da manhã brinca?	Todos	-	-			-	-	-	-	-
6 – A professora da tarde brinca?	Todos		-	-		-	-	-	-	-
7 – Quem compra brinquedos na creche?	Todos	-	-	-	-	-	-		-	-
8 – Quem compra brinquedos em casa?	Todos	-	-	-	-	-	-	-		-
9 – Os seus pais brincam?	Todos			-	-	-	-	-	-	-
10 – Onde é mais gostoso brincar: na creche ou em casa?	Todos									

O terceiro momento das entrevistas foi com os profissionais da creche.

Quadro 12 – Entrevista com a supervisora pedagógica (1998)

Perguntas	*Tema*	*Enfoque*
O que a creche entende por brincar?	. brincar tão importante quanto o pedagógico, brincar tem finalidade: equilíbrio – emocional, afetivo, socialização e interação; . brincar – período integral;	Brincar – pedagógico = importantes – período integral
As professoras sabem a diferença entre brincadeiras livres e planejadas? Qual o tipo que está no planejamento? Existe um momento separado para brincar? A proposta pedagógica utiliza-se da recreação para desenvolver seus conteúdos?	. sim, as que têm dificuldades são orientadas; . jogos, competições, na sala de aula, dramatização, faz-de-conta; . não, somente o momento livre; . não tem nada separado, é globalizado = projeto pedagógico e recreação em seqüência.	. afirmativo; . diferentes tipos . negativo – momento livre . globalização – pedagógico – recreação.
As professoras já fizeram algum curso sobre brincadeiras ou brinquedos?	. específico, não, só mesmo as leituras que fazemos.	. negativo – leituras textos.
Qual a informação passada pela creche com relação às brincadeiras para as professoras? Quais textos são estudados?	. professoras estudam textos, planejamento, currículo, mudança na proposta do brincar, nada é aleatório no trabalho; . revistas: "Nova Escola", do professor, reportagens; . palestras (professora do Regina Mundi) = questão da importância da alfabetização e brincadeira.	. textos, planejamento, currículo – mudança proposta; . revistas; . palestra.
Quais os tipos de brinquedos comprados na creche? Qual a freqüência? Quem compra? As professoras são esclarecidas sobre os tipos que creche possui?	. dos que são necessários, fazemos uma lista; . esporádicas; . diretora; . são, no planejamento semanal são sugeridos brinquedos, atividades, brincadeiras;	. necessários; . esporádicos; . direção; . afirmativo.
Por que os profissionais da creche não conhecem a proposta curricular da creche?	. é uma falha nossa, pois não falamos sobre a proposta. Todos deveriam conhece-la, já sugeri.	. falha da instituição.

Quadro 13 – Entrevista com a professora da manhã (1998)

Perguntas	*Tema*	*Enfoque*
O que é brincar para você.	. Brincar é aprender; quando eles brincam, aprendem mais.	. Brincar = aprender; . brincar = aprender mais.
Você brinca com as crianças? Onde e quando?	. Brinco, desde o momento que entro na sala; para brincar não precisa ter lugar, mas saber brincar com eles; . eles gostam de brincar na sala, levar jogos, montar, etc.	. Afirmativo; . brincar na sala, jogos, montar.

unesp

A creche é um espaço adequado para brincadeiras? Sua visão de brincar mudou? O brincar e o pedagógico completam-se no trabalho aqui na creche? Quais as atividades que mais propiciam as brincadeiras?	. Sim, tem bastante espaço; . sim, eu acho que mudou; . sim, devemos proporcionar mais atividades, para não cair na rotina; . brincadeiras = atividades = conhecimento – recreação era apenas dar uma bolinha, um brinquedo; tem dias de parque, do brinquedo = eles procuram professor para cantar, fazer bolo, festinha, ver o que fizeram no parque, no brinquedo, numa historinha...	. Afirmativo – espaço; . afirmativo – mudança; . afirmativo – atividade – rotina; . brincadeiras = atividades = conhecimentos.
Existem dias especiais para as crianças brincarem?	. Sim, mas precisa de modificação no planejamento, deveria ser mais maleável e a mudança poderia ser todo mês.	. Afirmativo – modificação – planejamento.
As crianças trazem brinquedos na escola? Por quê?	. Sim, existe dia específico, mas deveria ser diferente.	Afirmativo – dia específico.

Quadro 14 – Entrevista com a professora da tarde (1998)

Perguntas	*Tema*	*Enfoque*
O que é brincar para você? Mudou sua forma de trabalhar agora que é com recreação? Eles percebem a atividade como algo sério?	. É prazer, divertimento e aprendizagem – como se adquire conhecimento; . não mudou muito, só acrescentei mais jogos, quebra-cabeças, dominós, cruzadinhas num direcionamento pedagógico; . as crianças separam o brincar do aprender – na sala não é lugar de brincar, brincar não é aprender, brincar somente quando estão livres, quando direcionando não é brincar.	. Prazer; . diversão; . aprendizagem; . diferentes atividades; . crianças = brincar diferente do aprender.
Você brinca com as crianças aqui na creche? Onde e quando?	. Sim, em todos os espaços, mas quando o professor sugere não é mais brincadeira e sim atividade ou competição.	. Afirmativo – espaço
A creche é um lugar adequado para as brincadeiras? E a sala de aula? Nas atividades pedagógicas é possível colocar a brincadeira? Quais as atividades que propiciam brincadeiras aqui?	. Sim, existe tempo e espaço para brincar; . sim, a proposta de aprender brincando sempre existiu, mas com a nova forma de trabalhar ela separou o que não era, o pedagógico ficou de manhã e o recreativo à tarde; . nos temas propostos é difícil encaixar as brincadeiras, é mais fácil brincar livremente, com o tema é mais difícil para o professor elaborar as atividades, dá certo, mas requer pensar mais.	. Afirmativo – espaço/tempo . afirmativo . afirmativo . brincar tema mais difícil = brincar livremente é melhor.



Durante a execução dos projetos. onde os temas são trabalhados as brincadeiras são inseridas?	. Sim, processo inclui as brincadeiras nos temas e as brincadeiras livres;	. Afirmativo.
Existem dias especiais para as crianças brincarem?	. Sim, dia do parque e dia do brinquedo, tem horário para tudo e eles aprendem a dividir as coisas pelo horário.	. Afirmativo – espaço/tempo.
As crianças trazem brinquedos? Sim ou não? E por quê?	. Sim, é bom para trabalhar a questão do empréstimo, os cuidados e a violência. A agressividade exacerbada.	. Afirmativo – Agressividade.
Você acha que os profissionais de creche deveriam conhecer a proposta da creche? Eles têm clareza de que ensinam coisas?	. Sim, eles precisam conhecer para entender o que fazemos, quando vão limpar as creches por exemplo; .sim, eles têm e ensinam muitas coisas, as crianças deveriam saber que eles conhecem a proposta de escola, pois assim eles mostrariam mais autoridade.	. Afirmativo – entendimento/trabalho; . afirmativo – autoridade.

Quadro 15 – Entrevista com a diretora (1998)

Perguntas	*Tema*	*Enfoque*
O que você entende por brincar?	. Existem dois tipos de brincar = dirigido e o livre; . brincar é imaginação.	. Brincar: - dirigido; - livre
No currículo estão previstas brincadeiras? Que tipo? Você não interfere no pedagógico? Seu trabalho de direção é diferente?	. Sim. . não, o planejamento é feito pela supervisora e pelas professoras; . não, o pedagógico não tem interferência da direção, a supervisora tem autonomia. . sim, a direção é diferente do pedagógico;	. Afirmativo; . Negativo – planejamento supervisora/professoras; . Afirmativo – direção diferente pedagógico.
As professoras já fizeram curso sobre brincadeiras ou brinquedos? Quando e por quê? O que você acha da formação de seus profissionais? E o papel da supervisora é importante?	. Específico não, mas neste semestre houve curso de alfabetização no qual foi tratada a questão da brincadeira (Prof. do Colégio Regina Mundi); . as professoras que trabalham em outras escolas nos períodos alternados fazem cursos nestas instituições também; . eles estão se formando, pois temos pessoas já formadas e em formação desde o magistério até a pós-graduação. . sim, pois a diretora não dá conta do administrativo e do pedagógico sozinha.	. Negativo – alfabetização; . Cursos fora creche; . Processo formação; . Afirmativo.
O brincar é importante na proposta assumida pela creche?	Sim, é de extrema importância. E a idéia de brincar minha, das professoras e da supervisora mudou depois do início de seu	. Afirmativo – mudança no trabalho com pesquisa.

	trabalho. A ação pedagógica foi repensada num primeiro momento para facilitar o trabalho da pesquisadora e depois perceberam a importância do brincar.	
Quando é que você compra os brinquedos da creche? Você pode comprar o que quiser? É só do governo que vem a verba da manutenção?	. Quando há necessidade; . não, existe uma apresentação de contas; o uso do dinheiro não é aleatório. Houve uma mudança no repasse de verbas em 1998: antes o convênio era direto com o Governo Federal, agora não; o município recebe e repassa às creches; . não, as verbas não provenientes das promoções que fazemos e os pais contribuem com a venda de dois cartões para a Festa das Nações.	. Necessidade; . Negativo – prestação contas; . Negativo – promoções.
Os seus profissionais da infra-estrutura não conhecem a proposta da creche?	. Não, mas entendem o que está sendo trabalhado. Eles percebem a importância de seu trabalho.	. Negativo – entendimento/trabalho – Importância dele.

Quadro 16 – Entrevista com os profissionais da creche (1998): Você trabalha em creche há quanto tempo? E nessa creche?

*Funcionário/Cargo**	*Temas/Categorias*						
	Afirmativo	Negativo	Tempo	Espaço	Crianças	Professores	Profissionais
Serviços gerais 1	-	-	2 anos	-	-	-	-
Serviços gerais 2	-	-	5 anos	-	-	-	-
Secretaria	-	-	4 meses	-	-	-	-
Lavanderia	-	-	1 ano	-	-	-	-
Refeitório 1	-	-	5 anos	-	-	-	-
Refeitório 2	-	-	5 anos	-	-	-	-
Cozinha 1	-	-	16 anos	-	-	-	-
Cozinha 2	-	-	10 anos 3 meses	-	-	-	-
Saúde (Dentista)	-	-	5 anos 6 meses	-	-	-	-
Voluntária	-	-	5 anos	-	-	-	-

* Obs: Esses profissionais da instituição escolar foram escolhidos, pois estavam no contato com os professores, coordenação pedagógica e crianças.

Quadro 17 – Entrevista com os profissionais da creche (1998): Você já tinha trabalhado em creche antes?

Funcionário/Cargo	*Temas/Categorias*						
	Afirmativo	Negativo	Tempo	Espaço	Crianças	Professores	Profissionais
Serviços gerais 1	-		-	-	-	-	-
Serviços gerais 2	-		-	-	-	-	-
Secretaria	-		-	-	-	-	-
Lavanderia	-		-	-	-	-	-
Refeitório 1	-		-	-	-	-	-
Refeitório 2	-		-	-	-	-	-
Cozinha 1	-		-	-	-	-	-
Cozinha 2		-	-	-	-	-	-
Saúde (Dentista)	-		-	-	-	-	-
Voluntária	-		-	-	-	-	-

Quadro 18 – Entrevista com os profissionais da creche (1998): No seu trabalho você tem contato com criança? De que tipo?

Funcionário/Cargo	*Temas/Categorias*							
	Afirmativo	Negativo	Tempo	Espaço	Crianças	Professores	Profissionais	No contato
Serviços gerais 1		-	-	-	-	-	-	Perguntam coisas – explicações
Serviços gerais 2		-	-	-	-	-	-	Substitui. professor lanche – cuidado (parque)
Secretaria	-		-	-	-	-	-	-
Lavanderia		-	-	-	-	-	-	Pergunta coisas – explicações
Refeitório 1		-	-	-	-	-	-	Substitui professor (parque) pergunta coisas – explicações
Refeitório 2		-	-	-	-	-	-	Substitui professor (parque) pergunta coisas – explicações
Cozinha 1		-	-	-	-	-	-	Pergunta coisas – explicações
Cozinha 2		-	-	-	-	-	-	Pergunta coisas – explicações
Saúde (Dentista)		-	-	-	-	-	-	Conversas informais/ parque – sala
Voluntária		-	-	-	-	-	-	conversas informais/ refeições

Quadro 19 – Entrevista com os profissionais da creche (1998): As crianças brincam aqui na creche? Com quem?

Funcionário/Cargo	*Temas/Categorias*							
	Afirmativo	Negativo	Tempo	Espaço	Crianças	Professores	Profissionais	Brinquedos
Serviços gerais 1		-	-	-				-
Serviços gerais 2		-	-	-		-		
Secretaria		-					-	-
Lavanderia		-	-	-				-
Refeitório 1		-	-				-	
Refeitório 2		-	-	-				-
Cozinha 1		-	-	-	-		-	-
Cozinha 2		-	-	-			-	
Saúde (Dentista)		-	-			-	-	
Voluntária		-	-	-			-	

Quadro 20 – Entrevista com os profissionais da creche (1998): No horário do parque as crianças brincam? Como?

Funcionário/Cargo	*Temas/Categorias*								
	Afirmativo	Negativo	Tempo	Espaço	Crianças	Professor.	Profissionais	Instrumento	Correr
Serviços gerais 1		-	-	-	-	-	-		
Serviços gerais 2		-	-	-	-	-	-		
Secretaria		-	-		--		-		-
Lavanderia		-	-	-	-	-	-		-
Refeitório 1	-		-	-	-	-	-		-
Refeitório 2		-	-	-	-	-	-		-
Cozinha 1		-	-	-	-	-	-	-	
Cozinha 2		-	-		-	-	-		
Saúde (Dentista)		-	-	-	-	-	-	-	-
Voluntária		-	-	-	-	-	-		

Quadro 21 – Entrevista com os profissionais da creche (1998): Quais as brincadeiras que as crianças fazem que mais chamam sua atenção?

Funcionário/Cargo	*Temas/Categorias*							
	Afirmativo	Negativo	Tempo	Espaço	Crianças	Professor.	Profissionais	Tipos de brincadeira
Serviços gerais 1		-	-	-	-	-	-	Perigosas
Serviços gerais 2		-	-	-	-	-	-	Tranqüilamente
Secretaria	-		-	-	--		-	-
Lavanderia		-	-	-	-	-	-	Médico
Refeitório 1		-	-	-	-	-	-	Médico
Refeitório 2		-	-	-	-	-	-	Revólver
Cozinha 1		-	-	-	-	-	-	Brinquedos comuns
Cozinha 2		-	-	-	-	-	-	Brincadeiras meio malucas
Saúde (Dentista)		-	-	-	-	-	-	Representação família
Voluntária		-	-	-	-	-	-	Correr

Quadro 22 – Entrevista com os profissionais da creche (1998): As brincadeiras das crianças de hoje são diferentes das do seu tempo de brincar?

Funcionário/Cargo	*Temas/Categorias*							
	Afirmativo	Negativo	Tempo	Espaço	Crianças	Professor.	Profissionais	Diferença
Serviços gerais 1	-		-	-	-	-	-	Igual
Serviços gerais 2		-	-	-	-	-	-	Brincadeiras propostas professor
Secretaria		-	-	-	--	-	-	Tipos de brinquedos
Lavanderia		-	-	-	-	-	-	Mais agitadas
Refeitório 1		-	-	-	-	-	-	Mais ou menos igual
Refeitório 2		-	-	-	-	-	-	Boneca pano/boneca espiga de milho
Cozinha 1		-	-	-	-	-	-	Mais calmas
Cozinha 2		-	-	-	-	-	-	Brincadeiras meio malucas
Saúde (Dentista)		-	-	-	-	-	-	Tecnologia
Voluntária		-	-	-	-	-	-	Muitos brinquedos

Quadro 23 – Entrevista com os profissionais da creche (1998): A creche tem uma proposta de recreação? O que você acha da proposta?

Funcionário/Cargo	*Temas/Categorias*							
	Afirmativo	Negativo	Tempo	Espaço	Crianças	Professor.	Profissionais	Opinião
Serviços gerais 1	-		-	-	-	-	-	Não sabia da existência
Serviços gerais 2	-		-	-	-	-	-	Não sabia da existência
Secretaria	-		-	-	--		-	Não sabia da existência
Lavanderia	-		-	-	-	-	-	Não sabia da existência
Refeitório 1			-	-	-	-	-	Não sabia da existência
Refeitório 2	-		-	-	-	-	-	Não sabia da existência
Cozinha 1	-		-	-	-	-	-	Não sabia da existência
Cozinha 2	-		-	-	-	-	-	Não sabia da existência
Saúde (Dentista)	-		-	-	-	-	-	Não sabia da existência
Voluntária			-	-	-	-	-	Dúvida

Quadro 24 – Planejamento escolar (1998)

Material empírico: Planejamento escolar – Observações das situações de sala de aula (1998):		
Planejamento		**Observações**
Professora da manhã	*Professora da tarde**	*Pesquisadora*
02.02.98 a 27.02.98 . avaliação diária no planejamento; . no planejamento com a supervisora não constam brincadeiras ou recreação; . em todos os dias aparece o parque; . na discussão do conteúdo não foi tratado o brincar em nenhum momento; . parque às 4ªs feiras; . brinquedo às 6ªs feiras; . em alguns dias surge o "brincar de..." e "brincar com..."	**02.02.98 a 27.02.98** . jogos: imitativos, faz-de-conta, boliche, corrida de coelhos; . brinquedos; . imitações; . fantoches; . parque.	**02.02.98 a 27.02.98** **18.02.98 (manhã):** letras nome; . fotografias: nomes e desenhos; . história sobre elefante: trabalho com as palavras; . atividade: montagem de quebra-cabeça, nome. . parque. **18.02.98 (tarde):** música dos ombros; . passeio pela escola: fotos, profissões; . brinquedos: diferentes formas e modelos.
02.03.98 a 31.03.98 . avaliação diária no planejamento; . em todos os dias aparece o parque; . em mais dias aparece o "Brincar de..." e o "Brincar com..."; . jogos foram usados neste mês para trabalhar o conteúdo; . parque às 4ªs feiras; . brinquedo às 6ªs feiras; . atividade com o brincar no início das atividades somente num dia.	**02.03.98 a 31.03.98** . jogos: dominó, boliche, montagem, quebra-cabeça, memória; . brincadeiras, rua, folclóricas; . fantoches; . brinquedos; . parque.	**02.03.98 a 31.03.98** **04.03.98 (manhã):** história "101 Dálmatas"; . tema: família; . atividade: árvore genealógica; . alfabeto com gravuras: desenham, pintam, conversam, brincam, perguntam; . parque. **04.03.98 (tarde):** reconhecimento de letra do alfabeto; . atividade: dominó de letras. **11.03.98 (manhã):** crachás: brincadeira – batata quente; . atividade: caixa de surpresa = tentativa de escrita do nome dos objetos; . parque. **11.03.98 (tarde):** música; . brinquedos.

01.04.098 a 30.04.98 . avaliações mais esporádicas; . em todos os dias aparece o parque; . em alguns surge o "brincar de..." e o "brincar com..."; . atividade com o brincar no início das atividades somente num dia; . parque às 4ªs feiras; . brinquedo às 6ªs feiras.	**01.04.98 a 30.04.98** . jogos: faz-de-conta, bingo; . parque; . dramatização; . brinquedos; . sucatas,	**01.04.98 a 30.04.98** **15.04.98 (manhã):** crachás: música de João; . alfabetização: letras alternadas para crianças individualmente; depois, todos alternadamente; . tema: índio = discussão, atividades – letras que formam a palavra "índio", nomes ou palavras que iniciam com as letras; . índios = comportamento, vestimenta, alimentação, animais, reação com brancos = conseqüências; . desenho de índio e escrever palavra; . parque. **15.04.98 (tarde):** jogo das garrafas; . educação física.
04.05.98 a 29.05.98 . avaliações mais esporádicas; . em todos os dias aparece o parque; . em alguns surge o "brincar de..." e o "brincar com..."; . atividade com o brincar no início das atividades somente num dia; . parque às 4ªs feiras; . brinquedo às 6ªs feiras.	**04.05.98 a 29.05.98** . jogos: faz-de-conta, dominó, boliche: . dramatização; . parque; . sucatas; . brinquedos; confecção com sucatas, pé-de-lata, bambolê, embalagem, vai-e-vem; . fantoches.	**04.05.98 a 29.05.98** **13.05.98 (manhã):** tema: aniversário de Maringá; . trabalho e profissões; . história: "A loja da raposa" – dramatização; . parque. **13.05.98 (tarde):** resolução de problemas oralmente; . jogos. **20.05.98 (manhã):** música; . Prof. fantasiou-se pirata = história: "Pirata da Barba Ruiva"; . atividade: Ilha do Dragão, tesouro guardado no jardim, elaboração de um mapa para entregar ao pré III para o resgate do tesouro; . parque. **20.05.98 (tarde):** interagir em história; . mapa tesouro.
01.06.98 a 30.06.98 . avaliações mais esporádicas; . em todos os dias aparece o parque; . em alguns surge o "brincar de..." e o "brincar	**01.06.98 a 30.06.98** . jogos: quebra-cabeça; . dramatização; . parque;	**01.06.98 a 30.06.98** **03.06.98 (manhã):** crachá: completar seu nome; . música: "Cai, cai, balão" – ler, cantar, fazer gestos, dramatizar, brincadeiras;

com..."; . atividade com o brincar no início das atividades somente num dia; . parque às 4ªs feiras; . brinquedo às 6ªs feiras; . avaliações foram bem menos.	. brinquedos; . rua de recreio; . brincadeiras competitivas.	. atividade: papel dobradura para fazerem balões; . parque. **03.06.98 (tarde):** montagem com palitos; . cancha. **24.06.98 (manhã):** poesia: "Noite de São João", papelógrafo, conversa e questões sobre a data festiva; . atividade: ilustração do texto; . parque. **24.06.98 (tarde):** criação de máscaras com sacos, brincadeiras; . cancha.
01.07.98 a 31.07.98 . avaliações mais esporádicas; . em todos os dias aparece o parque; . em alguns surge o "brincar de..." e o "brincar com..."; . atividade com o brincar no início das atividades somente num dia; . parque às 4ªs feiras; . brinquedo às 6ªs feiras; . as atividades foram mais voltadas para recreação; . avaliação idem.	**01.07.98 a 31.07.98** . jogos: dominó, bingo, quebra-cabeça, alfabeto móvel, caça-palavras, bola, memória, baralho; . brinquedos; . parque; . passeio; . fantoches; . rua de pintura; . dramatização; . bolinhas de sabão; . passeio; . gincana.	**01.07.98 a 31.07.98** férias – poucas crianças estão na creche neste período do ano letivo. As atividades desenvolvidas são na maioria recreativas.
03.08.98 a 31.08.98 . avaliações mais esporádicas; . em todos os dias aparece o parque; . em alguns surge o "brincar de..." e o "brincar com..."; . atividade com o brincar no início das atividades somente num dia; . parque às 4ªs feiras; . brinquedo às 6ªs feiras;	**03.08.98 a 31.08.98** . brinquedos; . parque; . adivinhações; . jogos: detetive, cruzadinha.	**03.08.98 a 31.08.98** **05.08.98 (manhã):** crachá: ordem alfabética; . atividade: com desenho realizar situações-problema para os alunos responderem oralmente e em seguida registrar; . parque. **05.08.98 (tarde):** desenho de pai e seu filhote; - cancha: bambolê, bola, brincadeiras. **19.08.98 (manhã):** música: "Lá na estação";

. avaliações foram bem menos.		. distribuição da atividade do dia anterior para ilustrarem a música; . parque. **19.08.98 (tarde):** pintura; . aula de educação física, brincadeiras.
01.09.98 a 30.09.98 . avaliações mais esporádicas; . em todos os dias aparece o parque; . em alguns surge o "brincar de..." e o "brincar com..."; . atividade com o brincar no início das atividades somente num dia; . parque às 4ªs feiras; . brinquedo às 6ªs feiras; . avaliações foram bem menos.	**01.09.98 a 30.09.98** . jogos: bingo, memória, montar; . brinquedos: folclóricos; . dramatização; . parque; . bambolê.	**01.09.98 a 30.09.98** **02.09.98 (manhã):** crachás: brincadeira de batata-quente; . retomada da história: "Um amor de confusão" – quantidade, tamanho, diferenças dos bichos que saem do ovo, classificação: pena, pêlo, mamífero, aquático; . ilustração da história; . parque. **02.09.98 (tarde):** ilustração do jornal; . cancha. **23.09.98 (manhã):** crachá: imitando bicho; . atividade: criação de uma árvore – procurar folhas, observação: tipos, quantidade, cor, resistência, forma, peso, pelos, etc.; . parque. **23.09.98 (tarde):** atividades de matemática; . brinquedos. **30.09.98 (manhã):** história: "O peixe pixote" – personagens e idéia central; . atividade: confecção de um painel com peixes feitos de papéis pelos alunos; . parque. **30.09.98 (tarde):** jogos de montar; . atividades com bambolê.
01.10.98 a 29.10.98 . avaliações mais esporádicas; . em todos os dias aparece o parque; . em alguns surge o "brincar de..." e o "brincar	**01.10.98 a 29.10.98** . bambolê; . jogos: folclórico, bingo; . brinquedos;	**01.10.98 a 29.10.98** **14.10.98 (manhã):** música; "Canoa virou"; . atividade: confecção do cartão do Dia do Professor;

com..."; . atividade com o brincar no início das atividades somente num dia; . parque às 4ªs feiras; . brinquedo às 6ªs feiras; . avaliações foram bem menos.	. pneus e cordas; . competições; . gincana; . parque.	. parque. **14.10.98 (tarde):** confecção de livreto com folhas; . educação física, brincadeiras.
03.11.98 a 30.11.98 . avaliações mais esporádicas; . em todos os dias aparece o parque; . em alguns surge o "brincar de..." e o "brincar com..."; . atividade com o brincar no início das atividades somente num dia; . parque às 4ªs feiras; . brinquedo às 6ªs feiras; . avaliações foram bem menos.	**03.11.98 a 30.11.98** . dramatização; . brinquedos; . jogos: detetive, faz-de-conta; . bambolê e corda; . passeio; . parque.	**03.11.98 a 30.11.98** **04.11.98 (manhã):** crachá: brincar de trocar; . tema higiene: ambiental, física, destacar higiene com água como principal instrumento de limpeza, listar onde se utiliza a água; . parque. **04.11.98 (tarde):** massa de modelar, representando a história. **11.11.98 (manhã):** higiene: piolho – reprodução, o que causa; . parque. **11.11.98 (tarde):** confecção de gráfico; . cancha, brincadeiras.
01.12.98 a 11.12.98 . avaliações mais esporádicas; . em todos os dias aparece o parque; . em alguns surge o "brincar de..." e o "brincar com..."; . atividade com o brincar no início das atividades somente num dia; . parque às 4ªs feiras; . brinquedo às 6ªs feiras; . as atividades foram mais voltadas para recreação; . avaliação idem.	**01.12.98 a 11.12.98** . brincadeiras; . teatro de brinquedos; . brinquedos pedagógicos; . jogos: dramáticos, dominó, faz-de-conta; . parque; . dramatização; . passeio.	**01.12.98 a 11.12.98** atividades desenvolvidas foram na maioria recreação livre, distribuição dos trabalhos desenvolvidos durante o segundo semestre e ensaios para a festa de final de ano.

* A professora da tarde não entregou seu planejamento mensal. Esta pesquisa foi feita a partir das anotações no diário de classe.

Quadro 25 – Relatório das crianças do Núcleo Social de Maringá

Aluno	*Data Nascimento*	*Renda Familiar**	*Mãe / Idade*	*Profissão*	*Grau instrução*	*Pai / Idade*	*Profissão*	*Grau instrução*
A.A.C.	29.04.92	3 a 5	R.C. / 27 anos	Aux. Creche	1º Grau	L.C.C. / 33 anos	Conferente de carga	1º Grau
A. M.	22.06.92	5 a 10	M.M. / 31 anos	Cozinheira	1º Grau	V.M. / 30 anos	Eletricista	2º Grau
C. N. M.	31.07.92	3 a 5	S.S.N. / 32 anos	Costureira	1º Grau	J.M.M. / -	-	-
C.G.R.	27.12.91	3 a 5	A.G.R. / 31 anos	Vendedora	1º Grau	W.R. / 35 anos	Soldado	2º Grau
C.E.B.	01.02.92	até 3	R.A.B. / 25 anos	Recepcionista	2º Grau inc.	C.E.B. / 29 anos	Advogado	3º Grau
D.L.O.S.	19.12.91	5 a 10	M.O.S. / 49 anos	Recepcionista	2º Grau	M.S.F. / 37 anos	Encarregado armazém	1º Grau
F.H.P.T.	25.08.92	3 a 5	L.S.P./ 26 anos	Secretária	2º Grau	P.S.T. / 26 anos	Autônomo	1º Grau inc.
H.N.M.	27.01.92	até 3	S.M.N.M. / 33 anos	Aux. Adm.	2º Grau inc.	H.P.M. / 36 anos	Agente fiscal	2º Grau inc.
J.G.	21.05.92	3 a 5	C.V. / 35 anos	Cozinheira	1º Grau inc.	V.V. / 38 anos	Recepcionista	2º Grau
J.M.L.	07.03.92	3 a 5	M.M.L. / 30 anos	Vendedora	2º Grau	A.D.L. / 27 anos	Vendedor	1º Grau
L.R.V.	14.04.92	3 a 5	A.M.C. / 40 anos	Maquinista	1º Grau inc.	J.V.S. / 49 anos	Mercadoria Mgá Sind. Dem.	1º Grau inc.
M.L.P.	03.02.92	até 3	E.S. / 33 anos	Aux. Creche	1º Grau	- / -	-	-
N. F.M.	03.08.92	3 a 5	J.F.M. / 32 anos	Escrituraria	2º Grau inc.	J.F.M. / 32 anos	Vendedor	2º Grau inc.
P.S.T.C.	01.06.92	mais de 10	S.T.C. / 35 anos	Aux. Escrit.	3º Grau	P.S.C. / 31 anos	Agente fiscal	3º Grau
R.G.Q.	06.12.92	5 a 10	D.S. / 29 anos	Aux. Adm.	2º Grau	S.L.O. / 28 anos	Chefe Departamento	2º Grau
T.O.T.M.	05.06.92	3 a 5	M.A.J.T. / 21 anos	Vendedora	1º Grau inc.	L.P.M. / -	-	-
V.N.F.	20.06.92	até 3	V.A.N. / 32 anos	Doméstica	1º Grau inc.	- / -	-	-
V.M.J.	28.08.92	5 a 10	E.M.M.J. / 40 anos	Professora	3º Grau	P.T.M.J. / 48 anos	Aux. Farmácia	1º Grau inc.
W.S.N.	07.01.92	3 a 5	R.A.S. / 28 anos	Doméstica	1º Grau inc.	W.N. / 32 anos	Desempregado	1º Grau inc.
W.Y.Y.	06.01.92	3 a 5	N.A.Y. / 43 anos	Aux. Financ.	2º Grau	- / -	-	-

* Em salário mínimo

Passo agora à apresentação dos documentos. É necessário colocar que esses documentos são utilizados para apresentar o pensamento dos responsáveis pela educação infantil nas instâncias governamentais: estadual, municipal e, na Fundação da Ação Social e no Núcleo Regional.

Cabe ressaltar que essas "falas" serão apresentadas por documentos na sua íntegra, em forma de citação. Fora da discussão, transcrevo-os apenas como material empírico, tendo em vista que, após a triangulação dos dados, será feita uma análise dos mesmos.

1. Conselho Estadual de Educação
Processo Nº 457/93
Deliberação Nº 034/93
Aprovado 11/11/93
Assunto: Normas para a Educação Infantil no Sistema Estadual de Ensino do Paraná:
Relatoras: Clemencia Maria Ferreira Ribas, Naura Nanci Muniz Santos e Marilia Pinheiro Machado de Souza.

II – Princípios Legais

A Constituição Federal de 05 de outubro de 1988, em seu Titulo VIII - Da Ordem Social, que tem como objetivos o bem estar e a justiça social, assegura para a infância brasileira no Artigo 203 - inciso I "a proteção à família, à maternidade, à infância, à adolescência..." e no inciso II - "O amparo às crianças e adolescentes carentes". Ainda no Artigo 208 - inciso IV "atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade". O dever do Estado está expresso no Artigo 227 - "E dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança é ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, á cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão".

Os mesmos Direitos da Criança estão presentes de forma semelhante na Constituição do Estado do Paraná, no Artigo 173 - Da Assistência Social; Artigo 179 ° Da Educação, e Artigo 216 - Da Família, Da Mulher, Da Criança, Do Adolescente e do Idoso, neles incluído o da educação em creches e pré-escola. Também é a Constituição Estadual que garante a competência ao Poder Público do Estado quanto a normatização e aplicação das diretrizes para a Educação Infantil e a atuação dos Municípios nos programas educacionais, assim descrito no Capítulo II - Da Educação: Artigo 183 - "Compete ao Poder Público Estadual normatizar e garantir a aplicação das normas e dos conteúdos mínimos para o ensino pré-escolar, fundamental, médio e de educação especial, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos universais, nacionais e regionais". E no Artigo 186 - "Os Municípios atuarão, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, nos programas de educação pré-escolar e de ensino fundamental, em consonância com o Sistema Estadual de Ensino."

O Estatuto da Criança e do Adolescente, disposto pela Lei nº 8.069, de julho de 1990, em seu Capítulo IV, reforça o direito ao atendimento às crianças de 0 a 6 anos, em creches e pré-escolas. A Lei n.8.5692, de 11 de agosto de 1971, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dispõe, no Capítulo II, Artigo 19, par. 2º "os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternais, jardins de infância e instituições equivalentes." A mesma lei, em seu Artigo 61, recomenda aos sistemas de ensino que estimulem as empresas que tinham funcionárias mães de crianças menores de sete anos a "organizar e manter, diretamente ou em cooperação, inclusive com o Poder Público,

educação que precede o ensino de 1º grau."
Há que se registrar que neste momento se desenvolvem debates, já no âmbito do Congresso Nacional, para aprovação de nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, envolvendo, por certo, novos aspectos da Educação Infantil." (p.02)

IV – Princípios Pedagógicos
Desde cedo, trabalhar o conhecimento através da oralidade, do desenho, do lúdico, da brincadeira, da expressão gráfica, corporal, gestual, musical e da Literatura. (p.04)

2. Conselho Estadual de Educação.
Processo Nº 457/93
Deliberação Nº 034/93
Aprovado 12/11/93
Assunto: Normas para a Educação Infantil no Sistema Estadual de Ensino do Paraná:
Relatoras: Clemencia Maria Ferreira Ribas, Naura Nanci Muniz Santos e Marília Pinheiro Machado de Souza.

Seção II
Da Matéria de Verificação
Par. 3º – Quanto ao imóvel:

IV – Planta baixa do edifício...
b) requisitos mínimos para a autorização de funcionamento...
3) área livre para recreação (4,5 m por aluno)
4) área coberta para recreação (1,5 m por aluno)" (p.07)

Capítulo IX
da Organização Pedagógica
Art. 45 – os conteúdos básicos a serem trabalhados...
VI – Educação Física
Jogos: de imitação, construção, simbólicos e rítmicos. (p.16)

Art. 49 – Não tendo a Educação Infantil como objetivo central a leitura e a escrita de forma sistemática...
§ 2º - O jogo e o brinquedo representam formas de aprendizagem importantes a serem utilizadas com as crianças, uma vez que articulam os conhecimentos em relação ao mundo." (p.18)

3. Estado do Paraná
Secretaria de Estado da Educação
Superintendência de Educação
Departamento de Ensino de 1º Grau
Assunto: Educação Infantil
Data: Curitiba – 1994

Pressupostos Teórico-Metodológicos

Escrita
O professor deve trabalhar os mais variados. tipos de textos (informativos, poéticos, lúdicos, narrativos) para que seus alunos conheçam os diferentes estilos de escrita, ampliando e aprofundando seus conhecimentos. (p.20)

Jogo
O brincar da criança pequena não é apenas diversão ou somente mais uma atividade do seu "pequeno mundo infantil". (...)
Este conflito entre o querer realizar ações adultas e as limitações nas suas ações é um desafio

para a criança. Portanto, o que motiva a criança a brincar/jogar é o próprio conteúdo da realidade social, o qual ainda não é de seu domínio. Quando a criança está brincando de médico, procura realizar todas as atitudes e ações de um médico, assumindo verdadeira mente o papel que é conferido ao médico, em nossa sociedade: receber o paciente, examinar, diagnosticar e medicar. Dessa forma, ao brincar de médico age além do seu comportamento habitual, realiza ações que não são condizentes com sua idade cronológica, procurando manter sempre a veracidade baseada na realidade social. Para brincar/jogar, a criança necessita ter o domínio de determinadas informações a respeito do médico, que são obtidas através das próprias observações da criança e dos adultos mais experientes. (...)

Para a criança é muito importante esta passagem de uma forma de representação ligada diretamente a forma do objeto, para uma representação baseada, agora, nas idéias e no enredo do próprio brinquedo. Isto vai ajudá-la a compreender melhor as relações estabelecidas entre os homens. Pode-se dizer que o brincar/jogar da criança já está mais elaborado, quando existe a organização do enredo antes da ação, quando as crianças discutem e organizam a maneira como vão brincar. Definem o que vão realizar, o papel que cada um irá assumir, os objetos necessários e as regras a serem seguidas no decorrer do jogo.

Durante o jogo as crianças em idade pré-escolar submetem-se as regras do mesmo, levando-as. muito a sério. O mesmo não acontece com as crianças menores que não seguem as regras, pois quando brincam de esconde-esconde não esperam ser encontradas, mas mostram-se ao pegador. (...)

Por exemplo: quando os alunos estão "brincando" de ônibus demonstram ter alguns conhecimentos sobre. as. relações estabeleci das nesse meio de transporte, bem como a função do mesmo. A interferência do professor em relação ao papel do motorista, do cobrador, do valor da passagem, do troco, permitirá aos alunos o estabelecimento de novas relações e representarão de forma mais elaborada no próximo jogo.

Deixar os alunos brincando sozinhos, não garante de forma nenhuma a apropriação e o entendimento do conteúdo que está sendo trabalhado naquele momento. (pp.21-4)

O Jogo na Matemática

Usando da estratégia do jogo, o professor poderá organizar periodicamente em sua sala de aula um SALÃO DE BELEZA para trabalhar com os conteúdos de matemática, trazendo de modo artificial uma situação comumente vivida na prática social do aluno, por isso dado social que faz parte de suas brincadeiras. Cabe trabalhá-las em sala de aula de um modo mais profundo e complexo que a prática cotidiana do aluno permite. (p.24)

Educação Artística

Através do filme "Música/maestro", analisar a função social das cantigas de rodas.

- Em seguida, após as apresentações fazer uma análise conjunta com os alunos para ver se os grupos deram conta do recado.
- Observar gravuras onde tenha grupo de crianças brincando.
- Verificar o tipo da brincadeira e comparar com o filme visto. (p.64)

4. Plano Curricular das Pré-Escolas Municipais – Creches e Jardins.
Data: Maringá – 1995

Filosofia da Escola

Na Pré-Escola desde a atividade de rotina. como as programadas para a recreação e ensino, devem considerar que toda a relação com a criança é mediatizada pelo conhecimento e que este deve possibilitar a compreensão da realidade atual. Todos os momentos vividos na instituição (Creche ou Pré-Escola) devem possibilitar interações ricas coerentemente orientadas a partir da necessária unidade de grupos de profissionais que atuam na área. (...)

Outra discussão necessária sobre o caráter do trabalho pedagógico na Pré-Escola é que se refere ao espaço, que deve ter a brincadeira nas programações com a criança.

Tradicionalmente a brincadeira tem sido vista como atividade natural da criança, uma vez que esta se caracteriza pela ludicidade.

unesp

Neste sentido, todo o trabalho pedagógico é marcado "respeito às características infantis", descaracterizando a Pré-Escolas (sic) como um espaço efetivo de aquisição de conhecimentos.
Tal concepção esta francamente equivocada. A criança não é um ser puramente lúdico, que vive no mundo da fantasia, desvinculada da realidade social que a determina. Observando-se uma criança verifica-se de fato, que ela utiliza determinado tempo do seu dia-a-dia para realizar atividades como brincadeiras ou jogos. Mas, o que se discute é o caráter e o significado da brincadeira. no seu processo de desenvolvimento.
O jogo, a brincadeira devem ser entendidos como estratégias cognitivas no processo de humanização da criança. Não são, portanto simplesmente atividades lúdicas, mas funcionais, pois estão articuladas as necessidades de conhecimento do real da criança.
Assim, torna-se imprescindível fazer da Pré-Escola e Creche um espaço de socialização da criança determinado pela sua condição histórico-social. Enquanto sujeito da história, a criança tem possibilidade de criar o seu processo de socialização e através dele interferir na realidade social que a envolve. (p.03-04)

Encaminhamento Metodológico de Matemática
Mesmo antes de entrarem na escola, as crianças em sua prática social aprendem e produzem brincadeiras, jogos, cantos, etc., onde estão presentes e são desenvolvidas noções e representações matemáticas. Estas noções e representações já expressam a existência de um vocabulário matemático (basicamente oral, mas permeado por tentativas de escritas e de reconhecimento dos símbolos escritos), principalmente relacionado com idéias de: contagem, medida e forma. (...)
O trabalho com numeração inicia-se através de brincadeiras de troca (figurinhas, selos, desenhos, etc.) (...)
No trabalho com as operações, a abordagem deve ser feita principalmente através de situações-problema presentes na realidade e nas experiências das crianças. Entendemos que nessa realidade coexistem: situações de sala de aula, atuação do professor, situações de recreio, brincadeiras, jogos, situações de casa, etc. É importante que a criança faça estimativa sobre os cálculos a serem efetuados nas operações, para que após efetuá-los possa verificar o resultado. (p.08-09)

Encaminhamento Metodológico de Educação Física
0 estudo do corpo em movimento na Educação Física, objetiva atingir a consciência e domínio corporal, trabalhada através dos pressupostos do movimento expressos na ginástica, dança e jogos historicamente colocados.
Assim, a ação educacional, sob o ponto de vista biológico destes pressupostos, deve ser ultrapassada através de uma efetiva prática com significado histórico-crítico. (p.14)

Língua Portuguesa:
Oralidade
Falar do que gosta (brinquedos, passeios, desenhos, programas de TV);
- Produção coletiva de textos: a partir da narração de histórias: de suas vidas, de amigos, dos bichos, caixas, brinquedos, (p.35-6)

História:
História da criança - comunidade
. Área de lazer existente nas proximidades. (p.35)

Coordenação Motora Grossa:
. Brincadeiras dirigidas;
. Brincar de bola (pequena e grande). (p.38)

Educação Artística:
Saber Estético
Ação Dramática: faz de conta, improvisação, jogo dramático, dramatização...;

Participar de jogos imitativos onde deverá verbalizar;
- Brincar de espelho (uma criança faz vários gestos e o outro repete);
Jogo de memória: uma criança faz vários gestos, os quais o outro deverá repetir: (pp.38-40)

Recreação:
Pular obstáculos, subir em árvores, imitar um amigo, representar situações de sua vida, são entre outras, atividades que exigem exercícios de imaginação, de criatividade, de equilíbrio, de agilidade, de movimentos de raciocínio.
A criança também constrói conhecimentos através da exploração dos objetos que encontra no ambiente. Manipulando ela percebe suas propriedades, conhecendo as qualidades dos objetos, compara-os e assim relaciona-os uns com os outros e agrupa-os de acordo com suas características.
Entre os diversos tipos de brincadeiras o jogo na realidade, vem a preencher necessidades da criança Vygotski afirme que "se ignoramos as necessidades da criança e os incentivos que são eficazes para colocá-la em ação, nunca seremos capazes de entender seu avanço de um estágio de desenvolvimento para outro, e porque todo avanço está conectado com uma mudança acentuada nas movimentações, tendências e incentivos."[108]
A tendência de uma criança pequena é satisfazer seus desejos imediatamente, já nos maiores na idade pré-escolar surge uma grande quantidade de tendências e desejos não possíveis de serem realizados de imediato. Para resolver essa tensão a criança envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos são realizados, esse mundo é o que chamamos brinquedo.
É através do brinquedo, das brincadeiras e dos jogos que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva ao invés de uma esfera visual externa.
Baseados nesses princípios a Pré-Escola e a Creche deverão então, propiciar à criança todos os tipos de brinquedos, brincadeiras, jogos, etc. O brincar deve ser espontâneo. O professor deve limitar-se a dar oportunidade intervindo se for estritamente necessário. (p.44)

Avaliação Diagnóstica:
Para registrar as observações, a Educadora pode utilizar-se de um caderno, onde descreve os comportamentos de cada criança que mais lhe chamam atenção. Por exemplo: Prefere brincar sozinho ou em grupo? Que dificuldade encontra para montar um grupo? Como desenha? Escolhe por iniciativa própria as atividades que deseja realizar? Como se comporta frente a situações novas? Costuma cooperar com outras crianças? Gosta de falar sobre trabalho faz e as experiências de que participa? Identifica semelhanças e diferenças nos objetos? Estas são apenas algumas perguntas que podem orientar a observação que a Educadora faz das crianças." (p.45)

FUNDAÇÃO DE DESENVOLVIMENTO SOCIAL DE MARINGÁ
Plano Curricular: Educação Infantil
Maringá 1997/1998

. Pressupostos Filosóficos:
A Educação Infantil tem sido diferenciada em duas formas: a Creche, na qual as crianças menores devem receber um atendimento às suas necessidades mais amplas, e a Pré-Escola (a partir de 4 anos) marcada por um caráter mais educativo.
Na presente perspectiva defendemos a eliminação da distinção entre atendimento e educação pois, embora existam necessidades predominantes em cada faixa etária, o trabalho deverá se orientar pautado numa unidade teórica, ou seja, na compreensão da realidade social.
Na Educação Infantil desde a atividade de rotina, assim as programadas para a recreação e ensino, devem considerar que toda a relação com a criança é mediatizada pelo conhecimento e que este deve possibilitar a compreensão da realidade atual. Todos os momentos vividos na instituição (Creche e Pré-Escola) devem possibilitar, interações ricas coerentemente orientadas a partir da necessária unidade de grupos de profissionais que atuam na área. (...)
Outra discussão necessária sobre o caráter do trabalho pedagógico na Educação Infantil é o que

[108] Não tem referência no próprio texto.

unesp

se refere ao espaço, que deve ter a recreação e a brincadeira nas programações com a criança.
Tradicionalmente a recreação e brincadeira tem sido vistas como atividades naturais da criança, uma vez que esta se caracteriza pela ludicidade.
Neste sentido, todo o trabalho pedagógico é marcado como respeito e características infantis", descaracterizando a educação Infantil como um espaço efetivo de aquisição de conhecimento.
Tal concepção esta francamente equivocada. A criança não é um ser puramente lúdico, que vive no mundo da fantasia, desvinculada da realidade social que a determina. Observando-se uma criança verificasse de fato, que ela utiliza determinado tempo do seu dia-a-dia para realizar atividades como brincadeiras ou jogos. Mas, o que se discute é o caráter e o significado da brincadeira no seu processo de desenvolvimento.
O jogo, a brincadeira devem ser atendidos como estratégias cognitivas no processo de humanização da criança. Não são, portanto simplesmente atividades lúdicas, mas funcionais, pois estão articuladas às necessidades de conhecimento do real da criança.
Assim, torna-se imprescindível fazer da Educação Infantil um espaço de socialização da criança determinado pela sua condição histórico-social. Enquanto sujeito da história, a criança tem possibilidade de criar o seu processo de socialização e através dele interferir na realidade social que a envolve. (p.03-4)

. Encaminhamento Metodológico:
O trabalho com projetos na escola infantil assume um caráter lúdico: realizar brincadeiras infantis, confeccionar pipas, formar coleções, elaborar livros, estudar bichos, fazer maquetes, construir bonecos, marionetes, fazer hortas, entre outros. Nessa fase escolar, a preocupação do projeto não será com o produto final em si, mas com o processo que acontecerá para desenvolver o produto. (p.09)

. Encaminhamento Metodológico da Linguagem:
O bebê sente prazer em emitir sons e repeti-los inúmeras vezes. Através deste jogo lúdico, ele acaba descobrindo e articulando os primeiros sons semelhante aos da fala do adulto. Isto ocorre porque tanto a mãe como outras pessoas do ambiente da criança estão atentas a estas escolhas sonoras que o bebê vai realizando.
É através deste jogo de intenções na comunicação entre mãe e filho, e da procura de significados nas emissões sonoras do bebê, que a linguagem vai sendo construída. (...)
Em geral, estas primeiras palavras se referem ao meio ambiente mais próximo à criança e, assim, ela fala sobre os alimentos, as partes do corpo, as peças do vestuário, os brinquedos, etc. (...)
Chegamos a conclusão de que, embora toda criança seja capaz de aprender a falar, é evidente que os estímulos verbais existentes no seu ambiente contribuem de forma decisiva para o tipo de fala que ela é capaz de manifestar. Umas são extremamente faladoras, perguntam tudo e têm sempre uma história para contar. Tropeçam nas letras, nas não se intimidam, continuam falando e experimentando palavras novas em frases novas. Outras, ao contrário, falam pouco, são mais tímidas e, quando falam se expressam com dificuldade, deixando-nos, muitas vezes, sem compreender o querem dizer. (...)
Oralidade: (...)
- Exploração de poesias, trava-línguas, parlendas, músicas, ditados populares, cantigas de roda, etc... (...)
Ambiente Alfabetizador: (...)
- O professor poderá lançar mão de jogos, onde a criança ludicamente constrói seus conhecimentos sobre a língua escrita, interagindo com os outros. (...)
Leitura: (...)
B – da criança: (de forma convencional) (...)
- textos já conhecidos: quadrinhos, parlendas e adivinhações, letras de músicas, e textos referentes as diferentes áreas curriculares; (...) (p.11, 13-5)

. Encaminhamento Metodológico de Matemática:
Uma proposta de trabalho de matemática para a Educação Infantil deve encorajar a exploração de uma grande variedade de idéias matemáticas relativas a números, medidas, geometria e

noções rudimentares de estatística, de forma que as crianças desenvolvam e conservem um prazer e uma curiosidade acerca da matemática. Uma proposta assim incorpora contextos do mundo real, as experiências e a linguagem natural da criança no desenvolvimento das noções matemáticas, sem, no entanto, esquecer que a escola deve fazer o aluno ir além do que parece saber tentar compreender como ele pensa e fazer as interferências no sentido de levar cada aluno a ampliar progressivamente suas noções matemáticas. Também essa proposta reconhece que as crianças precisam de um tempo considerável para desenvolver os conceitos relativos aos temas trabalhados e, ainda, para desenvolver a capacidade de acompanhar encadeamentos lógicos de raciocínio e comunicar-se matematicamente e se favorecer, por isso, o contato repetido com algumas noções importantes, como a classificação, seriação, números, geometria e medidas em diferentes contextos, ao longo do ano e de ano para ano. (p.16)

. Encaminhamento Metodológico de Ciências:

Desde muito cedo a criança entre em contato com os fenômenos estudados pelas ciências naturais, ao fazer brincadeiras, observações e explorações do mundo. (...) (p.18)

. Encaminhamento Metodológico das Atividades Físicas e das Brincadeiras:

(...) Sendo grande a necessidades orgânica do movimento para que se processe o crescimento, as atividades físicas não podem faltar na Educação Infantil. Além de imprescindíveis ao desenvolvimento normal da criança, são socializadoras por excelência, contribuindo para adaptar a criança ao novo grupo e preparando-a para a escola. Devem ser dadas em forma de recreação, como todas as outras atividades da Educação Infantil, porque recreação não é uma atividade, mas qualquer atividade que a criança pratique com liberdade e que resulte prazer.

Dentre os objetivos da recreação temos o ***equilíbrio da personalidade***. Sabemos que o caráter é mutável. Vai se estruturando conforme a receptividade da criança ao meio. durante a recreação baseada nos jogos que a criança revela com maior espontaneidade seus mais íntimos impulsos e sentimentos e o professor atento terá vasto campo de análise para conhecer seus alunos.

Através dos jogos e das brincadeiras, a criança aprende a conhecer a si própria, os outros e o mundo ao seu redor. A criança organiza suas brincadeiras, coopera com outras crianças em seus jogos, e disso resulta a aprendizagem.

Vamos verificar alguns motivos que podem provocar mudanças numa criança e, ao mesmo tempo, aumentar sua aprendizagem enquanto brinca sozinha ou com outras.

A criança chega à compreensão - através da brincadeira a criança se transforma em qualquer coisa ou pessoa que deseje. Basta é sua maneira de aprender sobre coisas e pessoas. Poderá até ajudá-la a vencer o medo que ela tem, ao representar os trejeitos e os barulhos dos animais, pessoas e coisas.

A criança revive situações - muitas vezes a criança revive uma experiência (nem sempre logo após ter experimentado algo) colocando-se na situação na qual ela interpreta o que viu ou o que ouviu. esta é sua maneira de esclarecer o que viu e, ao mesmo tempo, fortalecer seus conceitos e observações.

A criança libera emoções - o brincar oferece à criança a oportunidade de expressar raiva, antipatia, desacordo e insegurança durante a brincadeira. Materiais como bonecas, massa, bolas de empurrar etc, permitem à criança exprimir seus sentimentos através da brincadeira.

criança aprende conceitos - os materiais de brincar dão à criança um conhecimento a respeito do tamanho, forma e cor.

A criança demonstra interesse - a maioria das brincadeiras das crianças demonstra aquilo que elas mais gostam e pelo que elas se interessam.

A criança pode brincar sozinha - todas as pessoas têm necessidade de estar a sós de vez em quando. A criança não é exceção, neste tipo de brincadeira a criança mergulha na sua fantasia e alimenta sua vida interior; quanto mais profundo for este mergulho, mais estará exercitando sua capacidade de concentrar a atenção, de inventar e, principalmente, de permanecer concentrado em uma atividade. A criança que brinca sozinha está, também, aumentando as possibilidades de lidar com sua afetividade e de descobrir seus interesses. Portanto, deve sempre haver brinquedos à mão que lhe proporcionem uma oportunidade de brincar sozinha. Existem muitos outros brinquedos para quando ela quiser brincar em grupo. Por isso é necessário ter alguns brinquedos

unesp

dos dois tipos.

A criança brinca com outras pessoas - embora brincar sozinho seja muito importante, brincar com outras pessoas é necessário para evitar que a criança fique sem o estímulo e a critica que um parceiro pode proporcionar. Mesmo quando ela ainda não sabe brincar junto com outra criança, pode brincar paralelamente.

A criança adere ao mundo social - a criança compartilha o mundo dos seus companheiros através das brincadeiras, e saber participar de um grupo é uma aprendizagem muito enriquecedora e indispensável a uma boa integração social. Dentro do grupo aprendemos a partilhar, aprendemos que, se não encontramos uma forma eficiente de trabalharmos juntos, seremos todos prejudicados, porque o resultado final ficará comprometido. Ao mesmo tempo, ela divide o seu mundo com outros membros da sua escola. As crianças aprendem umas com as outras e são freqüentemente corrigidas umas pelas outras.

A criança brinca de "faz-de-conta" - a criança traduz o mundo dos adultos para a dimensão de suas possibilidades e necessidades. As crianças precisam vivenciar suas idéias em nível simbólico, para poderem compreender seu significado na vida real. O pensamento da criança evolui a partir de suas ações, razão pela qual as atividades são tão importantes para o desenvolvimento do pensamento infantil. Mesmo que conheça determinados objetos ou que já tenha vivido determinadas situações, a compreensão das experiências fica mais clara quando as representa em seu "faz-de-conta". Neste tipo de brincadeira, têm também a oportunidade de expressar e elaborar, de forma simbólica, desejos, conflitos e frustrações: quanto maior for a imaginação da criança, maiores serão suas chances de ajustamento ao mundo ao seu redor.

As vezes, o "faz-de-conta" não imita a realidade mas, ao contrário, é um meio de sair dela, é um jeito de assumir um novo estado de espírito. Mas, quando existe representação de uma determinada situação, (especialmente se houver verbalização), a imaginação é desafiada pela busca de soluções para os problemas criados pela vivência dos papéis assumidos. As situações imaginárias estimulam a inteligência e desenvolvem a criatividade. ***Esta é uma das formas de brincar mais fundamentais para um desenvolvimento infantil saudável, razão pela qual o "faz-de-conta" infantil deve ser tratado e subsidiado com seriedade.***

Como podemos observar, a palavra "brincadeira" torna-se parte do vocabulário da criança desde cedo, pois as primeiras atividades lúdicas do ser humano são ações exploratórias. 0 bebê começa por exemplo a explorar a si mesmo, suas possibilidades de movimento, de reprodução de sons, de uso do espaço e de comunicação. Esta atividade exploratória é fundamental para subsidiar o processo de construção de conhecimento da criança. Manipular objetos, vai experimentando o mundo ao seu redor pelo prazer de descobrir e satisfazendo sua curiosidade por conhecer.

As brincadeiras podem fortalecer o conhecimento das cores e das formas, os conceitos quantitativos, a imitação das ações de um determinado indivíduo, a identificação e reprodução de sons e a atividade física. Outros jogos podem ser feitos para enunciação de palavras, acuidade visual, identificação através do tato, vivacidade mental ou discriminação de paladar. A professora apresenta as atividades físicas e as brincadeiras sempre com algo em mente para ajudar as crianças a compreender e a aprender, mas não esqueça que os jogos são divertimentos. (p.19-21)

. Avaliação:

(...) Assim, pode-se perceber como cada uma tem características próprias. Umas são mais tímidas, outras mais agressivas, outras preferem atividades mais agitada; umas são capazes de se manter concentradas por mais tempo do que outras; algumas preferem brincar sozinhas a brincar em grupo, etc. Conhecendo bem cada criança, você poderá perceber o progresso de cada uma delas. E, conhecendo bem o grupo como um todo você certamente descobrirá que atividades devem ser propostas, para ampliar os conhecimentos das crianças, bem como a melhor maneira de propô-las. (p.24)

. Currículo – Pré I, II e III:

- Ambiente Alfabetizador: do professor – adivinhações
- Parlendas
- Linguagem: Oralidade – ampliação de vocabulário em relação a: pessoas, objetos, animais,

plantas, partes do corpo, brinquedos, cor, meio de transporte, etc.
- Organizar histórias absurdas;
- Classificação de objetos, pessoas, animais, meio de transporte, brinquedos, sucatas, etc..
- Descrever: gravura, objeto, pessoa, animais, meio de transporte, brinquedos, etc..
- Cantar: músicas folclóricas, infantis, etc..
- Enumerar: objetos, animais, pessoas, etc.
- Falar parlendas e trava-línguas;
- Dramatização;
- Leitura do professor e do aluno – de jornais, revistas, histórias em quadrinhos, etc.;
- Adivinhas;
- Charadas;
- Lendas e parlendas;
- Escrita – texto lúdico;
- Histórias em Quadrinhos;
- Adivinha;
- Lendas e parlendas;
- Estudos Sociais: Trânsito – jogos;
- Relaxamento: Dança – brinquedos cantados;
- Cantigas de roda;
- Danças populares;
- Jogos de imitação;
- Dramatização;
- Faz-de-conta;
- Jogos de salão;
- Jogos motores;
- Jogos de raciocínio;
- Atividades com sucata;
- Atividades psicomotoras;
- Brincar com brinquedo. (p.33-50)

5. Associação de Incentivo ao Desenvolvimento Social da Comunidade de Maringá.
Núcleo Social de Maringá
Relatório Anual – 1996

Relatos de Atividades:
Recreação – tivemos uma tarde bem diferente na escola onde participamos de um programa de rádio – Rádio Difusora. (p.11)

Abril:
Tiveram ainda passeio recreativo ao circo, onde se divertiram muito com o show de mágica, palhaços e deram comida à girafa. (p.19)

Julho:
Para esta, também foram utilizados os jogos de montar, encaixe, quebra-cabeça, dominó, memória e outros. (p.25)

Agosto:
Comemoramos no dia 11 (onze) deste mês o Dia do Estudante, fizemos piquenique no Bosque, brincamos, visitamos o Zoológico, o Jardim Japonês tivemos ainda uma Rua de Recreio muito divertida, com diversas brincadeiras como: Atirar a bola na boca do palhaço, pula-pula, futebol, boliche, bola no cesto, competição (encher a garrafa d'água), cabo de guerra, pular corda, dança das cadeiras, teatro, para ajudar na Rua de Recreio contamos com a ajuda das estagiárias de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá.
Neste dia comemos esfira (sic), chupamos geladinho, tudo para que este dia fosse alegre e divertido, um dia de festa. (p.26-7)

unesp

Setembro:
Nas aulas de educação Física, imitaram os meios de transportes, as situações de trânsito, brincaram na Rua–Avenida que desenvolve noções de espaço e lateralidade. (p.29)

Outubro:
Segunda-feira tivemos a comemoração da semana da criança, com atividades recreativas. Fomos à Chácara da Pneumar onde passamos o dia com atividades de dança, canto, brincadeiras de corda, bola, almoço, pic-nic. Foi um dia de Confraternização.
Terça-feira tivemos também a manhã da pintura; atividades de pintura à dedo, com pincel, carimbos, pintura à sopro, carimbos de legumes, massa de modelagem e exposição das atividades. À tarde participamos da Rua do Recreio e Aeróbica na Praça, com brincadeiras de corda, bambolê, futebol, bets, boliche, aeróbica dadas pelas estagiárias de Educação Física, concurso de canto, distribuição de pirulitos, dança com bexigas. Houve prêmios para os melhores participantes.
Quarta-feira foi feito um teatro pelas professoras, "O Coelhinho que não gostava de estudar", as crianças ficaram muito atentas as teatro.
À tarde tivemos a festa do Dia das Crianças. As crianças se pintaram de palhaço, tinha música, cachorro-quente, pipoca, refrigerante, sorvete. As crianças ganharam doces e de presente um boné muito bonito.
Na sexta–feira foi programado um concurso de pipas mas infelizmente o tempo não ajudou e só quatro pipas subiram ao céu antes de começar a chover. Com o tempo melhorando as crianças participaram de um "almoço no parque" com as mesas para o almoço ao ar livre. Foi muito divertido, à tarde tivemos Rua de Recreio com as brincadeiras, de acertar a bola no palhaço, acertar o alvo (elefante), jogar bola na cesta (flor), corda elástico, perna de pau, pé de lata e algodão doce à vontade.
Foi uma semana muito divertida. (p.34-5)

Novembro:
Tivemos ainda passeios recreativos, como o passeio de trenzinho pela cidade." (p.38)

Documento Escolar:
- "Diário de sala de aula do ano de 1996, das professoras, dos períodos manhã e tarde[109]."

6. Associação de Incentivo ao Desenvolvimento Social da Comunidade de Maringá.
Núcleo Social de Maringá
Relatório Anual – 1997.

Relatos de Atividades:

- *Fevereiro*:
. Brincadeiras;
. Carnaval: Atividades, baile de carnaval, máscaras, alegorias = alegria e muita dança.
. Família: atividades.

- *Março*:
. Temas: "A minha casa", "A minha escola", "A comunidade" e a "Páscoa":
* Apresentação música: "A casa torta";
* Visita na Escola: salas, entrevistas, fotos = elaboração livro;
* Passeio: comunidade;
* Páscoa: festa, máscaras, ovos chocolate, apresentação da turmas, dramatização semana Santa.

- *Abril*:
. Temas: "saúde-nutrição", "Descobrimento Brasil", "Índio" e "Profissões":

[109] Ver neste capítulo as observações do material empírico, p.145-9.

* Dramatização;
* Passeios: Shinnai e Peixaria Piraju;
* Palestra: Pastoral Saúde – nutrição e soro caseiro;
* Maquete: Descobrimento Brasil;
* Entrevistas: profissões pais;
  Dramatização
  Textos científicos e coletivos

- *Maio*:
. Temas: "Mães", "Maringá" e "Plantas":
* Atividades: música, poesia, dramatizações, passeios, maquetes, jogos;
* Coral/ homenagens - Mães
* Brincadeiras – Imaginário – Sentimentos = Corpo

- *Junho:*
. Temas: "Água", "Ar" e "Festa Junina":
* Construção brinquedos com sucatas;
* Dramatizações, músicas, jogos, passeios, filmes;

- *Julho*:
"Este mês não trabalhamos com temas, fizemos atividades recreativas onde as crianças exploraram todo o espaço da creche, elas participaram de atividades onde puderam mostrar suas habilidades através da brincadeira. Cada turma criava uma maneira para realizar suas brincadeiras, mas as professoras orientavam quanto a formação da mesma. Durante este mês pudemos observar que as crianças tiveram um desempenho muito bom, pois eles traziam brinquedos e jogos para brincarem na sala, com isso envolveram suas famílias, pois muitas vezes os professores iniciavam a confecção de um jogo e a criança terminava em casa e no outro dia trazia para brincar na sala. As crianças gostaram bastante do mês recreativo pois quase todas as atividades eram realizadas fora da sala, dando oportunidade para realizar as atividades com maior entusiasmo. As crianças também foram ao circo onde eles gostaram muito de todo o espetáculo, houve também apresentação de um teatro onde os personagens falaram da importância de cuidar dos dentes, as crianças aprenderam se divertindo" (p.54).

- *Agosto*:
. Temas: "Folclore";
* Atividades recreativas, adivinhações, dramatizações;
* Cândido Portinari: brincadeiras – pintura;
* Apresentações das turmas sobre folclore.

- *Setembro*:
. Temas: "Higiene e Saúde";
* Jogos, dramatizações, músicas;
* Recreação: exploraram o tema;
* Apresentação turmas – Corpo humano.

- *Outubro*:
. Temas: "Animais" e "Dia das Crianças":
* Passeios, imitações, jogos, dramatizações;
* Semana de recreação especial;
* Passeio: brinquedoteca: brinquedos, fantoches, camarim, desfiles, casinha;
* Concurso pintura;
* Festa na Praça: barracas com atividades diferentes

- *Novembro:*
. Tema: "Industrialização":

unesp

* Passeio: Fábrica malhas;
* Atividades recreativas: dramatização, jogos, música.

- *Dezembro*:
. Tema: "Natal";
* Jogos, dramatização, música, poesia, cartões;
* Festa: parque diversões, presentes;
* Formatura Pré III: apresentações, coquetel;
* Bingo: pais, funcionários;
* Almoço: funcionários.

"No ano de 1997, tivemos uma mudança da proposta pedagógica, o planejamento foi dividido em duas partes (cognitivo e recreação). muitos professores tiveram dificuldades para compreender a proposta, houve também um pouco de rejeição para mudança de comportamento e ação pedagógica em sala de aula, mas com esforço e apresentação de grande variedade de materiais teóricos para leitura, e atividades onde esclareceria com grande profundidade a proposta a ser trabalhada, conseguimos a adesão de toda a equipe. (...)
Com o Pré I foi trabalhado na parte da manhã o cognitivo e a tarde com recreação dirigida e livre. Podemos concluir que apesar de algumas dúvidas quanto a realização das atividades de recreação por parte do professor a turma assimilou o conteúdo. Feito avaliação percebeu-se que a grande maioria conheceu a letra inicial do nome e já sabe transcrever para o papel, classificam materiais e fazem seriação. Por ser o Pré I uma sala numerosa o resultado foi satisfatório.
A turma do Pré II também foi trabalhada a parte do cognitivo e recreação. Percebemos que a turma teve um grande desempenho, pois foram trabalhados com muitos textos, leitura, jogos, dramatizações. A professora de recreação deu continuidade no assunto estudado só que através de brincadeira dirigida e livre.
O Pré III também foi trabalhado as duas partes, mas dando ênfase nos textos, leituras, histórias abrangendo toda parte do cognitivo. A professora de recreação trabalhou com o assunto estudado, destacando os pontos mais importantes do conteúdo passado. A turma teve um bom aproveitamento e todas as crianças já estão no nível pré silábico e alguns já conseguem ler pequenas palavras"(p.96-7).

7. Associação de Incentivo ao Desenvolvimento Social da Comunidade de Maringá.
Núcleo Social de Maringá
Relatório Anual – 1998.

Atividades Realizadas

- *Fevereiro*:
. Música;
. Recreação: jogos, queima, brincadeiras, competições;
. Festa Carnaval: ritmos Brasil;
– Baile com participação de todas as crianças.

- *Março*:
. Tema: "Moradia";
* Passeios – atividades maquetes, cartazes, etc.;
* Vídeos;
* Recreação: jogos, teatro, brincadeiras.

- *Abril*:
. Tema: "Índio";
* História – costumes;
* Atividade sucata – confecção armas, instrumentos musicais;
– alimentação;

* Exposição.

- *Maio*:
. Tema: "Trabalho"
* Profissionais da escola = entrevistas;
* Dramatizações;
* Músicas e danças;
* Poesias;
* Painel recortes;
* Jogos:
* Exposição desenhos.

- *Junho*:
. Tema: "Festas Juninas":
* Atividades: música, dança, teatro, brincadeiras;
* Passeios.

- *Julho*:
. Tema: "Festa Junina":
* Sucatas;
* Receitas;
* Confecção: balões, chapéus, fogueira, etc,;
* Festa Junina.

- *Agosto*:
. Tema: "Folclore":
* Discussão e atividades: origem, valores culturais, música, dança, costumes;
* Construção sucata: personagens do folclore;
* Passeio;
* Peça teatral;
* Exposição trabalhos.

- *Setembro*:
. Tema: "Ecologia":
* Passeios;
* Experiências;
* Pesquisa alimentos;
* Peça teatral.

- *Outubro*:
. Tema: "Ecologia":
* Plano de trabalho = natureza;
* Cartazes;
* Bichos;
* Exposição trabalhos;
* Festa.

- *Novembro*:
. Tema: "Higiene e Saúde":
* Atividades: música, pesquisas, jogos, dramatizações, rimas, fitas vídeo;
* Gráficos;
* Palestra;
* Apresentação trabalhos.

unesp

- *Dezembro*:
. Tema: "Natal":
* Atividades: música, pesquisas, jogos, dramatizações, rimas, fitas vídeo;
* Formatura;
* Coquetel;
* Visita Papai Noel;
* Apresentação das crianças;
* Confraternização entre alunos e funcionários.

8 - Textos estudados com supervisora e professoras

ELMAN, L.E. ; BARTH, B. ; UNCHALO, S. Psicomotricidade: aspectos ligados à construção do esquema corporal. Revista do Professor, Porto Alegre. 8(30): 12-8, abril/jun., 1992.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO, Secretaria de Educação Especial, Brasília, 1993.

TOSI, D. C.M.A. (Montagem) Psicomotricidade. s/d.

_____ Elementos básicos da psicomotricidade. S/ Referência.

TOSI, D.C.M.A. (Montagem) a prática de leitura nas classes pré-escolares e de alfabetização no ensino fundamental, e outros títulos...

PRETTO, M. Literatura infantil: arte de abrir espaços: o livro como fonte de recreação e prazer. Revista do Professor, Porto Alegre, 7(27):25-28, Jul/Set., 1991.

Contar histórias uma arte sem idade. S/Ref.

O que as crianças pensam sobre a linguagem escrita. S/Ref.

Estórias. S/Ref.



IV – O BRINCAR: UMA PROPOSTA PARA COMPREENSÃO DA RELAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL, O PROFESSOR E A INSTITUIÇÃO ESCOLAR

Esta parte do texto procura analisar os dados coletados durante os três anos da pesquisa longitudinal. Nesse sentido, compreendo as relações entre o brincar e a educação infantil: apresentado nas teorias e publicações nos anos 90; o brincar e o professor: tendo como parâmetro os professores da instituição escolar estudada, e as publicações; outra relação necessária é a do brincar com a instituição escolar: percebo através dos enunciados dos profissionais que ali trabalham, os documentos e as observações feitas no decorrer dos anos de pesquisa nesse espaço escolar. Para tanto é necessário estabelecer uma conecção entre todos os capítulos já estudados para analisar os aspectos aqui salientados.

O que procuro salientar é como esse brincar pode contribuir para o desenvolvimento psíquico da criança, mas também quais os caminhos propostos pelos teóricos para esse entendimento; como pode contribuir para o esclarecimento de dúvidas que até um período próximo passado faziam parte do meu percurso como pesquisadora.

4.1 – Os enunciados da instituição escolar: educação infantil, o professor e os profissionais

Inicio apresentando a questão da interação verbal, ou seja, estou utilizando o conceito baseado na teoria bakhtiniana que a entende enquanto um fenômeno social. Estou à procura das crianças pelas palavras e busco na interação verbal e pelas relações sociais alcançá-las através de seus pares, sua família e sua escola.

A relação estabelecida na instituição escolar entre a criança e os "outros" está mediatizada pelas diferentes vozes e pelos diferentes discursos que auxiliam na compreensão do brincar. Entendo ser essa relação um espaço dialógico estabelecido para dar sentido ao discurso dos participantes desta pesquisa é que será responsável pelo entendimento da mesma.

Para perceber como falam, como se comunicam os participantes da pesquisa, é necessário compreender o que são enunciados, pois é através deles que analiso os discursos falados na instituição escolar.

Esses enunciados foram pensados nesta pesquisa para viabilizar o significado das palavras faladas pelos adultos que vinculam significados e sentidos que podem ou não obstaculizar o conhecimento do mundo que o cerca. Segundo Bakhtin (1998), o conceito de enunciado passa pela interação de dois indivíduos que vivem na sociedade organizada; e

unesp

se não houver interlocutor real, ele será substituído por um representante médio do grupo social.

Neste sentido, não basta aos homens apenas falar; nas relações travadas na instituição escolar procuro entender como essa comunicação pode levar ao saber, ao aprender, ao conhecer. Os profissionais e as crianças que estão na escola são sujeitos históricos e ideológicos e os interesses sociais estarão perpassando por estas falas. Só posso apresentar esses discursos dialógicos, tendo em vista que a consciência individual das crianças e dos profissionais da creche não podem explicar conceitos, ocorrências de forma isolada, pois estão inseridos num meio ideológico e social.

Ao estudar o brincar na instituição escolar, procuro perceber como os enunciados se revelam nesse espaço de confronto entre valores sociais diversos e, mais importante, onde os conflitos de classes são refletidos também no interior da escola.

O espaço dialógico[110] deve ser aqui compreendido como um lugar de efetivação das relações, nesta análise de dados base para a leitura do real no espaço escolar.

Outro fator importante para analisar o brincar são os aspectos da teoria dos três teóricos trabalhados: em L.S. Vygotsky, o conceito de zona de desenvolvimento próximo; em A. Leontiev, o conceito de atividade dominante; em Elkonin, o conceito de jogo de papéis.

4.1.1 – O brincar e a educação infantil

É preciso neste subitem apresentar um esboço do perfil sócio-econômico das crianças pesquisadas. Creio ser importante que os discursos das crianças sejam analisados a partir do conhecimento de sua família.

Na relação familiar pude perceber que poucos pais são ausentes, ou seja, num total de 20 famílias, apenas 5 pais não constam do levantamento de dados, a maioria por separação das mães e um único por morte. O grau de instrução que compreende esses pais está entre o 1° grau incompleto e 2° grau e somente dois cursaram o terceiro grau. As profissões nas quais estão empregados são diversas: conferente de carga, eletricista, soldado, advogado, encarregado de armazém, autônomo, dois agentes fiscais,

[110] No Capítulo II o item 2.1.2 – A dialogia em M.M. Bakhtin, auxiliará em aprofundar esta discussão.

unesp

recepcionista, dois vendedores, chefe de departamento, auxiliar de farmácia, um desempregado, e outro trabalhador do sindicato de mercadorias[111]. A idade média dos pais está entre os 31 e 40 anos.

Das mães foram apresentados todos os dados solicitados, o grau de instrução das mães na maioria está entre 1° grau, 1° grau incompleto e 2° grau, apenas duas mães tem 3° grau. As profissões das mães são maquinista, escriturária, auxiliar de escritório, professora, auxiliar de farmácia, costureira, secretaria, duas auxiliares de creche, duas cozinheiras, duas recepcionistas, duas auxiliares administrativas, duas domésticas, e três vendedoras. A idade média delas está entre 31 e 40 anos. A renda familiar, na sua maioria, está entre 3 e 5 salários mínimos, seguido por até 3, 5 e 10 salários; apenas uma família possui renda acima de 10 salários.

Este é o perfil das famílias das 20 crianças pesquisadas. A partir daqui, passo a tratar do entendimento das crianças sobre o brincar. Os dados que serão analisados foram obtidos a partir das entrevistas individuais e coletivas das crianças na instituição escolar. Esses dados têm como base a pesquisa realizada de 1996 a 1998. Parto das análises das respostas das crianças às perguntas elaboradas pela pesquisadora, aprovadas em pré-teste. As questões foram as mesmas durante os três anos consecutivos[112].

Segundo as crianças, o brincar é "*brincar com algo*"[113]; no meu entendimento, estão sabendo que o brincar é um instrumento, porque o usam. Na sociedade em que vivemos, como a questão do comprar é muito exacerbada, penso que consumir está ligado a esses instrumentos sugeridos.

Quanto ao brincar na creche, todas as crianças possuem uma resposta afirmativa sobre a possibilidade de utilizar esse espaço da instituição escolar para as brincadeiras. Mas quando pergunto, "Onde?", a resposta se divide entre o espaço físico e o instrumento[114]. Eles confundem o *"onde"* e o *"com que"*. Será uma questão de ponto de vista?

Pelas respostas, que pouco foram alteradas durante os 3 anos, percebo que não é uma questão de ponto de vista, mas uma questão do discurso ideológico no qual estão inseridos. Nas entrevistas coletivas, as respostas sofreram uma pequena mudança, pois, além de salientar que o brincar é brincar com algo, um instrumento, acrescentaram outras

---

[111] Não colocou a função.
[112] As perguntas são as mesmas das entrevistas individuais.
[113] Ver nos quadros das entrevistas coletivas e nas tabelas de entrevistas individuais no Capítulo III.
[114] Idem.

unesp

respostas tais como: "brincar com pessoas – pais, amigos, professora "e" brincar é algo que eu gosto muito que é legal". Surge aqui a novidade, ou seja, estão buscando conceituar o brincar e não apenas sugerir que é algo manipulável.

Ao perguntar quando se pode brincar na instituição escolar, eles salientaram que o dia específico para o brinquedo era na sexta feira, mas se podia brincar sempre. Ao mesmo tempo que discriminam um dia "certo" para brincar, colocam que em outros momentos e dias a brincadeira está na creche.

Quando perguntado às crianças se as professoras brincavam, interessa destacar a relação que elas fazem com o brincar: é o de tempo e tipo de atividade, pois a professora da manhã tem um trabalho mais voltado ao pedagógico. Quando perguntei individualmente, as crianças ficaram divididas; mas quando perguntei coletivamente, todas responderam que ela não brinca. Com a professora da tarde, que tem um trabalho voltado mais para recreação, a resposta ficou mais evidente: na entrevista individual a maioria afirmou que ela brinca e todos responderam afirmativamente na entrevista coletiva.

Conforme o tempo foi passando, as respostas ficaram mais flexíveis também. No primeiro ano, as respostas ficaram mais divididas entre a professora da manhã não brinca e a da tarde brinca. Já no segundo ano, as respostas foram que a professora da manhã às vezes e a da tarde sempre, e com instrumentos e brincadeiras, ou que ambas brincam. No terceiro ano, as respostas variaram entre a professora da manha brinca, e as vezes com instrumentos, e a da tarde sempre.

Essas mudanças podem ser entendidas como um avanço na construção dos pseudoconceitos, entre eles o de brincar. Eles vão ampliando seus enunciados. Tendo em vista que o espaço dialógico na instituição escolar vai ampliando-se, relacionam-se com mais pessoas, e a sua comunicação ampliou-se.

As atividades, como os jogos educativos ou mesmo as atividades propostas pelos professores com o intuito do desenvolvimento do recrear proposto pelo currículo em que estão embasados, não foram "vistas" pelas crianças como brincadeiras; elas caracterizam-se como atividades escolares e/ou pedagógicas. Esta é outra discussão que precisa ser retratada aqui, ou seja, para as crianças brincar é brincar livre sem a interferência dos adultos. Mesmo que os professores acreditem que as atividades nas quais trabalham os conteúdos tenham sido realizadas de forma recreativa, as crianças não as compreendem assim.

É importante acrescentar que elas têm clareza da função social da escola, que é possibilitar seu conhecimento. Percebi que ao salientarem que "aqui na creche a gente

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 12 13 14 15 16 17 18

aprende coisas, faz os trabalhinhos, as atividades", elas estão procurando dizer que o espaço destinado aos conteúdos nessa instituição devem ser levados em consideração e que os dias específicos para o parque, para brinquedos existem sim para brincar.

Essa dicotomia entre o lúdico e o instrucional pode não estar posta pela escola, professores, supervisora ou mesmo a diretora, ou os profissionais, mas as crianças a colocam no seu argumento sobre que o que é sério (é aprender) e o que é lúdico (é brincar).

Vygotsky (1989) apresenta aos seus leitores a importância da atividade instrucional e como o desenvolvimento pode ser alavancado pelas possibilidades específicas da escola[115]. O papel da mediação pedagógica é fundamental para o entendimento da discussão, tendo o professor um papel de considerável responsabilidade.

Considero que a educação possui papel primordial no desenvolvimento do psiquismo na infância, pois é através dela que a criança agirá sobre as atividades e pode, nas relações com a realidade, determinar sua consciência, segundo Leontiev (1978).

A preocupação percebida nas crianças que estão saindo do pré III e indo para a primeira série mostra-nos que ela está percebendo a importância das relações mais amplas que surgem a partir deste rito de passagem, que é estar no ensino fundamental.

> *O que determina directamente o desenvolvimento do psiquismo da criança é a sua própria vida, o desenvolvimento dos processos reais desta vida, por outras palavras, o desenvolvimento desta actividade, tanto exterior. E o desenvolvimento desta actividade depende por sua vez das condições em que ela vive.*
> *O mesmo é dizer que, no estudo do desenvolvimento do psiquismo da criança, devemos partir da análise do desenvolvimento da sua actividade tal como ela se organiza nas condições concretas da sua vida...* (Leontiev, 1978, p.291-2)

Devo tratar da questão do brincar no contexto escolar, pois esse é uma das discussões mais importantes desta pesquisa. Cabe ressaltar que essa é uma análise do material empírico, mas também uma discussão que se inicia, buscando aprofundamento para um melhor entendimento do real na instituição escolar.

Procuro neste momento do texto apresentar as publicações dos anos 90, para ressaltar que os aspectos destacados pelas crianças muitas vezes, ou quase sempre, não são a preocupação dos teóricos que estudam essas crianças.

A produção acadêmica sobre a educação infantil foi extensa e eu dividi em mais duas áreas: pré-escola e a creche. Os enfoques tratados nesse período sobre a criança foram: as experiências desenvolvidas, o currículo, a cultura, a linguagem, o

---

[115] Ela que deve ter o espaço social para desenvolver esta tarefa.

unesp

desenvolvimento e aprendizagem, as artes, os teóricos, o pedagógico, a saúde, o corpo e o movimento, as políticas públicas, as pesquisas, a sexualidade, a moralidade, o gênero e também uma base de dados elaborados a partir dos anos 70 e 80.

A partir destes enfoques, podemos ter uma visão do que foi tratado neste período, tendo em vista que o mais trabalhado foi as experiências desenvolvidas; em seguido, vieram as políticas públicas; em terceiro lugar, ficaram a cultura, a linguagem e o desenvolvimento e a aprendizagem. Em relação ao período em que foram desenvolvidos, no ano 1993 a produção foi maior; nos anos de 1994, 1998, 1996, 1999 a produção foi muito próxima da média e nos anos de 1991 e 1992 a produção foi menor. A preocupação dos teóricos ficou dividida em vários temas, e o mais importante é que a preocupação com esse nível da educação começa a tomar novos rumos nos anos 90. Discute-se mais sobre a criança, o jardim da infância, o discurso infantil e o entendimento infantil; isso significa ampliar a discussão sobre as crianças de 0 a 6 anos.

A busca de um avanço nessa discussão é considerada benéfica, tendo em vista a proposta do Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil. Mesmo sabendo que o RCNEI precisa de ajustes, este "esforço" em tratar das questões da educação infantil deve ser salientado.

Entendo o brincar sob os aspectos tecidos por Leontiev, Elkonin, Vygotsky, que apresentam este aspecto como possibilitador da efetivação da zona de desenvolvimento próximo, do jogo de papéis e da atividade dominante. A relação do professor com o brincar perpassará pelo desenvolvimento psíquico das crianças. Pode-se aprender brincando, mas o brincar nessa pesquisa tem como referência os conceitos dos teóricos aqui estudados. E que brincar pode efetivar-se na escola? O brincar para as crianças na instituição escolar pesquisada caracteriza-se, de modo geral, como atividade livre ou lúdica, sem a interferência do adulto e também dirigida com esta interferência. No contato com as crianças, esse *"brincar"* mostrou-se no acompanhamento das atividades realizadas na escola e mesmo na entrevista semi-estruturada[116] realizada anualmente na pesquisa longitudinal proposta.

[116] Discussão desenvolvida na metodologia.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 12 13 14 15 16 17 18

4.1.2 – O brincar e o professor

Coloco algumas idéias sobre a relação entre o professor e o brincar. Devo ressaltar que esta relação está imbricada, ou seja, não posso entender a dialogia e o enunciado separando os elementos aqui sugeridos. Para entender a relação, discuto o professor e o brincar num contexto único: a creche. Penso que essa relação é para a educação infantil um dos pontos cruciais.

Ao trilhar os caminhos da educação infantil, percebi que muitos de nós, professores, procuramos fazer o melhor. Acreditamos no acerto, nas tentativas e nas possibilidades de fazer "como manda a teoria", mas nem sempre isso acontece. Olhamos nossa ação pedagógica, olhamos nosso caminhar e, muitas vezes, deparamos com certezas cada vez menores, com margens de acertos menores; daí, surge a frustração.

Posso salientar que a análise do material empírico apresenta a opinião dos professores, no que se refere ao brincar na instituição escolar, comparando com as publicações levantadas no período da pesquisa.

Ao propor triangular o material empírico, fui buscar uma compreensão mais abrangente, voltada à metodologia proposta por Vygotsky[117] dos dados levantados. Apresento um olhar sobre a realidade estudada,, ao confrontar as idéias, pensamentos, análises dos participantes deste contexto escolar e vou aprofundando teoricamente esse estudo sobre o brincar.

O brincar foi observado, mensurado, estudado através das entrevistas, das observações, das leituras. Como interlocutores", têm as crianças, os profissionais e os documentos e a teoria apresentada são a sustentação para a leitura do real na instituição escolar.

Uma questão surge: será que as professoras possuem um entendimento diferenciado do brincar com relação às idéias conceituais que as crianças têm? Quando pergunto "o que é brincar para você ?", o brincar surge nas "falas" como atividade principal, mas sugerindo que ele deve ter hora certa. Ele também seria uma forma de manifestação de sentimentos das crianças ou algo prazeroso, divertido, alegria, um objeto, ou imitar ou mesmo aprender.

- *Brincar pra mim é onde as crianças vão poder passar os seus sentimentos, sabe? Elas vão poder nos imitar, sabe? É! Que mais? É através... Mais, são as brincadeiras, né. Que*

[117] Ver Capítulo III discussão de proposta metodológica.

unesp

elas vão poder estar expressando, é, como eu falei, sentimento, acho que é por aí. (Professora da manhã, 1996)

- *Bom, brincar eu acho que é fazer alguma coisa assim, gostosa, prazeirosa, não é? Para criança. Porque quando você fala assim: "Vamos brincar?", eles na hora, eles adoram, não é? Eles já querem guardar o trabalhinho e pegar alguma coisa para brincar. Mas brincar para eles tem que ser com algum objeto. Quando eu falo assim: "Vamos brincar de lenço-atrás?", eles não gostam muito. "Vamos brincar de passa-anel?", não gostam muito. Quando eu falo: "Vamos pegar o brinquedo?"!. Entendeu. Porque eles querem algum objeto, alguma coisa pra eles brincarem. Eles querem mais brincar com o amiguinho do que com a professora. Não tem muita graça, para eles, brincar comigo.* (Professora da tarde, 1996)

- *Bom, do meu ponto de vista, brincar é tudo que a criança mostra, seus sentimentos: sua tristeza, sua alegria. Não é somente aquele brincar com os brinquedos como uma recreação. A partir do momento em que a criança está fazendo uma atividade, que ela mostra que ela está fazendo uma atividade, que ela mostra que ela está realizando bem, ou que ela está mostrando interesse, se ela está com dúvidas, essas coisas, tudo pra ela é brincar. Eu acho que na concepção da criança tudo que ela está fazendo é uma brincadeira. Acho que ela não sabe ainda dividir: 'isso é brincar, isso não é brincar'. A gente percebe até pelas atividades. As vezes você está dando uma atividade, você quer que a criança a sério, 'que agora não é brincadeira', mas pra ela eu acho que ela não sabe ainda resolver que 'agora é hora de estudar e agora é hora de brincar'. Eu acho que ela não tem ainda essa.* (Professora da manhã, 1997)

- *Brincar é uma criança se soltar, imitações do cotidiano, ela imita a mamãe, imita a professora. Brincar é a coisa mais livre, sem a professora estar dirigindo a brincadeira. Essa é a melhor forma de brincadeira.* (Professora da tarde, 1997)

- *...eu achava que brincam com as crianças era assim: quando você dava joguinho, quando você brincava ali. Eu vi que até as atividades na sala pode se tornar uma brincadeira para eles. Quando você pede para eles fazerem ou uma atividade no quadro, que você passa, eles estão brincando e aprendendo. Só que eu acho que todo o momento em que a criança brinca ela aprende muito mais. Ela conhece mais, ela tem mais interesse pelas coisas. Então, eu acho assim, quando a gente levava as coisas na sala de aula, e se tornasse aquilo uma brincadeira para eles mas que por trás você sabia que eles iam adquirir conhecimentos, experiência, tudo, eles aprendiam mais do que quando você levava as coisas tudo a sério para eles. "Agora presta atenção; agora olha, tem que saber isso". Então eu acho que você brincando com eles, eles aprendem muito mais. Tanto que eles aprenderam. Eu acho que depois que a gente começa a adquirir mais experiência, vai lendo mais... aí eu vi; que a brincadeira para eles – tudo pra gente é assim, que nem aquele professor tradicional...* (Professora da manhã, 1998)

- *Bom, brincar é prazer, divertimento e alegria. E brincar sendo criança é muito melhor porque além de você se divertir você está aprendendo, está adquirindo um monte de conhecimento sobre o mundo, sobre percepções, matemática, estudos sociais, tudo através das brincadeiras; além do principal que é o divertimento.* (Professora da tarde, 1998)

unesp

Pude perceber o entendimento na forma como as professoras encaminham suas atividades para o brincar.

Ao questionar as professoras sobre o brincar com as crianças, elas respondem que brincam. Elas brincam com as crianças. Percebi que as atividades são voltadas para a recreação, mas o que é preocupante é demonstrar, no entendimento das crianças, que o que se faz e o que se diz é muito diferente. Olhar a ação pedagógica é um passo importante para buscar uma possível resposta, que será discutida ainda neste capítulo.

- *Brinco. Mais quando eu dou brinquedo. Porque daí eu faço de conta que sou filhinha, que sou a mamãe. Eles são professoras e eu sou a aluna. Entendeu? Eles pegam o telefone e ficam: 'Ah, é o namorado da tia! Só um minutinho, ela já vem'. E me chama pra atender o telefone, essas coisas assim. Eu fico perto deles e eles me envolvem.(...) Eu não entro assim, eu fico perto observando.* (Professora da manhã, 1996)

- *Brinco. É porque é assim. De segunda-feira não. De quarta e quinta-feira. Quarta-feira é o dia do parque onde eles vem pra cá, brincam a vontade, tá. Na quinta-feira é o dia da sala de TV, mas não é só TV que eu dou. Então é, é roda, é mímica, eu levo teatro, também sabe? Então, é bastante, eu adoro aquela sala gente, eu adoro trabalhar com música. (Professora da tarde, 1996)*

- *Brincar a gente brinca. Onde? Eu procuro brincar com eles fora da sala de aula. Eu acho que dentro da sala de aula, um que é muito apertado, e outro que qualquer coisinha já vai para aquelas cadeirinhas, um vai bater no outro. Sempre que vai para brincar você tem que dar espaço para eles não é. E quando a gente brinca sempre seguindo horário. No primeiro horário a gente dá uma atividade porque eles estão mais calmos que eles acabaram de chegar. Depois que eles vão para o parque eu acho que eles ficam mais agitados. Se você volta na sala, você vê que não tem progresso nas atividades. Então eu procuro sempre dar depois do lanche, do nosso, do recreio deles, procuro dar uma atividade fora da sala.* (Professora da manhã, 1997)

- *Bem. Brinco quando dou brinquedo para eles brincarem, aí eu brinco junto com eles. Porque eles pedem pra brincar com eles. As vezes dá até briga não é, porque um quer que eu vou brincar com outro, outro quer que eu vou brincar com outro.* (Professora da tarde, 1997)

- *Brinco. Bom, sempre assim, eu procuro brincar desde o momento que eu entro: na sala, lá fora. Eu acho que pra brincar não precisa ter lugar, mas eu acho que precisa a pessoa saber brincar com eles. Então, eu vi assim antes que pra brincar com eles eu precisava de um lugar lá fora, arejado, com objetos, essas coisas. E agora não. eu aprendi que até na sala eu podia brincar com eles, utilizando atividades, levando as coisas com eles. Eles mostravam mais interesse. Então antes eu via assim, que como a Lídia era na recreação – até as crianças viam assim – como ela brinca, leva bambolê, pneu, essas coisas. então "eu brinco a tarde, e de manhã eu estudo". Aí eu tentei mudar essa visão um pouco deles assim, que eles também brincavam comigo. Por mais que a gente levasse as coisas e ficasse mais tempo na sala, mas que eles também brincavam. Por mais que seja uma atividade um pouco mais cansativa, mas eu tentava*

unesp

mostrar pra eles. Tentei né! Esse ano eu tentei assim. Igual eu falei pra você, esse ano eu acho que eu aprendi muita coisa assim. (Professora da manhã, 1998)

- *...eu ainda gosto muito das atividades do pedagógico. Só que eu procurei direcionar as atividades pedagógica para os jogos. Uma recreação mas através dos jogos, as peças dos bingos de letras, de números, dominós, quebra-cabeça, foi o que mudou... Cruzadinha. O número maior de jogos. Aí ainda as brincadeiras normais que a gente tinha não é, brincadeira folclórica, amarelinha, pular corda, brincadeira livre. Mas o direcionamento pedagógico foi através dos jogos. Eu não acho que mudou tanto assim não porque eu continuei dando as atividades pedagógicas; continuei dando texto, receita, escrevendo, fazer a tentativa de escrita. Mas as crianças separaram muito isso, de manhã e de tarde, de manhã atividade pedagógica de tarde brincar. E afinal de contas não teve essa separação, foi só no falar.* (Professora da tarde, 1998)

Entendo que as professoras da manhã como as da tarde têm clareza que brincam, onde brincam e quando brincam. No entanto se penso nas respostas das crianças, percebemos um impasse: volto a pensar na dicotomia entre o lúdico e o instrucional. As respostas das professoras não modificaram, mesmo depois das mudanças nos documentos da Fundação da Ação Social em 1997.

Uma das entrevistadas coloca:

- *Eu acho que a proposta da prefeitura veio só acrescentar na nossa. Porque a gente já trabalhava assim antes. Talvez não tanto com a diferenciação, de manhã pedagógico e a tarde brincar. Mas sempre tivemos essa preocupação de ensinar brincando, de propor brincadeiras. Nem que eles achem que não é brincar, mas sempre teve essa preocupação de aprender brincando.* (Professora da tarde, 1998)

Ao questionar se a creche representa um espaço adequado para a brincadeira, a resposta é sim; fica-se, porém, na questão do espaço físico: ele existe, é organizado para brincar. Em relação às atividades pedagógicas, se são propiciadoras das brincadeiras, as colocações são afirmativas. Ao indagar se a brincadeira deve ser planejada ou livre, as respostas são: *"nas brincadeiras a professora não deve intervir; a atividade deve ser planejada, a brincadeira não, para as crianças somente as brincadeiras que elas propõem é que é brincar, brincadeira de adulto é diferente de brincadeira de criança."*

Ao perguntar às professoras se a creche é um espaço adequado para brincadeiras, elas respondem:

- *Geral. É, tem bastante espaço sim, a gente sabendo aproveitar, dá pra brincar sabe? Às vezes, é, um pouco tumultuado, são várias turmas lá em baixo, sabe? É, as vezes a gente fala assim: "Poxa tem pouco espaço". Mas se a gente 'saber' organizar, dá sim, só o duro que, quando eles estão lavando lá embaixo, o terreno, a gente tem que ficar... não é?* (Professora da manhã, 1996)

unesp

- *Olha, eu acho que é. Só que a gente não pode ficar só na brincadeira porque a gente tem que passar a parte pedagógica também, não é?* (Professora da tarde, 1996)

- *Aqui é. Aqui é e também não é ao mesmo tempo. Porque você vê, aquela quadra se você for brincar é só se for na época de frio, porque na hora de calor é um sol que você não agüenta. Se você for brincar ali, na frente, estão fazendo a construção; qualquer coisinha eles se dispersam por causa das obras ali. E a hora que você brinca lá embaixo mistura com as outras turmas. Igual segunda, eu estava dando raquete para eles, aí veio o pré III, veio o jardim, já começam a se misturar ali com eles, aí começa a dar o maior tumulto. Agora, quando eles brincam só na turma deles eles brincam bem.* (Professora da manhã, 1997)

- *É. Só precisava de algumas mudanças. Que nem na quadra. Na quadra, eles adoram brincar na quadra mais a tarde o sol é muito quente. Então já fica difícil, não é, você ficar lá muito tempo. Cláudia: Principalmente no verão, não é.* (Professora da tarde, 1997)

- *Eu acho que a nossa tem bastante espaço. Apesar que não tem muitas árvores, um solzinho... Mas eu acho que o professor cria. Nós podemos criar vários espaços. Igual eu falei, não somente lá fora mas na sala também. As vezes tem um obstáculo ali que a gente queria.. tirar mas, para brincar qualquer lugarzinho é bom. Dependendo da brincadeira que você levar e o aluno se sentir motivado. Até apertadinho eles brincam.* (Professora da manhã, 1998)

- *Bastante. Principalmente nós que temos bastante espaço pra brincar. Eles ficam aqui o dia inteiro, senão brincar aqui vão brincar aonde? Em casa na hora de dormir? Mas, tem muito espaço aqui, tem o parque, e mesmo que não fosse o espaço é a idade deles, a gente tem que fazer da vida deles uma brincadeira.* (Professora da tarde, 1998)

Penso que é fundamental perceber a dicotomia colocada entre o que é brincar, onde se brinca e como se brinca. Existe diferença entre o brincar livre e o uso do brincar nas atividades pedagógicas. Muitas vezes este *"brincar pedagógico"* causa tumulto. Ao observar os enunciados das professoras sobre o espaço da creche percebo que elas têm claro que este espaço poderia ser melhor utilizado se algumas mudanças fossem feitas. Ficou explicito que a creche é esse espaço para brincar também em função do tempo em que as crianças ali permanecem.

Outra questão a ser analisada é sobre as atividades que proporcionaram brincadeiras, ligadas ao conteúdo, temas trabalhados durante o período letivo. As respostas foram que existe *"o momento da brincadeira"*, *"a dramatização"*, *"é preciso modificar no planejamento apropriado"*, *"é necessário mudanças"*, *"trabalhar com as brincadeiras para desenvolver os temas é mais difícil do que brincar livremente"*.

unesp

- *Olha, uma atividade que eu dei ontem mesmo, foi o bingo. Eles adoram. Fiz as cartelinhas de número não é, porque ficar ensinando para a criança de 4 anos – esse é o número 2, vamos fazer num sei o que – apesar de que a gente, eles tem os lápis, sulfite, a gente faz, só que eu gosto primeiro de pegar o número. A gente contou, com tampinhas, brincamos, não é. Então através das brincadeiras, não é das tampinhas para cada. Comecei por aí, não é, a atividade. Então vamos contar. Quantas tampinhas nós temos. Então é claro que um, dei cinco, tem oito. Então vamos contar, sabe? Através disto trabalhar também o comparar, este espaço que coloco as tampinhas juntas, mais separadas, então, infinidade de coisa. E tudo através das brincadeiras. Bem descontraído.* (Professor a da manhã, 1996)

- *Ó, pra eles ficarem mais a vontade e brincarem, assim, entre eles, eu acho que é a sala de som. Sabe? A caixa de brinquedo, o próprio parque. Porque no parque você pode reparar. Você está no parque observando eles, cuidando pra eles não machucarem, não brigarem, eles estão assim, diretos entre eles inventando alguma coisa. Ou estão cavocando na terra, ou juntando pedrinhas. E eles vão criando do jeito deles, não é! Eles brincam entre eles.*(Professora da tarde, 1996)

- *Claro. Porque daí eles vão mostrar, eles vão falar, eles vão, eles adoram mexer com fantoche, essas coisas. Eu acho que mesmo um trabalhinho que você der no papel vai proporcionar numa brincadeira pra eles. Eles vão desenhar o que eles viram, eles vão desenhar o que eles gostam de brincar. Eu acho que sim. Porque a partir do momento que você dê papel para eles colarem eles vão fazer grupinhos, cola um papelzinho aqui, um papelzinho ali, rasgar essas coisas. Quando você leva eles pra brincar eles também podem agrupar com os brinquedos, com os colegas. Dependendo; conforme eles estão trabalhando, eu acho que eles levam na brincadeira, leva eles a brincar. Não é só aquela atividade livre quando você dá mais em sala também. é quando você dá o fantoche, quando você pede para eles fazerem uma dramatização. Como que eles gostam. Um dia que eu dei, na fábrica lá, que eu encapei as cadeirinhas, 'vamos improvisar que aqui é a máquina, outro o caminhão, aí o outro era o motorista, o outro carregava, eles gostaram. Um dia que eu dei lá, aquela também do riozinho dos peixes, teatrinho, ninguém quis ter aquele outro, a gotinha d'água que ia na barriga da vaca para virar xixi. Quer dizer, eles estão brincando mas eles também estão pensando, não é, o que vem de bem para eles e o que não vem.* (Professora da manhã, 1997)

- *Aparece. As vezes. Dependendo da atividade eles brincam depois também. Eles imitam, eles contam umas histórias pra eles mesmo.* (Professora da tarde, 1997)

- *Ah, eu acho que pode se transformar numa atividade, assim, uma brincadeira, ela pode se transformar numa atividade mesmo assim: que você quer levar eles ao conhecimento, a ampliar alguma coisa. Quando a gente fica muito assim na sala de aula, e fica só no quadro e na carteira, você vê que chega num determinado ponto que as crianças não vão aprender mais. E quando você leva pra eles a parte pedagógica na brincadeira eles aprendem muito mais. Eu acho que essa vivência que a gente vai aprendendo com eles, e eles com nós, vai se desenvolvendo melhor. Quando colocaram aqui recreação, o que aconteceu? Nós achamos que: "recreação? Bom, vamos dar uma bolinha, o brinquedo". Claro, tem o dia deles, deles brincarem sozinhos, deles montarem o grupo: quando tem o dia de parque, quando tem o dia do brinquedo. Mas você vê sempre que ele está procurando o professor. Ou pra cantar lá, pra fazer a festinha do bolo, ou pra ver uma coisa que ele sabe fazer no parque, no brinquedo uma historinha, alguma coisa... eles*

unesp

estão buscando você. E quando você faz uma brincadeira com eles, eles também, você tem que buscar eles. (Professora da manhã, 1998)

- *Ai gente, quando se trabalha com temas acho difícil encaixar a brincadeira lá no tema, na hora de explorar o tema. É mais fácil você brincar livremente: hoje vamos fazer uma competição de amarelinha, vamos brincar só de amarelinha. E a brincadeira junto com o tema é mais difícil de elaborar, para o professor. Dá certo, mas requer um pouquinho mais de pensamentos. Na verdade, a gente procura incluir as brincadeiras nos temas, e também a brincadeira sem tema. As duas. Eu acho mais fácil sem tema.* (Professora da tarde, 1998)

Num consenso geral, as atividades desenvolvidas na instituição escolar propiciam as brincadeiras. A partir de 1997, os planejamentos foram desenvolvidos por projetos temáticos e a recreação deveria estar posta como trabalho para o desenvolvimento dos conteúdos também. Essa proposta, porém, exige mais esforço e conhecimento dos professores sobre metodologia e fundamentos teóricos.

Observou-se que não foi feito nenhum curso sobre o brincar e/ou recreação específico durante a permanência da pesquisadora; importa salientar que seria necessário esse aprofundamento para viabilizar a proposta mais a contento.

Os professores possuem expectativas importantes sobre a temática desenvolvida nesta pesquisa e durante o levantamento das publicações pudemos perceber que os temas tratados foram mais abrangentes. E faz-se necessário acrescentar essa questão.

A que veio o professor da década de 90? Ele tem feito seu trabalho desde muito, mas nessa década especialmente, onde a sua performance nunca foi tão questionada, ele tem sido: tradicional, inovador, reflexivo, entre outras denominações. No entanto, quero salientar que a procura do acerto de sua ação pedagógica é uma busca constante.

Na pesquisa realizada na instituição escolar, pude perceber que as professoras sempre procuravam seus acertos na possibilidade de minimizar os possíveis descompassos do dia-a-dia. O processo de formação na própria instituição ou fora dela é uma realidade.

Estas professoras procuram uma identidade na sua ação pedagógica e percebi que somente um processo permanente e sistemático de reflexão poderão efetivar essa identidade tão procurada.

Ao serem questionadas sobre seu papel social, não somente estas professoras que participaram, mas todas de um modo geral, pelo que consegui perceber na pesquisa, têm clareza de que o ensinar é sua função.

unesp

No levantamento dos enfoques trabalhados nos anos 90, consegui perceber as questões pedagógicas, as experiências com professores, a qualificação e avaliação; o trabalho voltado para os portadores de necessidades especiais, as políticas públicas, a arte, o ensino superior e sua contribuição, as propostas curriculares, o papel do professor e sua representação social, a família e um levantamento bibliográfico. Destes temas, o mais trabalhado foi o da qualificação profissional e avaliação. O segundo mais discutido foram experiências da formação com os professores. Também bastante tratados foram a questão do pedagógico, as propostas curriculares e o papel do professor e a representação social. O ano de maior publicação foi 1992 e o de menor publicação foi 1995.

Mesmo sendo menor em relação a outras questões, as publicações sobre o professor da educação infantil reflete a necessidade de aprofundar as questões deste profissional que necessita de autonomia para apropriar-se do conhecimento necessário para assegurar a seus alunos o domínio da cultura.

4.1.3 – O brincar e os profissionais

Este item trata dos enunciados dos profissionais da instituição escolar, que são: a diretora, a supervisora pedagógica, a voluntária, a profissional da saúde – dentista, dois profissionais dos serviços gerais, a secretária, a profissional da lavanderia, duas profissionais do refeitório, duas profissionais da cozinha. Essas pessoas não representam todos os profissionais, mas aqueles que têm um envolvimento mais próximo com as crianças pesquisadas. O que procurei perceber foi a relação entre os profissionais e as crianças, como se estabelece a comunicação entre eles e se diferentes vozes e diferentes discursos acontecem neste espaço dialógico.

Os profissionais da creche são claros ao apresentarem a visão do seu papel na instituição escolar. Percebi que são capazes de compreender o papel que têm no desenvolvimento das crianças na creche. Eles dizem não conhecer na íntegra a proposta curricular, mas sabem a importância do relacionamento desta com eles. Muitos profissionais não possuem uma formação escolar de ensino médio, no entanto outros possuem formação universitária.

É possível enxergar que as vozes e os discursos existentes no contexto escolar são diferentes, oriundos de espaços diferenciados dos das crianças, mas, como eles podem contribuir para a formação dos indivíduos que estão aqui para aprender, saber, conhecer?

unesp

No contexto tratado, eles têm voz. São pessoas que fazem seu trabalho e oportunizam um diálogo com o real, apresentando sua prática diária às crianças e transformando essa prática num saber coletivo.

Essas diferentes vozes e diferentes discursos são o processo dialógico que, segundo M. M. Bakhtin, é estar pensando no papel que a linguagem exerce na vida dos *"sujeitos que falam"*. Estes sujeitos falantes- da cozinha, da lavanderia, do jardim, da limpeza, etc. - são mediadores da relação educacional, construindo um espaço dialógico.

Volto às palavras de Freitas (1994)[118], que salienta o papel desses sujeitos propiciadores de múltiplos discursos, compreendidos como sujeitos situados num contexto socialmente posto, ou seja, de condições de trabalho e de vida humana numa sociedade de classes.

É importante apresentar as vozes e os discursos dos profissionais da instituição escolar, como eles entendem o brincar nesse espaço e como a comunicação acontece entre estes e as crianças. Trato das falas da supervisora pedagógica e da diretora num primeiro momento, para depois apresentar a dos outros profissionais.

A primeira questão foi como elas entendem o brincar na creche.

- *A creche entende a brincadeira como a principal atividade que deve ter aqui na pré-escola. Porque tudo que ela vai aprender vai ser através da brincadeira. Ela está se desenvolvendo fisicamente, intelectualmente; tudo isto de uma maneira gostosa que é brincando.* (Supervisora Pedagógica, 1996)

- *Bem, aqui o brincar para nós, o que nós estamos tentando professora e as meninas -, a gente acha assim: brincar, na nossa proposta, é deixar a criança bem livre mesmo. Sem a interferência do adulto. Deixar ele construir, ele fazendo o faz de conta dele. A gente está estimulando isso, esse brincar com as crianças, a gente está sugerindo.* (Supervisora Pedagógica, 1997)

- *Bem, desde a primeira para agora, eu já mudei minha maneira de pensar. Bem, o que a gente passa para as meninas, é o que a gente tá estudando e vendo, é que a parte do brincar é tão importante quanto a parte pedagógica. Elas estão ligadas, não estão separadas. Eu acho assim, o momento que nós estamos na creche, o brincar para os professores, e para mim enquanto coordenadora e para as crianças, eu acho assim, não tem como explicar entendeu? É a ligação entre o pedagógico, a gente, as meninas descobriram, como eu também, que não é só brincar por brincar, que tudo tem uma finalidade, é o equilíbrio, e o emocional, é o afetivo, a socialização da criança, e a partir da hora que a gente passou a ver isso, a gente percebeu que a criança tá brincando mais, ele está se enturmando mais, interagindo um com o outro, brincando. Até lá no berçário 2 onde a gente também tá trabalhando eles brincam em grupo, entendeu. Maria Alice falou que eles estão classificando as coisas, então isso é brincar também,*

[118] Apresentadas na p.81 do Capítulo II.

não é, e a gente está vendo isso para cada vez mais desenvolvendo este trabalho aqui na escola. (Supervisora Pedagógica, 1998)

- *Eu acho assim é... na minha opinião esse brincar é assim... eu acho que existem dois tipos o brincar assim dirigido e aquele brincar pra deixar livre a criança. Então eu acho assim, que antes de você começar a fazer esse trabalho a pessoa deixava assim mais alguma coisa dirigida, porque dava a entender assim que a professora controlava mais, era um negócio mais organizado e tal. Então eu acho que agora, toda essa teoria que você passou para as professoras então agora eu acho que mudou de todo mundo, das professoras, da supervisora, a minha, de que brincar realmente é uma coisa que vem da criança, é a imaginação dela; sem achar que isso é bagunça, que achar que isso é... não é.* (Diretora, 1998)

Elas sugerem a importância do brincar na creche, apresentam-no como *"atividade principal"*, *"o brincar pode ser livre e com objetivos"*, *"o brincar e o pedagógico são importantes, tendo em vista o período integral"*, *"o brincar deve ser livre e dirigido"*. Cabe salientar que, durante o período de pesquisa, na supervisão houve atuação de duas professoras que já pertenciam ao grupo de trabalho. Esse é um fator que tem dois lados: a proximidade com o grupo e um esforço para conciliar as propostas da Fundação e a ação pedagógica.

Outras questões preocupam: se as professoras recebem informações sobre o brincar, as mudanças na proposta e se já fizeram cursos específicos sobre o brincar. Durante o período da pesquisa, elas trabalham com alguns temas subsidiados por profissionais da Universidade Estadual de Maringá que se disponibilizaram em discutir assuntos do interesse das supervisoras e também foram feitos estudos de textos com a supervisora da instituição.[119]

- *Tem sim. Pra elas, elas acham muito importante, que eles tenham esse horário que não tinham nada planejado que eles vão criar a brincadeira deles, eles vão fazer as regras deles, eles vão inventar o que quiserem para brincar. Bom eles gostam também que as professores participem destas brincadeiras que eles criam, eles chamam elas "Vamos fazer um bolo?" que disser eles chamam elas pra participar da brincadeira que eles criaram também. atividade importante que deve ser bem explorada, que brincadeira ajuda a desenvolver e muito, tá. E através desta brincadeira sempre estão aprendendo. E isso que sempre falo pra elas e elas assimilam isso.* (Supervisora Pedagógica, 1996)

- *E... vou falar como antes não é e depois vou falar como passei agora. Antes, pra nós era passado assim: a tarde é brincadeira livre. Era passado isso, somente isso. Era a brincadeira livre mas você não podia deixar as crianças muito soltas. Não deixar as crianças acumuladas lá naquele determinado lugar – no caso, aquele espaço lá embaixo*

[119] Textos relacionados no terceiro capítulo junto aos documentos que são trabalhados na escola.

unesp

das salas. Então, a gente não tinha, dentro da nossa cabeça, dentro de nós a gente não tinha nenhuma informação, nenhuma visão do que era brincar. De que era brincar? Eu só passei a conhecer esse brincar, que é uma forma assim livre, uma forma - pra mim pode ser dirigida o brincar -, não importa a forma que você vai trabalhar, o importante é que você está levando a criança a estimulação disso daí. E os valores que você vai adquirir. Então pra mim, de como era passado, era passado somente isso: brincadeira recreativa fora da sala. Qualquer coisa fora da sala. Mas não é isso! Pra mim toda a brincadeira tem que ter um objetivo. E agora eu passei isso pras meninas: "gente brincar não é só levar as crianças lá fora e deixar eles se matarem não!". Brincar, na mesma hora que você está deixando as crianças brincarem você está fazendo uma auto-avaliação do desenvolvimento delas. Tanto é que eu pedi, a partir de segunda-feira eu vou começar a cobrar mesmo essa avaliação Angela. De qual crianças, por exemplo O Vinícius; ele tem um tal comportamento durante a brincadeira e dentro da sala ele tem outro. Eu, que sou supervisora, que estou fora da sala, eu já sei disso. Eu vejo, porque eu observo quando elas estão dando atividade e é isso que eu passei pra elas. É estar estimulando mesmo as crianças, é você não se interferir também - o adulto lá na brincadeira - mas tentar buscar aqueles tímidos que ficam lá sozinhos brincando a participar do grupo. eu tento passar isso para as professoras. Porque quando eu falei que as meninas iam ter que trabalhar a parte recreativa ninguém quis trabalhar. Porque tinha essa visão de brincar solto - "deixa o pau comer aí fora", deixa assim, mata, corre, não, não é isso! Brincar é em cima de uma proposta, em cima de um objetivo. O passeio? Nossa, é tão importante o passeio! Mas passear por passear? (Supervisora Pedagógica, 1997)

- *Acho assim, que de primeiro a gente só tinha a visão, mas a gente não tinha nada que comprovasse para gente, então a partir da hora que a gente começou a ler a Nova Escola, a Revista do professor, mais reportagens e até o próprio planejamento, o currículo escolar, que trás sugestões e o que é o brincar para nós, eu acho assim a gente começou a ler mais e a entender melhor que era o brincar. Você lembra no começo as professoras achavam que era soltar e deixar brincar a vontade, e foi difícil tanto pra mim como para elas. Tem um momento que eles brincam livres, precisa aqui na escola porque eles estão o dia todo, mas sabe aquele brincar gostoso em cima de uma situação, o faz-de-conta não é mais aquele faz-de-conta aleatório. Quando a criança está brincando o professor está ali, não dando sugestões, mas proporcionando uma brincadeira para as crianças, e o professor está junto não separado.* (Supervisora Pedagógica, 1998)

- *Bom é difícil lembrar o com quem. Porque os cursos que eles tem na prefeitura com a Silvana e com a Lucilene, elas vêem isso. Vêem as brincadeiras, vêem os tipos de brincadeira. Então né, esse ano, que esta uma falta disso. Mas são as professoras amigas não tem novas... Já fizeram. Fizeram com a Lucilene com a Silvana, o grupo Vértice já veio aqui dar também. As vezes eu vou fazer algum curso e passo pra elas também. Foi com sucata e já teve também com brincadeira e histórias. É bem importante é a base dessa pré-escola é a brincadeira. Aprender de tudo com a brincadeira.* (Supervisora Pedagógica, 1996)

- *De Brinquedo? Não. De brinquedo foi assim, de construir com sucatas - entra aí também dai né? É contar histórias. Esse ano teve sobre aquelas, músicas. Só que não lembro o nome dos cursos. Musicalização não é, foi. Não. Esse ano não; o ano passado. Porque a maioria das atividades que são feitas, são passadas para o supervisor. Porque esses*

unesp

cursos que a gente está tendo de quinta-feira, eu acho assim que deveria ser assim, para o professor. (Supervisora Pedagógica, 1997)

- *Específico, não. Só mesmo as leituras que fazemos.* (Supervisora Pedagógica, 1998)

A diretora fala da formação:

- *...nós temos professoras que estão cursando - a Cláudia também está cursando agora; a Cláudia já tinha feito um curso superior só que não tinha Magistério não é - então, nós temos professoras assim... de vários níveis, e eu acho que é igual toda escola Angela. Tem aquele assim, que tem até especialização, pós-graduação, e que as vezes o interesse é menor do que um professor que as vezes só tem o Magistério, mas que tem muito boa vontade, que tem interesse, que se empenha para realizar o melhor possível. Eu acho assim Angela, que em relação a outras entidades. eu acho o nosso grupo muito bom.* (Diretora, 1998)

- *Não assim, esse semestre nós vamos fazer curso só de alfabetização, só de brincar e tal. Eles deram uma pincelada e tal. Então todas elas participaram. Nós trouxemos aqui para a escola só foi aquela professora do Regina Mundi. Isso, aquela que a Neuza comentou. Então essa nós trouxemos pra cá. Agora ela tem participado também em outros cursos porque as professoras trabalham em outro período em outra escola. então, trabalha na Educação na prefeitura, trabalha na UEM, trabalha no Branca da Motta. então elas participam de cursos também fora daqui.* (Diretora, 1998)

Coloca que o brincar é o mesmo que aprender, mas não para as crianças. Elas têm claro essa diferença. Para elas, o brincar está fora das atividades pedagógicas, pois percebo que o desenvolvimento do seu psiquismo as fará perceber que as atividades lúdicas o separam do mundo adulto, do mundo real.

À nossa sociedade cabe a produção, a manutenção do *"status quo"*, aquele conseguido através do que se pode produzir. Se eu sou criança e convivo com essa realidade, só posso entender o brincar como coisa de "criança". Se estou completando sete anos e quero ser afastado da infância, cada vez mais cedo, devo pertencer a um mundo real diferente de meus irmãos, primos ou colegas menores.

Com relação às mudanças ocorridas no ano de 1997 na proposta pedagógica das creches[120], o que ocorreu era que a proposta já existia, mas não era trabalhada. Houve, então, a "percepção" da necessidade de rever a ação pedagógica desenvolvida nas instituições escolares.

- *Bom, essa mudança também veio da prefeitura. Em cima dessa nova proposta não é. Mas para a nossa creche, o que eu venho... há 7 anos que eu estou aqui, eu acho que aqui as crianças ficam 8 horas e a gente vê muito mais progresso - eu estou*

[120] Ver entrevista com supervisora pedagógica no Capítulo III dados 1997.

unesp

> *acompanhando junto com a Cláudia e com as outras meninas – que as crianças evoluíram muito mais, quando eles partem para a brincadeira livre. Também a dirigida não é Cláudia? Porque a Cláudia deu uma atividade outro dia, ela contou uma história, do elefante não é. Em cima do texto da Rosângela ela pegou a palavra elefante, levou no circo, depois as crianças construíram o elefante. Livremente, eles construíram. E a Cláudia aproveitou isso mais de uma semana, não é Cláudia? Então, as crianças... eles... ela conseguiu tirar muitas coisas das crianças. E tudo dentro da atividade recreativa. Então, é isso que a gente sentiu. Porque as crianças ficam muito tempo aqui dentro. Então, tem que ter essa parte de recreação. Já havia dito, há muito tempo aqui, de ter feito isso - se falou mas não tem nenhum documento e a gente não trabalhava também. Recreação, só que nunca foi trabalhada, não é. Então, e eu estou... e as meninas estão fazendo avaliação agora de todas as atividades recreativas que elas estão dando para ver até que ponto a criança... porque nós temos crianças aqui que não conseguem dar cambalhota. Elas não conseguem. Por quê? Porque não foi estimulado isso daí. Então a gente sentiu essa necessidade. Alguns professores tiveram dificuldade? Tiveram. Eu tive dificuldade com bastante professor, que se achava ou não o professor, estar trabalhando essa estimulação. Eu tive dificuldade. Mas eu acho assim, que agora, não é Cláudia?, Está todo mundo assim, num nível bom.* (Supervisora Pedagógica, 1997)

Não foram fáceis essas mudanças para o grupo de trabalho. Segundo a supervisora ela abraçou a proposta, mas as professoras num primeiro momento não aceitavam. Os planejamentos desta instituição foram observados por outras creches, para viabilizar seus próprios trabalhos. O respaldo para o estudo da proposta era feito pela Coordenação Pedagógica da Fundação da Ação Social através de reuniões às quintas-feiras; fizeram discussões teóricas e metodológicas com as supervisoras. A teoria que embasa a proposta é o sócio construtivismo.

No segundo momento desta discussão, trato dos enunciados dos profissionais da creche que envolvem outras questões que não a pedagógica.

Pude perceber que esses profissionais têm consciência de que no convívio no dia-a-dia na comunicação divulgam informações que se transformam em conhecimento para as crianças. É necessário deixar claro que essas (in)formações dizem respeito a sua função, seu fazer diário, conversas informais, ou mesmo explicações, ao substituírem as professoras no parque.

Eles sugeriram que sempre estão a explicar coisas às crianças, durante o contato no parque, mas quando necessário "chamam a atenção". Quando fiz perguntas sobre o brincar na instituição, tais como: se brincam e com quem, se brincam no parque e como, quais as brincadeiras, se o brincar é diferente de outros tempos; em nenhum momento percebi que eles ficaram em dúvida sobre sua postura, ou como se não soubessem as respostas. Ao contrário, eles responderam com critério, como quem sabe do que fala.

unesp

As respostas foram muito parecidas entre si, apesar das idades serem diferenciadas, assim como o grau de instrução.

Com relação às questões anteriormente citadas, as respostas foram: *"afirmativo, elas brincam com os professores, profissionais; instrumentos, espaço de tempo; afirmativo, instrumento e correr; e tipos de brincadeiras, tais como: perigosas, malucas, brinquedos comuns, correr, tranqüila, representação família; afirmativo, as diferenças: igual, tipos brinquedos, mais agitadas, tecnologia, muitos brinquedos, mais ou menos igual, etc."*

Os profissionais da instituição não conhecem a proposta de recreação da creche, apesar de ter interesse nessa discussão, pois colocaram que poderiam auxiliar melhor no seu contato com as crianças. Quando questionei a diretora, supervisora e professoras sobre a importância desse conhecer dos profissionais, elas responderam:

- *Eu acho que não dá pra falar não conhecem porque, tipo assim, agora que a gente dá muito tipo receita, assim, tipo de atividade que dá fora da sala e tal, então, a gente deixa avisado. Tipo, a Neuza avisa na cozinha, as crianças vão fazer tal coisa e tal. Então, quando a criança chega ali, ela já não fala mais "não, aqui não é lugar de criança". Sabe porque que está fazendo aquilo não é. Então eu acho que não é passado assim, no geral, num todo não é passado não. Mas alguma coisa eu acho que passa pra poder, mesmo porque, pra ajudar. Tipo a Eliane, não é, que é da limpeza e tal. Então, limpa, 13:30h tem que estar limpo, tem. Volta daqui meia hora, tem farinha, tem não sei o que, não se o que lá. Zilda: Sabe, quando entra a gente já avisa que é criança, que vai limpar? Vai, porque depois vai sujar, não é. Então, saem e deixam a sala cheia de papel, toda não sei o que, mas sabe que faz parte do plano. Eu acho que isso é ter uma noção, não é. Eu acho que, assim, o plano a gente não passa não. Tipo sentar com a zeladora, vai estudar isso e isso e isso esse bimestre. Isso a gente não sabe, mas elas têm noção de alguma coisa que acontece sim.* (Diretora, 1998)

- *É uma falha nossa, pois não sentamos e falamos sobre a proposta, onde o brinquedo tem uma importância para eles que diferem do nosso, a minha e das professoras, eles pensam que brincadeira é só brincar, não tem um fundamento e um significado. Eu penso que é uma falha enorme, mas eu acho também falta de tempo, e falta de compreensão. Eu acho e é por isso que eu disse que essa é uma falha nossa, para mim já é difícil sentar com os professores, nós não temos um momento e eu já pedi para a Zilda para a prefeitura e até hoje não me retornaram com uma resposta. Mas eu concluí que não dá, e para pegar todos os funcionários, e não partiria de mim seria próprio da estrutura da escola.* (Supervisora Pedagógica, 1998)

- *Ah, eu acho bastante. Não um conhecimento assim aprofundado, só que só passar por cima pra falar, porque às vezes eles cobram da gente "saiam rápido da sala que eu tenho que limpar". Eu entendo que eles precisam, ou às vezes deixam sujo tal lugar. Mas eles não percebem que isso também está ajudando a criança. Eu acho que se nos conversássemos mais com eles "olha, o rabiscar (não que as mesas estejam rabiscadas) está sendo usado para isso, isso e isso", eu acho que ia melhorar um*

unesp

> *pouquinho. Eles ensinam muitas coisas. E que as crianças também soubessem que eles têm esse conhecimento. Porque as crianças respeitam a professora. Quando eles ficam no parque com outros funcionários, muitas vezes eles desacatam, xingam, não obedecem, saem correndo. Por que? Porque só a professora fala, só a professora tem autoridade. Era interessante que eles soubessem que os funcionários também têm conhecimento, eles sabem pra que eles estão fazendo aquilo e eles pudessem ter segurança pra falar: "eu estou fazendo isso para o seu bem, porque você tem que aprender". Ai as crianças também passariam a respeitar um pouquinho mais. Não trocar os papéis mas conhecer um pouquinho a função do outro. E que as crianças soubessem disso também, não só eles não é. Sem contar que os funcionários vão se sentir bem mais valorizados também né.* (Professora da tarde, 1998)

Entendi que o processo dialógico na instituição pode efetivar-se mais a contento quando o conhecimento da proposta ultrapassar o setor pedagógico das escolas.

O terceiro momento da discussão deste item é tratar dos documentos estudados na instituição e do planejamento dos professores e as observações da pesquisadora. Apresento o levantamento sobre o brincar feito nos documentos utilizados como referencial para os profissionais da instituição escolar.

Normas para Educação Infantil (1993) – Conselho Estadual de Educação:

- *Nos princípios legais e pedagógicos os pontos que estão discutindo na educação infantil:* atendimento às crianças de 0 - 6 anos; educação em creches e pré-escolas; aplicação de normas e conteúdos mínimos para ensino pré-escolar; os municípios em cooperação técnica e financeira com a União e o Estado buscando o progresso educacional do pré-escolar; trabalhando o conhecimento através do lúdico e da brincadeira.

Da matéria de verificação - Imóvel: dois aspectos foram observados - área livre para recreação e área coberta.

- *Organização pedagógica: Educação Física:* Jogos: a imitação, a construção, os simbólicos e os rítmicos.
- *Objetivo da Educação Infantil:* o jogo e o brinquedo são formas de aprendizagem importantes para a articulação dos conteúdos em relação ao mundo.

Educação Infantil (1994) – Secretaria da Educação do Estado:

- *Pressupostos teóricos - metodológicos*:
- Escrita através dos textos lúdicos.
- Jogo – o seu conteúdo trata da realidade social; na idade pré-escolar já possuem regras; deixar os alunos brincar livremente não garante a apropriação e o entendimento do conteúdo trabalhado.
- Jogo na Matemática – é considerado uma estratégia do jogo, um dado social que faz parte da brincadeira.
- Educação Artística – a observação das crianças brincando, verificação do tipo de brincadeiras para depois comparar com filme visto.

Plano Curricular (1995) – Fundação da Ação Social do Município de Maringá:

- *Filosofia da Escola:*
- A proposta procura cuidar da recreação e do ensino numa relação mediatizada pelo

conhecimento, buscando a compreensão do real.
- A criança não é um ser puramente lúdico, mas tem um tempo determinado do dia-a-dia para realizar brincadeiras e jogos e o que importa é discutir o caráter e o significado da brincadeira no seu processo de desenvolvimento.
- O jogo e a brincadeira são vistas como estratégias cognitivas no processo de humanização das crianças. Essas são consideradas atividades funcionais, articuladas às necessidades de conhecimento do real da criança.
- A pré-escola e a creche são um espaço de socialização determinado pela sua condição histórico-social. A criança é considerada um sujeito histórico que cria seu processo de socialização e através dele interfere na realidade social que a envolve.

- *Encaminhamento Metodológico Matemático:*
- Produção de jogos e brincadeiras para estimular a aprendizagem das noções e representações matemáticas; o reconhecimento de símbolos; a numeração através da brincadeira de troca; as operações estudando situações – problema – a experiência das crianças: recreio, brincadeira, jogos etc..

- *Encaminhamento Metodológico da Educação Física:*
- Estudo do corpo procurando a consciência e o domínio corporal através da ginástica, da dança, dos jogos.

- *Encaminhamento Metodológico Língua Portuguesa:*
- Oralidade: as crianças vão falar do que gostam (brinquedo, etc.); a produção coletiva de textos e a narração de histórias sobre os brinquedos.
- *Encaminhamento Metodológico História:*
- A história da criança buscando as áreas de lazer mais próximas.

- *Encaminhamento Metodológico Coordenação Motora Grossa:*
- Brincadeiras dirigidas.
- Brincar bola.

- *Encaminhamento Metodológico da Educação Artística:*
- O saber estético desenvolvido através da dramatização: do jogo dramático; dos jogos imitativos: o brincar no espelho; o jogo de memória.

- *Encaminhamento Metodológico da Recreação:*
- Tipos de brincadeiras: o jogo da realidade = Vygotsky (sem referência).
- Satisfação dos desejos procurando a resolução da tensão através do brinquedo.
- O brinquedo, as brincadeiras e os jogos: neles a criança aprende a agir numa esfera cognitiva ao invés de uma esfera visual externa; a pré-escola e a creche devem propiciar todos os tipos de brinquedos, de brincadeiras e de jogos; no brincar espontâneo o professor deve limitar-se a dar oportunidade intervindo se for estritamente necessário.

- *Avaliação Diagnóstica:*
- Questões sobre os alunos através de um registro das observações, por exemplo, se prefere brincar sozinho ou em grupo?

Plano Curricular (1997/98) - Fundação da Ação Social do Município de Maringá:

- *Pressupostos Filosóficos*: os mesmos do documento anterior.

- *Encaminhamento Metodológico:*
- Trabalho com projetos de caráter lúdico, utilizando as brincadeiras, a confecção de pipas, a formar coleções, as maquetes, etc. O que interessa é o processo para desenvolver produto.

- *Encaminhamento Metodológico da Linguagem:*
- A oralidade: atividades como trava-línguas, parlendas etc.
- O ambiente alfabetizador procura trabalhar com os jogos e a criança constrói ludicamente seus conhecimentos da língua escrita.
- A leitura da criança: será feita através de quadrinhos, adivinhações, etc.

- *Encaminhamento Metodológico da Matemática:*
- Explorar uma variedade de idéias matemáticas: os números, as medidas, a geometria e as noções rudimentares de estatística utilizando o prazer e a curiosidade.

- *Encaminhamento Metodológico de Ciências:*
- Os fenômenos das ciências naturais serão estudados pelas brincadeiras, pela observação e explorações do mundo.

- *Encaminhamento Metodológico das Atividades Físicas e das Brincadeiras:*
- As atividades físicas são socializadoras e a recreação não é uma atividade determinada, mas qualquer atividade que a criança pratique com liberdade e que resulte prazer.
- O objetivo da recreação é o equilíbrio da personalidade através dos jogos as crianças revelam seus impulsos, e seus sentimentos e o professor conhece seus alunos).
- Nos jogos e nas brincadeiras, a criança conhece a si própria, aos outros e o mundo ao seu redor, organiza brincadeiras. coopera com outras crianças em seus jogos e disso resulta aprendizagem.
- O brincar e seus motivos para as mudanças e a aprendizagem:
- criança chega à compreensão;
- criança revive situações;
- criança libera emoções;
- criança demonstra interesse;
- criança pode brincar sozinha;
- criança pode brincar com outras pessoas;
- criança adere ao mundo social.[121]
- O brincar de faz-de-conta: promove o vivenciar das idéias no nível simbólico, buscando a compreensão do significado da vida real.
- o pensamento = evolui a partir das suas ações, das atividades importantes para o desenvolvimento do pensamento infantil;
- expressar e elaborar de forma simbólica: os desejos, os conflitos, as frustrações etc.;
- não imita a realidade muitas vezes, mas faz sair dela a vivência dos papéis assumidos;
- deve ser tratado e subsidiado com seriedade.
- As brincadeiras são atividades que auxiliam no processo de construção do conhecimento, no prazer de descobrir e satisfazer sua curiosidade por conhecer.
- fornecem o conhecimento das cores, das formas, dos conceitos quantitativos, da imitação das ações, da identificação e da reprodução dos sons, da identificação do tato, da vivacidade mental ou da discriminação de paladar;
- Professor apresenta atividades físicas e brincadeiras onde a criança compreende e aprende, mas não pode esquecer que os jogos são divertimentos.

- *Avaliação Diagnóstica:* a mesma do documento anterior.

- *Currículo do Pré I, II e III:* ver no texto.

Relatório Anual (1996) – Núcleo Social de Maringá:

- *Relato das atividades de recreação durante ano:*
passeio recreativo: circo, zoológico, jardim japonês, trenzinho;

[121] Ver apresentação dessas concepções nos documentos do Capítulo III.

jogos: montar;
ruas: recreio;
aeróbica praça;
diferentes atividades brincadeiras: corda, bambolê, futebol, bets, etc.;
concurso de canto;
teatro;
Dia: crianças;
festas: Páscoa, junina, crianças, Natal;
dramatização;
formatura.

Relatório Anual (1997) – Núcleo Social de Maringá:

- *Relato das atividades de recreação durante ano:*
brincadeiras: imaginário, sentimentais = corpo, pintura;
festa: Páscoa, junina, crianças, Natal;
passeios: Shinnai, Peixaria Piraju, brinquedoteca;
jogos;
concurso: pintura;
dramatização;
formatura;
avaliação supervisora.

Relatório anual (1998) – Núcleo Social de Maringá:

- *Relato das atividades de recreação durante ano:*
brincadeiras: imaginário, sentimentais = corpo, pintura;
festa: Páscoa, junina, crianças, Natal;
passeios: Shinnai, Peixaria Piraju, brinquedoteca;
jogos;
concurso: pintura;
dramatização;
formatura;
avaliação supervisora;
textos estudados com supervisora e professoras.

Nos documentos, observei que a proposta teórica que o embasa *"...em termos gerais a maioria dos princípios mencionados pode ser considerada construtiva."* (Plano Curricular, 1997/98, p.5). E mais à frente *"....se quisermos ser conscientes com a proposta sócio-construtivista da mudança conceitual, devemos reduzir significativamente os conteúdos das diversas áreas, tal como estão formuladas atualmente."* (p.7). Nesse sentido, a discussão teórica não se funda nessas definições na proposta, mas, ao contrário, o documento complementa esse conceito com a seguinte argumentação.

> *Em termos gerais, a maioria dos princípios mencionados pode ser considerada construtivista. Torna-se, portanto, imprescindível tratar de analisar no que consiste o construtivismo. Antes de mais nada, convém indicar que não se pode dizer, em absoluto, que seja um termo unívoco. Pelo contrário, cremos que se pode falar de*

> *vários tipos de construtivismo. De fato, é uma posição compartilhada por diferentes tendências da pesquisa psicológica e educativa. Entre elas, encontram-se as teorias de Piaget, Vygotsky, Ausubel e a atual Psicologia Cognitiva.* (p.05)

O que preocupa sobremaneira é que "existem" vários tipos de construtivismo e que Piaget, Vygotsky e Ausubel estão colocados como fundamentadores da mesma discussão teórica. Após os estudos elaborados nesta pesquisa, não posso aceitar que esses teóricos sejam colocados como todos pertencentes ao mesmo esforço teórico de compreensão do real.

No plano curricular já (re)elaborado, pois o de 1995 foi aperfeiçoado. Nos pressupostos teóricos foi colocada uma discussão sobre o construtivismo, na qual Piaget e Vygotsky tratam de desenvolvimento cognitivo, aprendizagem e interação social e volto a frisar como se o primeiro complementasse a idéia do segundo e os dois pertencessem à mesma escola teórica.

Concluem o plano com a seguinte colocação:

> *Esta proposta curricular tem como objetivo as diferentes áreas do conhecimento (linguagem, matemática, ciências naturais e sociais) integradas. O eixo central desse currículo são as atividades que os conteúdos ensejam.*
> *Assim a questão a ser levantada é como dimensionar as ações docentes na sala de aula, no sentido de aproveitar e estimular todas as áreas para o desenvolvimento da criança, isto é, a partir da observação das manifestações da competência de cada criança, procurar fortalecer as áreas em que ela se revelar menos promissora, ao invés de considerá-la, por princípio, definitivamente incompetente.*
> *A idéia não é desenvolver um currículo por disciplinas, mas formas e estratégias de desenvolvimento das habilidades a partir do exame da relação de todas as áreas.* (p.7-8)

É preciso ressaltar que é fundamental compreender a teoria pensada enquanto subsidio ao plano curricular destas instituições escolares. Não quero, no entanto, questionar a proposta, mas sugerir que é fundamental entender que os autores citados pertencem a escolas teóricas diferentes, o que muda o enfoque da mesma.

O documento elaborado pela SEED (1994), quando trata do jogo, expõe que, ao jogar e brincar, a criança está tratando[122] do conteúdo da realidade social e cita o exemplo de brincar de médico. Ao brincar desta forma, ela estará compreendendo melhor as relações estabelecidas entre os homens. Pergunto-me: será que ao elaborar esse documento os autores pensaram nas discussões teóricas de D.B Elkonin, quando ele trata

[122] Ver p.197 do Capítulo III nos documentos a citação completa.

unesp

do jogo de papéis ou jogo protagonizado? Neste sentido, coloco os argumentos do teórico para podermos (re)pensar este documento.

Penso que quando D. B. Elkonin trata do jogo de papéis ou jogo protagonizado está salientando que ele é um dos componentes para a formação e desenvolvimento da criança. É através desses jogos que a criança conhece as funções sociais, pois é desta forma, jogando e brincando, que o nível significante das apropriações nas relações acontecem. E este tipo de jogo é sensível ao "mundo das pessoas", modelando as tarefas e os motivos da atividade humana e as normas das relações entre as pessoas. O jogo de papéis é uma atividade social, onde seu conteúdo, sendo social, está posto nas relações entre as crianças e os adultos.

O plano curricular (1995) do município, que discute a filosofia da escola, sugere que a criança não é um ser puramente lúdico, mas que utiliza um determinado tempo do seu dia-a-dia para realizar brincadeiras e jogos. A questão mais importante, no entanto, é perceber o caráter e o significado da brincadeira no seu processo de desenvolvimento.[123]

Vou a outro teórico aqui estudado: A. N. Leontiev, que salienta o papel da atividade dominante na criança pré-escola. Quando no documento solicitam que ela utilize parte de seu tempo para brincar ou jogar será que esta foi pensada enquanto a forma de aprender neste estágio de seu desenvolvimento, onde a criança começa a aprender jogando? E que é nesse momento que se formam ou se reorganizam os seus processos psíquicos particulares. Por último, esta atividade dominante é aquela da qual dependem as mudanças psicológicas fundamentais da personalidade da criança, nesta etapa de seu desenvolvimento.

Neste mesmo texto do documento reporta-se ao jogo e à brincadeira como estratégias cognitivas, no processo de humanização das crianças, sendo atividades funcionais, articuladas às necessidades de conhecimento da realidade social da criança. Esta colocação sugere o processo de humanização, mas não discute com a profundidade que esse tema merece. Pergunto: será que os professores que trabalham com esta proposta compreendem este processo? E suas implicações no desenvolvimento das crianças?

Outro ponto do documento que merece ser (re)pensado é o desencontro de informações sobre o brincar espontâneo ou livre. Neste documento (1995), está salientado

---

[123] Ver p.198 do Capítulo III nos documentos a citação completa.

unesp

que o brincar deve ser espontâneo e o professor deve limitar-se a dar oportunidade, intervindo se for estritamente necessário. No documento da SEED (1994), a sugestão é outra deixar os alunos brincando sozinhos não garante, de forma nenhuma, a apropriação e o entendimento do conteúdo que está sendo trabalhado naquele momento.

Não é complicado aos profissionais que estão estudando estes documentos para desenvolver sua ação pedagógica lidar com essas contradições? Busco levantar essas questões no intuito de reconsiderar as posturas assumidas pela Secretaria de Educação do Estado e pela própria Fundação da Ação Social que definem as propriedades teóricas de sua proposta curricular.

No plano curricular de 1997/1998, percebi mudanças e a procura de mais acertos. Os pressupostos filosóficos permaneceram os mesmos dos de 95, mas foi acrescentado no plano uma metodologia: a das atividades físicas e brincadeiras, na qual me detive mais.

Neste item, foi colocado que as atividades físicas são importantes para o desenvolvimento normal da criança e são socializadoras por excelência. Essas atividades devem ser dadas em forma de recreação. Define recreação como qualquer atividade que a criança pratique com liberdade e que resulte em prazer. O objetivo é o equilíbrio da personalidade: através dos jogos revelam-se os impulsos e os sentimentos e assim o professor conhece seus alunos. Através das brincadeiras e jogos, a criança conhece a si própria, aos outros e o mundo ao seu redor, coopera com outras crianças em seus jogos e disso resulta aprendizagem. Levanta o brincar em seus motivos para mudanças e aprendizagem. Coloca que o faz-de-conta é um vivenciar as idéias em nível simbólico, compreendi o significado da vida real, auxilia no processo de construção do conhecimento, prazer de descobrir e satisfazer sua curiosidade por conhecer. Salienta que o professor deve apresentar atividades físicas, mas não esquecer que os jogos são divertimentos.[124]

Nesta discussão, ficou muito explicitado o compromisso com o construtivismo, preocupado com o prazer, a liberdade, os sentimentos e os impulsos, prazer de descobrir, de construir conhecimentos, etc. Gostaria de (re)pensar essa discussão sob os aspectos teóricos da teoria histórico-cultural, tratando aqui de um aspecto específico: quando o documento coloca que as crianças brincam e neste brincar cooperam com outras crianças, penso na zona de desenvolvimento próximo.

---

[124] Ver p.200 do Capítulo III nos documentos citação completa

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 12 13 14 15 16 17 18

Ao tratar da zona de desenvolvimento próximo, estou pensando, de um lado, no processo de desenvolvimento cultural na infância e, de outro, no brincar na idade pré-escolar. Vygotsky (1993) conceitua a zona de desenvolvimento próximo em estádio determinado que se realiza e passa ao estádio ao nível de desenvolvimento atual. Ele quer dizer que a criança que faz algo hoje em colaboração com outros será capaz de fazê-lo sozinha amanhã. E completa que na idade infantil só é boa a instrução que está adiante do desenvolvimento e o arrasta consigo. As possibilidades da instrução são determinadas pela zona de desenvolvimento próximo.

Cabe à cooperação entre as crianças não apenas existir na brincadeira pela socialização ou companheirismo, mas uma forma de desenvolvimento psíquico das mesmas.

Nos relatórios anuais, de 1996 a 1998, as atividades salientadas foram as mesmas durante os anos de pesquisa; apenas apresentam o que foi desenvolvido nas atividades com as crianças, sem uma avaliação mais efetiva da proposta efetivada.

Nos documentos, o brincar caracteriza-se como forma de *"trabalhar o conhecer"*[125], segundo as normas para a educação infantil (12/11/93); não objetivando nessa faixa etária a leitura e a escrita, ele pode representar *"formas de aprendizagem importante"*[126]; deve aparecer como *"texto lúdico"*[127]; pode estar muito perto do *"jogo"*[128]; este utilizado como estratégia de aprendizagem pode ser considerado como *"processo de humanização da criança"*[129]; enquanto *"oralidade"*[130]; ou *"coordenação motora grossa"*[131]; ou mesmo *"saber estético"*[132]; ou ainda recreação, *"representando situações de sua vida"*[133]; ou avaliação diagnóstica, *"descrevendo comportamentos das crianças"*[134]; ou nos relatos de atividades nos meses em que foram desenvolvidos *"passeios, visitas, datas comemorativas, atividades planejadas, ruas de recreio, semana da criança"*[135]. Todos esses entendimentos fazem do brincar aquilo que leva as crianças a se manifestarem. Parece que o brincar pode ser qualquer coisa ou tudo? É necessário retomar essa discussão com os profissionais da educação.

---

[125] Idem, p.28.
[126] Ibidem, p.29.
[127] Idem.
[128] Ibidem.
[129] Idem, p.31.
[130] Idem, p.32.
[131] Ibidem.
[132] Ibidem.
[133] Idem, p.32-3.
[134] Idem, p.33.
[135] Idem, p.33-4.

unesp

Se comparo com o planejamento escolar[136] e as situações de aula observadas, percebo que o brincar pode ser: *"brincar de; brincar em; recreação livre; brincar com; atividades em datas específicas, tais como: semana da criança, ruas de recreio, folclore, natal, etc.."* Para ser mais específica, vou às atividades realizadas no planejamento das professoras da manhã e tarde e às minhas observações:

Professoras da manhã (1996-1998):

- A recreação livre foi salientada no planejamento todos dias nestes anos.
- O brincar relacionado com o conteúdo surgiu em alguns meses do ano de 1997, em diferentes tipos de atividades.
- No planejamento elaborado com a supervisora, as brincadeiras apareceram em alguns meses (1997): livre, jogos, e voltadas às datas comemorativas.
- O brincar de ou brincar com apareceram em alguns dias nos meses, sempre a partir das 10h.
- O parque e o brinquedo tiveram dias específicos.
- O brincar relacionado ao conteúdo não surgiu (1996).
- Houve momentos esporádicos, onde o brincar e as brincadeiras foram a atividade principal, tais como: rua, recreio, folclore.
- A recreação aparece no planejamento, em 1998, como parque todos os dias.
- No início das atividades diárias, em 1998, aparecem as brincadeiras e não relacionadas ao conteúdo.
- No planejamento com a supervisora, em 1998, não constam brincadeiras ou recreação.
- Nos outros anos não havia avaliação diárias ou semanais, somente a partir de 98 é que foram percebidas.
- Apenas em um dos meses de 1998 os jogos foram utilizados para trabalhar os conteúdos.

Professoras da tarde (1996-1998):

- O brinquedo surgiu como recurso para aprendizagem praticamente em todos os meses de 1996, claro com algumas diferentes crianças.
- Em todos os dias a professora trabalhava com brincar de brincarem.

---

[136] Ver no Capítulo III planejamento escolar e as aulas observadas assistematicamente.

unesp

- A recreação foi sinônimo de jogo também.

- No período da tarde, surgem alguns dias onde os jogos são desenvolvidos.

- O parque e o brinquedo aparecem em dias específicos em 1997.

- As atividade fora da sala de aula estão colocadas em todos os dias de 1997; as brincadeiras estão inseridas aqui.

- No planejamento com a supervisora, aparecem: jogos, brincadeiras livres, com jornal, fantoches, classificados e seriados com brinquedos.

- Neste mesmo planejamento, aparece como objetivo: desenvolver a criatividade, senso crítico, solidariedade e companheirismo, através da brincadeira.

- A partir do segundo semestre de 1997, as atividades recreativas e de brinquedo passam a ser desenvolvidas em todos os períodos.

- O planejamento da professora da tarde, de 1998, não foi apresentado e esses dados foram levantados a partir do diário de classe das professoras.

Jogos: imitativos, faz-de-conta, boliche, corrida de coelhos, dominó, montagem, quebra-cabeça, memória, bingo, alfabeto móvel, baralho, folclórico, detetive, dramáticos.

- Brinquedos: confecção com sucatas, pé-de-lata, bambolê, embalagem, vai-e-vem, folclóricos, pedagógicos.

- Brincadeiras: bolinha de sabão, rua, pneus e cordas, folclóricas, competitivas.

- Outras atividades: imitações; fantoches; parque; dramatização; sucatas; rua de recreio; passeio; rua de pintura; gincana; adivinhações; competições; teatro de brinquedos.

Observações (1996-1998):

- Algumas atividades com brinquedos tiveram objetivos de aprendizagem.

- As brincadeiras são desenvolvidas na grande maioria no período da tarde.

- As brincadeiras livres ocorreram no parque que para eles só é brincar quando o professor não interfere não são atividades.

- Na Semana da Criança de 1996, as atividades foram todas voltadas para recreação.

- Ocorreram algumas brincadeiras em sala de aula, quando o tempo estava chuvoso.

- Nos meses de julho e dezembro dos anos pesquisados, as atividades eram na grande maioria recreativas.

unesp

- Os tipos de brincadeiras foram as mais variadas.

- As brincadeiras na sala ocorreram com madeira por exemplo.

- Na sala de som, também brincaram de roda (folclore).

- O passeio na brinquedoteca proporcionou varias atividades: dramatização, brinquedos, músicas, pinturas, etc.

- No mês de outubro dos anos pesquisados, as atividades recreativas dominaram a Semana da Criança.

- Nos meses de julho e dezembro, as atividades eram na grande maioria recreativas;

- As brincadeiras no ano de 1998 são desenvolvidas nos dois períodos, quando da observação.

- As brincadeiras, músicas, jogos, brinquedos, foram em número menor do que no ano anterior (1997).

Ao confrontar o planejamento com as observações, as questões salientadas anteriormente nas entrevistas, nos documentos, no planejamento e nas observações, aprendi que não é muito fácil pensar ou tentar mudar a ação pedagógica. É necessário que haja um esforço coletivo, para que as diferentes vozes e os diferentes discursos que perpassam por todas as instâncias institucionais possam encontrar-se num espaço dialógico, como o da creche.

Procuro compreender esses dados todos, para poder responder àquela criança se ela pode brincar na escola.

Se existe um (des)encontro discursivo entre a fala da professora e a compreensão dos alunos[137], preciso apresentar sugestões para esse impasse gerado na escola. Apresento uma questão: seria possível considerar a ação pedagógica como a que poderá transformar-se para propor uma melhor compreensão do real, mostrando que é viável o entendimento dos professores por seus alunos? Penso que somente a mudança do professor não solucionaria este problema, mas ela é uma das possibilidades.

A mudança do corpo docente acarreta uma mudança nas outras instâncias da escola, desde a direção até os profissionais da infra-estrutura. Entendo que o diálogo ou um espaço dialógico é o que contribui para essa mudança e pode também ser uma possível solução.

---

[137] Discussão aprofundada sobre esse assunto no ítem 2.2 – O discurso escolar, no Capítulo II.

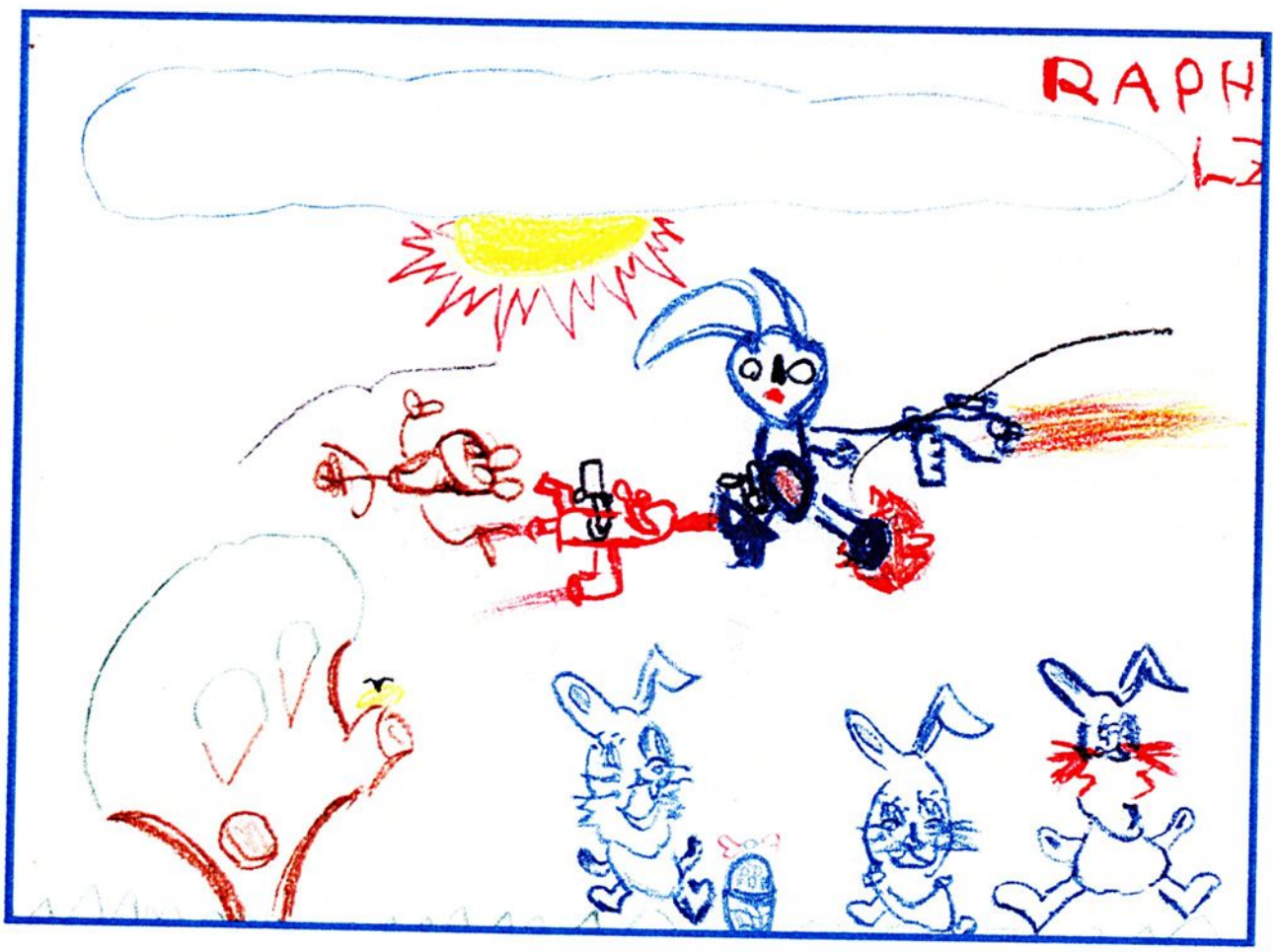
unesp

Ao aprofundar essas idéias conceituais, o professor e os outros profissionais do discurso dialógico da creche poderão entender melhor a relação que surge entre a recreação e a aprendizagem. Sendo capazes de melhorar estes aspectos no contexto escolar estudado, posso entrever uma possível mudança na compreensão do real pelas crianças, seus pares e os adultos que desenvolvem um trabalho, compreendendo todas as dicotomias socialmente postas.

A dialogia que entendo ser desenvolvida pelo processo relacional das diferentes vozes e dos diferentes discursos na instituição escolar propiciam uma outra maneira de compreender as relações travadas na escola. O discurso escolar precisa adequar-se a essa proposta dialógica, tendo em vista que o discurso ideológico fechado, de que quem sabe é somente o professor, não cabe numa compreensão multidiscursiva.

Quero que estas idéias possam auxiliar num desvendar da racionalidade técnica posta hoje na educação, buscando uma reflexão da ação pedagógica na instituição escolar, na creche, que pode ser (re)elaborado, (re)estruturado, (re)pensado. Percebi nesse convívio com todos os atores que, quando (re)avalio o meu "fazer pedagógico", posso necessitar modificá-lo inteiramente ou não, posso também encontrar pistas dos meus acertos e acrescentar novas descobertas, num (re)inventar o real que as crianças, os professores e todos os outros profissionais já conhecem.

unesp



CONSIDERAÇÕES FINAIS:

PODE BRINCAR NA ESCOLA?

ALGUMAS RESPOSTAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Retomo o primeiro capítulo, quando coloquei no texto a questão da mais velha "democracia das crianças: a escola Summerhill (1921)". Ao preocupar-me com a possibilidade dessa escola precisar fechar suas portas, surpreendi-me com a coragem de Zoe Readhead em lutar contra esta decisão da sociedade inglesa, propondo ir ao Tribunal dos Direitos Humanos para poder manter a escola funcionando. Ela entende, como seu pai entendeu, as crianças e a infância no seu direito inalienável de ser cidadão e exercer seu direito à democracia.

Quero colocar-me como mais uma voz que se surpreendeu com o Decreto Presidencial 3.276, de 06 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação de professores para a educação básica. Ao receber essa denúncia, também por e-mail e da ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, associação de que sou filiada, logo pensei que nosso presidente não sabe o que é democracia. O Conselho Nacional de Educação iria deliberar sobre a matéria tratada no Parecer 970/99 da Câmara de Educação Superior, no dia 07 de dezembro, mas foi "pega no contrapé". O Parecer retirava dos cursos de Pedagogia a autorização para formar professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, reservando-a apenas aos Cursos Normais Superiores.

O Conselho Nacional de Educação estava num intenso processo de discussão e consulta em âmbito nacional, contato, desde janeiro de 1998. A Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia foi incumbida de elaborar as diretrizes curriculares para esses cursos. E todos foram atropelados pelo Decreto Presidencial, que reafirmou o Parecer 970/99. Contraria a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ao definir que a formação dos professores será exclusividade dos Cursos Normais Superiores, além de atentar contra a autonomia universitária como definida no Artigo 207 de Constituição.

O documenta salienta as consequências do decreto e sua gravidade. Quais as conseqüências desse decreto para nós, educadores?

> *1. Remete a formação de professores exclusivamente para cursos aligeirados, de cunho estritamente técnico, segregada da formação geral dos demais profissionais da educação;*
> *2. cria um mercado cativo para as instituições privadas de ensino com a possibilidade de financiamento público, inclusive com a utilização de verbas do Fundef;*
> *3. desperdiça uma capacidade instalada, com recursos humanos e materiais financiados ao longo do tempo pelo poder público, como são os cursos de Pedagogia nas universidades.* (Documento do Fórum em Defesa da Formação de Professores, 08.12.99)

unesp

A denúncia conclui com uma observação: *"Não se justifica que matéria tão importante e complexa, como a formação de professores, seja objeto de tal ato de violência, afrontando não só a lei como todos aqueles envolvidos no debate democrático sobre a questão"* (Idem)

Se esta pesquisa propõe-se constituir-se num esforço no processo de construção de uma educação infantil mais crítica, como posso deixar de questionar um decreto que pode reverter todo um empenho dos pesquisadores, professores e profissionais que não se inicia hoje. Precisamos estar atentos na defesa da formação de professores, apoiando o fórum de defesa, que conta com muitas instituições de renome. Acredito que minha indignação é a de outros pares da educação e espero que essa questão seja solucionada o mais breve possível, tendo em vista que a formação dos nossos professores depende de uma discussão social mais ampla e não de um decreto que nos foi imposto como se os educadores deste país não tivessem voz nem voto.

Retomo a discussão desta pesquisa e vou responder à criança que no primeiro ano de minha pesquisa na instituição escolar pareceu-me tão curiosa ao fazer a pergunta que intitula esse subitem. Na minha opinião, a responda é sim. Vocês podem brincar, brincar na escola, mas, pois sempre existe um "mas" quando se trata de adultos, vou fazer algumas considerações.

Retorno aos teóricos que pesquisei para responder a essa questão. A possibilidade do brincar na educação infantil é viável através dos três aspectos fundamentais para esta pesquisa: a atividade dominante, a zona de desenvolvimento proximal, o jogo de papéis ou jogo protagonizado e os enunciados.

Concordo com Gorki (In: Leontiev, 1998), quando coloca que o brinquedo é *"o caminho pelo qual as crianças compreendem o mundo em que vivem e que serão chamadas a mudar"* (p.130). É desta percepção do mundo que esta pesquisa trata. Ao procurar compreender o brincar na escola pelas crianças, pelos profissionais e professores, procuro estabelecer a relação dialógica que ocorre no espaço da escola.

O brincar que está na escola está intimamente ligado ao desenvolvimento psíquico da criança e é deste brincar que trato. Para Vygotsky (1996), o lugar do jogo na educação infantil reflete exatamente este desenvolvimento. Este brincar está ligado ao desenvolvimento e à aprendizagem das crianças. Em outro texto, onde Elkonin cita Vygotsky (1998), acrescenta que o jogo é uma fonte de desenvolvimento, criando zonas imediatas de evolução. Coloca que através do jogo estão as mudanças de necessidades e as

unesp

de consciência de caráter mais geral. Saliento que a relação do jogo com o desenvolvimento é o da aprendizagem para o desenvolvimento.

No convívio com as crianças e os profissionais na instituição escolar, pude perceber que o espaço da escola é reservado para aprender, mas o brincar, os jogos, a recreação, entre outras atividades, estão presentes e devem participar do desenvolvimento psíquico da criança. Neste sentido, cabe uma proposta para que a ação pedagógica seja mais efetiva em relação ao brincar ali posto.

O brincar é muito importante para o pré-escolar, apesar de não ser o aspecto predominante de sua vida; a ação desenvolvida no brincar é imaginária, passando aos poucos destas situações imaginárias para as situações onde predominam as regras. Para Vygotsky (1989), no brinquedo se constitui o mais alto nível de desenvolvimento do pré-escolar: "*...a ação na esfera imginativa, numa situação imaginária, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos de vida real e motivações volitivas – tudo aparece no brinquedo*" (p.117). Segundo ele, as transformações internas no desenvolvimento da criança surgem no brincar.

A relação entre o brinquedo e o trabalho aparece na escola. É nesta que a percepção das crianças surge entre as situações reais e o pensamento, pois na idade escolar o brinquedo não desaparecerá, mas está presente na atitude em relação à realidade. Continua interiormente e no momento em que a instrução escolar e o trabalho, vistos como atividades compulsórias baseadas nas regras, a essência deste é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual, segundo Vygotsky (1989).

Outra questão a ser colocada nesta resposta dentro da concepção de Vygotsky é a individuação[138]. Ela se inicia na infância, e é na escola que as relações entre as objetivações genéricas em-si e para-si[139] acontecem. Cabe a escola a socialização do saber sistematizado e procurar superar apenas as necessidades determinadas por esta vivência alienada. Buscar a superação desta é entender as necessidades de nível superior que valoram a vida dos indivíduos.

Para que essa superação aconteça, a ponte mediadora do conhecimento das crianças está em três aspectos já citados anteriormente, que vamos discuti-los aqui como respaldo desta discussão.

---

[138] Ver discussão mais aprofundada no Capítulo II – p.123.
[139] Ver discussão no Capítulo II – p.125.

unesp

O brinquedo cria uma zona de desenvolvimento próximo[140] na criança, e esta se comporta além do habitual para sua idade. É como se ela fosse maior do que a realidade é. Segundo Vygotsky (1989), o brinquedo contém todas as formas de desenvolvimento, sob a forma condensada, sendo ele próprio uma grande fonte de desenvolvimento. Ao brincar a criança capta elementos essenciais do comportamento dos adultos e de seus pares. Esse comportamento é objeto de reflexão. O desenvolvimento cultural da criança acontece também pelo brincar. A cultura está representada nas relações sociais, levando a criança a mediatizar a relação entre o brincar e a cultura.

A atividade dominante ou principal, conectada às mais importantes mudanças que ocorrem no desenvolvimento psíquico da criança, faz com que mude de um nível a outro mais elevado. Isso significa que o brincar e a ação para Leontiev (1988) o importante é que a "operação lúdica" é real, pois os próprios objetos dos brinquedos são reais. Quero salientar que, ao brincar, as crianças estão operando sobre fatos reais; ao reproduzir essas ações, estão tomando consciência destas. Concluo aqui que neste brincar, a ação, a operação e as imagens dos objetos são reais.

Existe uma relação entre o sentido e o significado que ocorre nas situações de brinquedo, ela surge no e durante o jogo, ela é dinâmica e móvel. É preciso acrescentar que a ação e a operação objetivam, no pré-escolar, o conhecimento da realidade humana, pois ao executarem-nas ao brincar, estas são sempre sociais e reais. Essa é uma atividade que pode ser considerada na generalização.

O jogo de papéis ou jogo protagonizado[141], segundo Elkonin (1998), é o papel que assumem e neste processo de interpretação do papel a criança transforma suas ações e a atitude frente à realidade, constituindo aí a universalidade fundamental do jogo, sendo a transferência do significado de um objeto para outro essencial para criar uma situação lúdica. E acrescenta Usova (In: Elkonin, 1998) que o surgimento da temática nos jogos ocorre na idade pré-escolar. À medida que as crianças brincam e vão crescendo, seu jogo também muda; aí são acrescentados números maiores de regras internas, ampliando e multiplicando os aspectos lúdicos.

O lugar central do jogo infantil é ocupado por diversos aspectos da realidade. O conteúdo é a esfera da atividade refletida no jogo enquanto tema ou argumento. Os argumentos para crianças de instrumentos diferentes, refletem conteúdos diferentes.

---

[140] Ver discussão no Capítulo II.
[141] Ver discussão no Capítulo II e III.

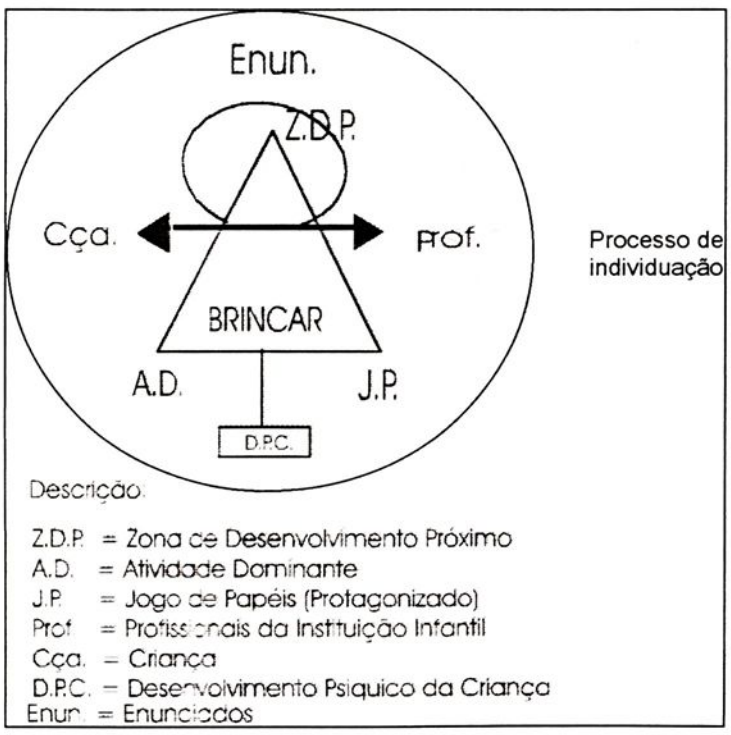
cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 12 13 14 15 16 17 18

Após pesquisa, descobriu-se que, na primeira fase da idade pré-escolar, algumas regras lúdicas são acatadas, livres do conteúdo histórico. Numa fase mais adiantada, os jogos de regras ocupam um lugar mais considerável. Por último, na idade escolar, os jogos protagonizados são colocados em segundo plano, como argumenta Elkonin (1998).

É no brincar que a criança vive relações sociais com papéis determinados; ao assumirem esses papéis realizam as atividades dos adultos e, nesta execução aprendem.

Os enunciados estudados nesta pesquisa, que se revelaram à comunicação entre as diferentes vozes e os diferentes discursos no espaço dialógico da escola, através de compreensão do brincar na instituição escolar, oportunizou a reflexão desses diferentes pareceres. Neste sentido, as falas, os entendimentos, as vozes abriram a possibilidade de compreender o real posto que não se coloca como universal, mas deve estabelecer-se como parâmetro para análise de um estudo específico numa relação estabelecida entre a pesquisadora, outros profissionais e as crianças.

Os dados analisados no capítulo anterior auxiliaram na elaboração de uma nova figura, a Figura 3, que poderá mostrar como o objeto desta pesquisa pode ser (re)visto após o confronto com a teoria.



É necessário recuperar dois aspectos que não tinham sido percebidos antes da análise dos dados.

1°) Quando os professores e profissionais compreenderem melhor: os primeiros sua ação pedagógica e os segundos seu papel além da função que exercem, a percepção das crianças do brincar na escola possivelmente será diferente, mas para isso é necessário que a comunicação através dos enunciados seja efetiva e que o entendimento se complete. Observe na gravura que a linha de comunicação entre os profissionais, também os professores, não está interrompida, mas contínua.

2°) Perceber que o processo de individuação está posto em todas essas relações e que não se pode entender essa questão sem que os participantes da instituição escolar compreendam esses aspectos na sua totalidade.

Acrescento aqui outras respostas que poderão efetivar um (re)pensar da educação infantil na instituição-creche, juntando-se aos aspectos anteriormente tratados:

- que seja possível compreender a instituição que atenda crianças de 0 a 6 anos, no seu papel enquanto espaço para aprender;

- que é necessária uma formação continuada dos professores, supervisores e diretores, para que busquem efetivar a proposta curricular que se trabalha;

- que os profissionais da instituição infantil sejam formados para além de sua função imediata, mas conheçam também a proposta curricular, para que o grupo de trabalho se integre cada vez mais;

- que a proposta pedagógica das instituições infantis possam (re)formular-se, aprofundando suas questões na teoria histórico-cultural, não porque ela seja melhor, mas é a que mais poderia objetivar resultados através da proposta que procura ser efetivada.

Neste sentido, procurei formular algumas respostas. Sei que essas passarão por outras análises e poderão ser melhoradas, aperfeiçoadas, criticadas. O que proponho é que esta pesquisa seja entendida como um esforço no processo de construção de uma educação infantil melhor e mais crítica.

unesp

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

unesp

AFLALO, M. C. Na trilha dos brinquedos. Cadernos do EDM. São Paulo: USP/FE – Departamento do Ensino e Educação Comparada, v.2, n.2, 1990.

_____ Dicas para criar e manter uma brinquedoteca e escolhendo brinquedos e demais materiais. In: FRIEDMANN, A. et al. O direito de brincar: a brinquedoteca. São Paulo: Scritta/ABRINQ, 1992.

AGUIAR, J. S. Jogos para o ensino de conceitos: leitura e escrita na pré-escola. Campinas, SP: Papirus, 1998.

ALENCAR, E. S. et al. O professor e seu papel na formação do autoconceito. Revista Criança. Brasília, DF: MEC, n.25, 1993.

ALGEBAILE, M. A. P. Entrelaçamento de vozes infantis: uma pesquisa feita na escola pública. In: KRAMER, S. & LEITE, M. O. (Orgs.). Fios e desafios da pesquisa. Campinas, SP: Papirus, 1996. (Práticas Pedagógicas).

ALMEIDA, E. Arte lúdica. São Paulo: EDUSP/FAPESP, 1997.

ALTMAN, R. Z. A classificação dos brinquedos. In: FRIEDMANN, A. et al. O direito de brincar: a brinquedoteca. São Paulo: Scritta/ABRINQ, 1992.

ALVES-MAZZOTA, A. J. Representações do trabalho infantil. Reuniões da ANPED. São Paulo: ANPED, 1996-1998.

AMORIN, K. S. et al. Saúde e doença em ambientes coletivos de educação da criança de 0 a 6 anos. Reunião da ANPED. São Paulo: ANPED, 1999.

ANDRADE, C. M. R. J. A brinquedoteca Peteca: um relato de experiência. Cadernos do EDM. São Paulo: USP/FE – Departamento do Ensino e Educação Comparada, v.2, n.2, 1990.

_____ Em busca do tesouro: um estudo sobre o brincar na creche. Dissertação (Mestrado). São Paulo: PUC/SP, 1991.

_____ A equipe na brinquedoteca; In: FRIEDMANN, A. et al. O direito de brincar: a brinquedoteca. São Paulo: Scritta/ABRINQ, 1992.

_____ Vamos dar a meia volta, volta e meia vamos dar: o brincar na creche. In: OLIVEIRA, Z. de M. R. (Org.). Educação infantil: muitos olhares. São Paulo: Cortez, 1994.

_____ Desde pequeno. In: ASSIS, O. Z. M. & ASSIS, M. C. Construtivismo e Educação. Campinas, SP: Tecnicópias Gráfica e Ed., 1995.

ANDRADE, C. M. R. J. & ALTMAN, R. Z. As brinquedotecas brasileiras. In: FRIEDMANN, A. et al. O direito de brincar: a brinquedoteca. São Paulo: Scritta/ABRINQ, 1992.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 12 13 14 15 16 17 18

ANGOTTI, M. [a] Semeando o trabalho docente. In: OLIVEIRA, Z. de M. R. de (Org.). Educação infantil: muitos olhares. São Paulo: Cortez, 1994.

AQUINO, L. M. L. ; VASCONCELLOS, V. M. R. Movimentos sociais e políticas públicas de educação infantil. Reuniões da ANPED, São Paulo: ANPED, 1996-1998.

AQUINO, L. M. L. Profissional de educação infantil: um estudo sobre a formação das educadoras das creches da Secretaria Municipal do Desenvolvimento Social do Rio de Janeiro. Dissertação (Mestrado). Rio de Janeiro, Niterói: UFF, 1995.

ARAÚJO, V. C. Criança: do reino da necessidade ao reino da liberdade. Vitória, ES: EDUFES, 1996.

ARCE, A. Jardineira, tia ou professorinha: o reflexo do mito sobre o real. Reuniões da ANPED, São Paulo: ANPED, 1996-1998.

ARGENTI, M. C. ; CAVICCHIA, D. C. A educação em creches nos primeiros anos de vida: a identidade da instituição e seus educadores. Revista Cadernos de Pesquisa. Vitória, ES: UFES, 1998.

ARROYO, M. G. O significado da infância. Revista Criança. Brasília: DF, n.28, p.17-21, 1995.

ASANO, A. I. O imaginário na educação infantil. Campinas, SP: UNICAMP/FE, 1998.

ASSIS, O. Z. M. Inteligência, vida social e afetividade. In: ASSIS, O. Z. M. & ASSIS, M. C. Construtivismo e Educação. Campinas, SP: Tecnicópias Gráfica e Editora Ltda, 1995.

ASSOCIAÇÃO de Incentivo ao Desenvolvimento Social da Comunidade de Maringá. Núcleo Social de Maringá. Relatório Anual, 1995.

ATIÉ, L. Jaraguá do Sul. Revista Criança, Brasília, DF: MEC, n.31, 1998.

ÁVILA, C. F. Formação e atuação de professores pré-escolares. Dissertação (Mestrado) Campinas: PUCCAMP, 1999.

BAIOCO, M. P. Jugar es cosa seria. Pedagogia/99. Havana: Cuba, 1999.

BAKHTIN, M. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1988.

_____ Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BARBIERI, M. R. A atividade da criança e o ensino de ciências. Idéias. São Paulo: FDE, n.10, 1991.

BARBOSA, A. A. Educar e cuidar: a formação do educador de creche frente às novas exigências, 1998.

unesp

BARBOSA, I. G. Pré-escola e formação de conceitos: uma versão sócio-histórico-dialética. São Paulo: USP/FE, 1997.

BARBOSA, K. O papel do coordenador e a creche enquanto espaço pedagógico. Pedagogia/99, Havana: Cuba, 1999.

BARBOSA, M. F. B. Linguagem escrita: interação sujeito-objeto. Caderno de Pesquisa. Núcleo Temático: Educação Infantil. Vitória, ES: UFES, ano II, n.3, jun, 1996.

BARBOSA, M. M. et al. O financiamento da política social da infância: situação atual, tendências e perspectivas. IPEA, p.79-134, 1993.

BARON, S. S. C. Incluindo algo mais na conversa sobre a pré-escola. In: GARCIA, R. L. (Org.). Revisitando a pré-escola. São Paulo: Cortez, 1993.

BARRETO, A. M. R. F. Por que e para que uma política de formação do profissional de educação infantil? Revista Criança. Brasília, DF: MEC, n.28, p.40, 1995.

BARRETO, A. M. R. F. & OLIVEIRA, S. M. L. (Orgs.). Anais do I Simpósio Nacional de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1995.

BARROS, D. L. P. Contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do discurso. In: FARACO, C. A. Diálogos com Bakhtin. Curitiba, PR: UFPR, 1996.

BARROS, D. L. P. & FIORIN, J. L. (Orgs.) Dialogismo, polifonia, intertextualidade em torno de Bakhtin. São Paulo: EDUSP, 1994.

BASSAN, S. A constituição social de brincar: um estudo sobre o jogo de papéis. Campinas, SP: UNICAMP/FE, 1997.

BASTIAN, G. Pensamento simbólico: brinquedo é resultado de um processo íntimo do indivíduo. Revista do Professor. Porto Alegre: RGS, 11(41): 5-7, jan./mar., 1995.

BASTOS, B. B. I. Interações e desenvolvimento no contexto. Reuniões da ANPED, São Paulo: ANPED, 1996-1998.

BASTOS, M. N. S. Uma análise de "linguageiro" de pré-escolares. In: ASSIS, O. Z. M. & ASSIS, M. C. Construtivismo e Educação. Campinas: Técnicópia Gráfica e Editora Ltda, 1995.

BECKER, F. Repensar o processo pedagógico à luz do construtivismo piagetiano. In: ASSIS, O. Z. M. & ASSIS, M. C. Construtivismo e Educação. Campinas: Técnicópia Gráfica e Editora Ltda, 1995.

BELO HORIZONTE. Secretaria de Desenvolvimento Social. Diagnóstico da Rede de Creches Conveniadas com a Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social. Belo Horizonte: MEC/Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro, 1993.

unesp

BERNARDES, B. MEC divulga diretrizes para ensino infantil. Folha de São Paulo, Caderno Cotidiano, fev., 1998.

BICCAS, M. de S. (Org.). O risco da palavra: a escrita das educadoras de creches comunitárias. Belo Horizonte. MG: AMEPPE, 1993.

BINZER, I. V. Os meus romanos: alegrias e tristezas de uma educadora alemã no Brasil. São Paulo: Paz e Terra, 1982.

BLANCK, G. Vygotsky: o homem e sua casa. In: MOLL, L. C. Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Porto Alegre, RGS: Artes Médicas, 1996.

BOCALINI, M. (Coord.). Pré-escola: catálogo da base de dados. 2v. São Paulo: FDE, 1992/93.

BOMTEMPO, E. Brinquedoteca: o espaço da criança. Idéias. São Paulo: FDE, n.7, 1990.

_____ Brinquedoteca: espaço de observação da criança e do brinquedo. In: FRIEDMANN, A. et al. O direito de brincar: a brinquedoteca. São Paulo: Scritta/ABRINQ, 1992.

_____ A Barbie é ótima. Revista Veja, out., 1996.

_____ A brincadeira de faz-de-conta: lugar do simbolismo, de representação, do imaginário. In: KISHIMOTO, T. M. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 1998.

BOOCK, S. H. S. & SOUZA, L. M. Posições, suposições e sobreposições: um conceito e uma experiência para uma visão em educação e arte. Revista Criança. Brasília, DF: MEC, n.31, 1998.

BORGES, T. M. M. A criança em idade pré-escolar. São Paulo: Ática, 1994.

BOTELHO, D. Z. O jogo e a matemática na educação pré-escolar. Campinas, SP: UNICAMP, 1998.

BRAIT, E. (Org.). Bakhtin, dialogismo e construção do sentido. Campinas, SP: UNICAMP, 1997.

BRANDÃO, A. C. P. & SELVA, A. C. V. A resolução de problemas na pré-escola: o caso dos livros didáticos de matemática. Reuniões da ANPED, São Paulo: ANPED, 1996-1998.

BRANDÃO, A. C. P. & SPINILO, A. C. S. Explorando a produção e compreensão de história: uma análise com crianças de 04 e 06 anos. Reuniões da ANPED, São Paulo: ANPED, 1996-1998.

unesp

BRANDÃO, H. H. N. Introdução à análise do discurso. Campinas, SP: UNICAMP, 1996.

BRANDÃO, Z. A crise dos paradigmas e a educação. São Paulo: Cortez, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. Por uma política de formação do profissional de educação infantil. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação de Educação Infantil. Política Nacional de Educação Infantil. Brasília: MEC, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. v.1 e 2. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, 1998.

BRASIL. Ministério da Previdência e Assistência Social. Propostas para o atendimento a crianças carentes de 0 a 6 anos de idade. Brasília UNICEF/MPAS, s.d.

BRASÍLIA. MEC. Política infantil: proposta. Brasília: MEC/SEF/BBE, v.38, n.1, 1993.

BRASÍLIA. MEC. Educação Infantil no Brasil. Brasília: MEC/SEF/DPE/COED/BBE. v.39. n.1, 1994.

BRASÍLIA. MEC. Simpósio Nacional de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1994.

BRASÍLIA. MEC. Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise. Brasília: MEC, SEF, 1996.

BRASÍLIA. MEC. Subsídios para a elaboração do Plano Nacional de Educação: educação infantil e ensino fundamental. Região Centro-Oeste. Brasília: INEP, 1997.

BRASÍLIA. MEC. Subsídios para a elaboração do Plano Nacional de Educação: educação infantil e ensino fundamental. Região Sul. Brasília: INEP, 1997.

BRITO, A L. de M. O jardim de infância em São Paulo: a influência das idéias pedagógicas de Froebel. Campinas, SP: UNICAMP, 1998.

BRITO, I. M. L. Giroletras: uma ciranda de leitura em expensão. Revista Criança. Brasília, DF: MEC, n.32, 1999.

BÚFALO, J. M. P. Creche: lugar de criança, lugar de infância. Um estudo sobre práticas educativas num CEMEI de Campinas. Campinas, SP: UNICAMP, 1998.

unesp

BUJES, M. F. E. Uma proposta curricular para a pré-escola. Porto Alegre, RGS: UFRS/FE, 1990.

_____ A creche e a educação da criança pequena. Porto Alegre, RGS: UFRS/FE, 1992.

_____ O fio e a trama: as crianças nas malhas do poder. Reunião da ANPED. São Paulo: ANPED, 1999.

BUJES, M. F. E. [a] O desafio da formação de professores para as creches: para além do ritualismo. Revista Criança. Brasília, DF: MEC, 1992.

_____ Enfrentando o desafio de construir um projeto pedagógico para a educação infantil. Porto Alegre, RGS: UFRS/FE, 1993.

_____ A creche como contexto para interações desafiadoras. Porto Alegre, RGS: UFRS/FE, 1994.

_____ Em busca dos sentidos para o currículo e a avaliação na educação infantil. Porto Alegre, RGS: UFRS/FE, 1998.

_____ Constituindo diferenças: uma discussão sobre a pedagogia e o currículo da educação infantil. Porto Alegre, RGS: UFRS/FE, 1999.

_____ O pedagógico na educação infantil: uma releitura. Reuniões da ANPED, São Paulo: ANPED, 1996-1998.

BUJES, M. F. E. [b] Avaliação de qualidade do atendimento oferecido em creches e pré-escolas no Estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RGS: UFRS/FE, 1993.

_____ A representação da criança pelos adultos de instituições públicas e assistenciais da Educação Infantil. Porto Alegre, RGS: UFRS/FE, 1994.

_____ Educar e ou cuidar: alguns dilemas deste fim de século. Porto Alegre, RGS: UFRS/FE, 1998.

_____ Parecer sobre o referencial curricular nacional para a educação infantil. Reuniões da ANPED, São Paulo: ANPED, 1996-1998.

BUJES, M. F. E. [c] Escola infantil prá que te quero? Porto Alegre, RGS: UFRS/FE, 1998.

BUJES, M. I. E. & HOFFMANN, J. M. L. O pedagógico na pré-escola: das intenções à realidade. Porto Alegre, RGS: UFGS/FE, 1990.

_____ A creche à espera do pedagógico. Perspectiva. Florianópolis, v.9, n.16, p.I12-3I, jan./dez., 1991.

Cadernos CEDES. Educação pré-escolar: desafios e alternativas. 3.ed. Campinas, SP: Papirus, n.9, 1991.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 12 13 14 15 16 17 18

_____ A fala dos excluídos. Ano XVII, n.38, ago., 1996.

_____ O professor e o ensino: novos olhares. Ano XIX, n.44, abr., 1998.

Cadernos do EDM. São Paulo: USP/FE – Departamento do Ensino e Educação Comparada, v.2, n.2, 1990.

CAMPOS, M. M. A questão da creche: história de sua construção na cidade de São Paulo. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, DF: v.71, n.169, p.212-31, set./dez., 1990.

_____ Atendimento à infância na década de 80: as políticas federais de financiamento. Cadernos de Pesquisa. n.82, p.05-20, ago., 1992.

_____ Educação infantil: o debate e a pesquisa. Cadernos de Pesquisa. n.101, p.113-7, jul., 1997.

CAMPOS, M. M. et al. Profissionais de creche. Cadernos do CEDES, São Paulo: Cortez, n.9, p.39-66, 1991.

_____ Creches e pré-escolas no Brasil. São Paulo: Cortez/FCC, 1993.

_____ Educação infantil: creches e pré-escolas. In: Centro Feminista de Estudos e Assessoria – CFEMEA. Pensando nossa cidadania: propostas para uma legislação não discriminatória. Brasília: CFEMEA, p. 221-48, 1993.

_____ Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1995.

CAMPOS, M. M. & HADDAD, L. Educação infantil: crescendo e aparecendo. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n.80, p.11-20, fev., 1992.

CAMPOS, M. M. & ROSEMBERG, F. Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1995.

CAPALDO, O. L. et al. Brincar e sonhar: estudo, pesquisa e ação. ASSIS, O. Z. M. & ASSIS, M. C. Construtivismo e Educação. Campinas, SP: Tecnicópias Gráfica e Ed., 1995

CARNEIRO, M. A. B. A criança, o lúdico e a formação do educador. Cadernos do EDM. São Paulo: USP/FE – Departamento do Ensino e Educação Comparada, v.2, n.2, 1990.

CARVALHO, J. M. & SIMÕES, R. H. S. Formação e práxis do professor: levantamento bibliográfico (1990-1997). Revista Cadernos de Pesquisa da UFES. Vitória, ES: EDUFES, 1998.

CARVALHO, L. I. Literatura infantil e pré-escola: caminhos possíveis. Idéias. São Paulo: FDE, n.7, 1990.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 12 13 14 15 16 17 18

CARVALHO, M. I. C. & RUBIANO, M. R. B. Organização do espaço em instituições pré-escolares. In: OLIVEIRA, Z. de M. R. (Org.). Educação infantil: muitos olhares. São Paulo: Cortez, p.107-30, 1994.

CARVALHO, M. M. C. Quando a história da educação é a história da disciplina e de higienização das pessoas. In: FREITAS, M. C. (Org). A história social da infância no Brasil. São Paulo: Cortes, Bragança Paulista. USF, 1997.

CARVALHO, R. A. M. C. Imagens da infância: um estudo a partir das revistas femininas da segunda metade da década de 60. Campinas, SP: UNICAMP, 1998.

CARVALHO, S. M. P. Diretrizes de educação infantil em um órgão de assistência. Dissertação (Mestrado). São Paulo: PUC/SP, 1995.

CASTRO, G. Em busca de uma lingüística sociológica: contribuições para uma leitura de Bakhtin. Dissertação (Mestrado). Curitiba: UFPR, 1993.

CASTRO, M. H. G. O Plano Decenal e a Política de Educação Infantil. Revista Criança. Brasília, DF: MEC, n.26, p.40, 1994.

CAVICCHIA, D. C. O cotidiano da creche: um projeto pedagógico. São Paulo: Loyola, 1993.

_____ Formação de educadores para integração creche/pré-escola num programa de cooperação da universidade e prefeitura. Revista Cadernos de Pesquisa. Vitória, ES: EDUFES, 1994.

CAVICCHIA, D. C. Qualificação docente e avaliação em educação infantil. Pedagogia/99. Havana: Cuba, 1999.

CENTRO DE CULTURA LUIZ FREIRE. Grupo Alternativas Educacionais. Uma estratégia de sobrevivência escolar na região metropolitana do Recife. CCLF/GRAL: Olinda, 1994.

CERIZANA, A. B. A formação de professores em serviço para a educação infantil: uma possível contribuição da universidade. Florianópolis, SC: UFSC, 1991.

_____ Educação infantil: um jogo de quebra-cabeça ou quebrando a cabeça? Perspectiva. Florianópolis,v.10, n.17, p.11-24, jan./jul., 1992.

_____ Educadores de creches: entre o feminino e o profissional. Reuniões da ANPED, São Paulo: ANPED, 1996-1998.

CHATEAU, J. O jogo e a criança. São Paulo: Summus, 1987.

CHIZOTTI, A. Pesquisa em ciências humanas e sociais. São Paulo: Cortez, 1991.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

CIVELETTI, M. V. P. O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista. Caderno de Pesquisa. São Paulo: SP, n.76, p.31- 40, fev., 1991.

CLARK, K. & HOLQUIST, M. Mikhail Bakhtin. São Paulo: Perspectiva, 1998.

COELHO, A. P. Os livros de imagem na pré-escola. Campinas, SP: UNICAMP, 1998.

COELHO, et al. Faz de conta social: a ficção se dá na pele negociação de significados? In: PEDROSA, M. I. [a] (Org.) Investigação da criança em interação social. Recife, PE: Universitária, UFPE, 1996.

COLA, C. P. Compreensão do desenho infantil pelo método criado por Rocha Kellogg. Caderno de Pesquisa. Núcleo Temático: Educação Infantil. Vitória, ES: UFES. Ano II, n.3, jun., 1996.

CONSELHO Estadual de Educação. Normas para educação infantil do sistema estadual de ensino do Paraná. Aprovação 11/11/93, 1993.

CORAZZA, S. M. História da infantilidade: a vida - a morte e mais-valia de uma infância sem fim. Dissertação (Mestrado). Porto Alegre: FAC/UFRGS, 1998.

_____ Currículo como modo de subjetivação do infantil. Reunião da ANPED. São Paulo: ANPED, 1999.

CORRÊA, M. A cidade de menores: uma utopia dos anos 30. In: FREITAS, M. C. (Org.). A história social da infância no Brasil. Bragança Paulista, SP: Cortes, 1997.

CORSO, H. V. A representação infantil e a educação pré-escolar. Educação e Realidade, Porto Alegre, v.18, n.1, p.61-70, jan./jun., 1993.

COSTA, A. A. A. (Org.). Creche comunitária: uma alternativa popular. Salvador: Empresa Gráfica da Bahia, 1991.

COSTA, A. P. A. A arte do educador infantil e sua prática pedagógica. Dissertação (Mestrado). Vitória, ES: UFES, 1998.

COSTA, M. V. (Org.). Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo. São Paulo: Cortez, 1996.

COUTO, A. Coisas de menina, coisas de menino, o corpo feminino e o masculino na pré-escola. Campinas, SP: UNICAMP, 1998.

CRUZ, S. H. V. Creches comunitárias na cidade de Fortaleza. Principais características. Pedagogia/99. Havana: Cuba, 1999.

CUNHA, H. S. [a] Brinquedoteca: definição, histórico no Brasil e no mundo. In: FRIEDMANN, A. et al. O direito de brincar: a brinquedoteca. São Paulo: Scritta/ABRINQ, 1992.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

_____ A creche comunitária e seus usuários na falda de suas profissionais. Pedagogia/99. Havana: Cuba, 1999.

CUNHA, H. S. [b] Brincando com crianças excepcionais. In: FRIEDMANN, A. et al. O direito de brincar: a brinquedoteca. São Paulo: Scritta/ABRINQ, 1992.

_____ Creche comunitária na visão das professoras e das famílias usuárias. Reunião da ANPED. São Paulo: ANPED, 1999.

CURITIBA. Secretaria da Criança. Creches em Curitiba: espaço de educação. Curitiba: Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano, 1992.

DAHLET, P. Dialogização enunciativa e paisagens do sujeito. In: BRAIT, E. (Org.) Bakhtin, dialogismo e construção do sentido. Campinas, SP: UNICAMP, 1997.

_____ A solicitação do desenvolvimento infantil de 0 à 3 anos: orientando as monitoras de creche. Campinas, SP: UNICAMP, 1998.

DAVIDOV, V. & SHUARE, M. La psicologia evolutiva y pedagogia en la URSS: antologia. Moscú: Progresso, 1987.

DEHEINZELIN, M. A condição humana ou leitores e escritores na pré-escola. In: Revista Trino. São Paulo: Centro de Estudos da Escola da Vila/Cortez, v.3, 1992.

_____ O discurso do anti-método. Revista Criança. Brasília, DF: MEC, n.25, 1993.

_____ A fome com a vontade de comer. São Paulo: Vozes, 1994.

_____ Criação e autoria de um ponto de vista Piagetiano. Entrevista com Lino de Macedo. Revista Criança. Brasília, DF: MEC, n.32, 1999.

DELGADO, A. A. C. A construção de uma alternativa curricular para pré-escola: a experiência do NEI Canto da Lagoa. Revista Educação e Sociedade. Campinas, SP: 1998.

_____ A educação de zero a seis anos no município do Rio Grande: caracterização das instituições e crianças. Reunião da ANPED. São Paulo: ANPED, 1999.

DELORS, J. Educação: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1999.

DEMO, P. Desafios modernos da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

_____ Papel estratégico do profissional de educação infantil. Curitiba. Conferência proferida no X Congresso Brasileiro de Educação Infantil da OMEP, 1993. (mimeo)

unesp

DEMO, P. et al. A política de educação infantil no âmbito do estado brasileiro. In: BARRETO, A. M. R. F. & OLIVEIRA, S. M. L. (Orgs.). Anais do I Simpósio Nacional de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1995.

DIAS, L. R. Diversidade étnico racial e educação infantil. Três escolas, uma questão, muitas respostas. Campo Grande, MGS: UFMGS, 1998.

DIAS, M. C. M. Metáfora e pensamento: considerações sobre a importância do jogo na aquisição do conhecimento e implicações para a educação pré-escolar. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e educação. São Paulo: Cortez, 1998

DIAS, R. C. & FARIA Fº, L. M. Que creche é esta? A realidade das creches comunitárias da periferia da região metropolitana de Belo Horizonte. Belo Horizonte: AMEPPE, 1990.

DIDONET, V. Balanço crítico da educação pré-escolar nos anos 80 e perspectivas para a década de 90. Em Aberto. Brasília, v.10, n.50-1, p.1933, abr./set., 1991.

_____ Representação da criança na sociedade brasileira. In: MAGALHÃES, A. R. & GARCIA, W. (Orgs.). Infância e desenvolvimento: desafios e propostas. Brasília: IPEA, 1993, p.7-39.(51).

_____ A educação infantil na nova LDB. Revista Criança. Brasília, DF: MEC, n.22, p.13-16, 1994.

DORES, L. H. Proposta curricular de matemática para turmas de 4 a 6 anos. Pedagogia/99. Havana: Cuba, 1999.

DUARTE, N. A individualidade para-si: uma contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas, S.P.: Editora Autores Associados, 1993.

DUBOIS, J. et al. Dicionário de lingüística. São Paulo: Cultrix, 1998.

DUTOIT, R. A. A. A interação de crianças de idades diferentes como conteúdo na Educação Infantil. Revista Criança. Brasília, DF: MEC, n.32, 1999.

DWORECKI, S. Criança: evitando a perda de sua capacidade de figurar. Idéias. São Paulo: FDE, n.10, 1991.

ELKONIN, D. B. Psicologia do Jogo. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ELKONIN, D. B. Selección de lecturas de psicologia infantil y del adolescente. V.I e II. Havana, Cuba: Pueblo y Educacción, 1995.

EMIRI, L. O menor na sociedade Yanomami. Revista Criança. Brasília, DF: MEC, n.25, 1993.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

ENGERS, M. E. A. (Org.) Paradigmas e metodologias de pesquisa em educação: notas para reflexão. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.

ESTADO do Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino de 1° Grau. Educação Infantil. Curitiba, 1994.

ESTEBAN, M. T. Jogos de encaixe: educar ou formatar desde a pré-escola? In: GARCIA, R. L. (Org.). Revisitando a pré-escola. São Paulo: Cortez, 1993.

FACCHINNI, L. Educação infantil e a formação do leitor. Reunião da ANPED. São Paulo: ANPED, 1999.

FAGUNDES, M. R. A creche no trabalho o trabalho na creche, um estudo sobre o centro de convivência Infantil da Unicamp – trajetórias e perspectivas. Campinas, SP: UNICAMP, 1997.

FARACO, C. A. Bakhtin: a aventura dialógica. In: PAZ, F. M. (Org.). As aventuras do pensamento. Curitiba: Editora da UFPR, 1993.

_____ Diálogos com Bakhtin. Curitiba, PR: UFPR, 1996.

FARACO, C. A. et al. Uma introdução a Bakhtin. Curitiba, PR: Hatier, 1988.

FARIA, A. L. G. Direito a infância Mário de Andrade e os porques infantis para as crianças de família operária na cidade de São Paulo (1935-1938). São Paulo. Tese (Doutorado). USP/FE. 1994.

_____ Educação infantil e política no Brasil. Revista Caderno F.F.C. Marília: São Paulo, v.04, n.2, p.133-46, 1995.

FARIA, A. L. G. (Org.). Grandes políticas para os pequenos. Cadernos do Cedes. Campinas, SP: Papirus, n.37, 1995 (publicado em 1996).

FARIA, A L. G. & PALHARES, M. S. (Org.). Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios. São Paulo: Autores Associados, 1999.

FARIA F°, L. M. &, DIAS, R. C. A experiência do movimento de luta pró-creches e das creches comunitárias da região metropolitana de Belo Horizonte. In: MAGALHÃES, A. R. & GARCIA, W. Infância e desenvolvimento: desafios e propostas. Brasília, IPEA, 1993 (IPEA,n.140) p.151 - 67.(51)

FERNANDES, F. Marx e Engels – história. São Paulo: Ática, 1984.

FERRAZ, E. et al. Avaliação de mérito e impacto em projetos educativos sociais. Reuniões da ANPED, São Paulo: ANPED, 1996-1998.

FILGUEIRAS, C. A. A creche comunitária na nebulosa da pobreza. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n.68, p.18-29, fev., 1994.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 12 13 14 15 16 17 18

FLEURI, M. G. Há uma criança dentro de professora? In: OLIVEIRA, Z. M. R. (Org.). Educação infantil: muitos olhares. São Paulo: Cortez, 1994.

FLORESTA, C. Brincar ajuda a formação das crianças, dizem os especialistas. Folha de São Paulo, Caderno Cotidiano, out., 1999.

FONTANA, R. A. C. Mediação pedagógica na sala de aula. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

FORMOZINHO, J. O. (Org.). Modelos curriculares para educação de infância. Portugal: Porto Editora, 1996.

FRANCISCATO, I. As famílias das crianças atendidas pela creche na ótica de seus profissionais. Reuniões da ANPED, São Paulo: ANPED, 1996-1998.

FREIRE, I. M. Um olhar sobre a criança: estudo exploratório sobre as experiências da criança vidente e não-vidente de dois anos de idade. Tese (Doutorado) São Paulo: USP/SP, 1995

FREIRE, M. A. A aventura de ensinar, criar e educar. Revista Criança. Brasília, DF: MEC, n.30, 1998.

FREITAS, M. C. (Org.). História social da infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 1997.

FREITAS, M. T. A. O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil. Campinas, SP: Papirus, 1994.

FRIEDMANN, A. Jogos tradicionais. Idéias. São Paulo: FDE, n.7, 1990.

_____ O museu de brinquedos. Cadernos do EDM. São Paulo: USP/FE – Departamento do Ensino e Educação Comparada, v.2, n.2, 1990.

FRIEDMANN, A. et al. [a] O direito de brincar: a brinquedoteca. São Paulo: Scritta/ABRINQ, 1992.

FUNDAÇÃO ABRINQ PELOS DIREITOS DA CRIANÇA. Projeto nossas crianças: estudo avaliativo das entidades conveniadas. São Paulo: ABRINQ, 1995.

FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO. Professor da pré-escola. Rio de Janeiro: FAE, 1991.

FURNARI, E. Você troca? São Paulo: Moderna, 1991.

GALVÃO, I. O desenho na pré-escola: o olhar e as expectativas do professor. Idéias. São Paulo: FDE, n.14, 1990.

GARCIA, C. A. ; CASTRO, L. R. ; SOUZA, S. J. (Org.). Infância, cinema e sociedade. Rio de Janeiro: Ravil, 1997.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

GARCIA, E. O. O Ministério da Educação e do Desporto e a política nacional de educação infantil no Brasil (1993-1996) Brasília, DF: MEC, 1998.

GARCIA, R. L. (Org.). Revisitando a pré-escola. São Paulo: Cortez, 1993.

GARON, D. Classificação e análise de materiais lúdicos – o sistema EÇAR e sugestão para uma classificação simplificada. In: FRIEDMANN, A. et al. O direito de brincar: a brinquedoteca. São Paulo: Scritta/ABRINQ, 1992.

GARON, D. O brinquedo e a criança. Cadernos do EDM. São Paulo: USP/FE - Departamento do Ensino e Educação Comparada, v.2, n.2, 1990.

GAYOTTO, M. L. C. et al. Creches: desafios e contradições da criação coletiva da criança pequena. São Paulo: Ícone, 1992.

GENTILLI, P. A medonaldização da escola: a propósito de "consumindo o outro". In: COSTA, M. V. (Org.). Escola básica na virada do século: cultura, política e curriculo. São Paulo: Cortez, 1996.

GIOVANI, A. L. F. Gerando problemas. In: ROSSETI-FERREIRA, M. C. (Org.). Os fazeres na educação infantil. São Paulo: Cortez, 1998.

GOBBI, M. A. Lápis vermelho e de mulherzinha: desenho infantil relações de gênero e educação infantil. Dissertação (Mestrado). Campinas, SP: UNICAMP, 1997

GOBBI, M. & LEITE, M. I. O desenho da criança pequena: distintas abordagens na produção acadêmica em diálogo com a educação. Reunião da ANPED. São Paulo: ANPED, 1999.

GOHN, M. G. M. Educação infantil: aspectos da legislação do departamento da criança ao projeto Jorge Hage. Pro-Posições. Campinas: SP, v.3, n.8, p.66-78, jul., 1992.

GOMES, D. B. Caminhando com arte na pré-escola. In: GARCIA, R. L. (Org.). Revisitando a pré-escola. São Paulo: Cortez, 1993.

GOMES, R. C. Tudo certo como dois e dois são cinco: um relatório do pré. Revista Trino. São Paulo: Centro de Estudos da Escola da Vila, v. I, 1990.

GONÇALVES, M. F. C. Se a professora me visse voando ia me por de castigo. A representação da escola feita por alunos da pré–escola da periferia. In: OLIVEIRA, Z. de M. R. de (Org.). Educação infantil: muitos olhares. São Paulo: Cortez, 1994.

GOUVÊA, M. C. S. A construção do "infantil" na literatura brasileira. Reunião da ANPED, São Paulo: ANPED, 1999.

_____ A construção de uma infância escolarizada: a escola na literatura infantil. Reuniões da ANPED, São Paulo: ANPED, 1996-1998.

unesp

GOVERNO DE SERGIPE. SEEC – Departamento de Educação. Divisão de Educação básica. Seção do pré-escolar. Proposta de educação: 0 a 6 anos. Sergipe: SEEC, 1991.

GRUPO DE TRABALHO E PESQUISA EM ORIENTAÇÃO SEXUAL et al. Guia de orientação sexual: diretrizes e metodologia da pré-escola ao 2° grau. São Paulo: GTPOS/ABIA/ECOS, 1994.

GUIMARÃES, C. M. Leitura e escrita na pré-escola. In: ASSIS, O. Z. M. & ASSIS, M. C. Construtivismo e Educação. Campinas, SP: Tecnicópias Gráfica e Ed., 1995.

GUIMARÃES, C. M. Leitura e escrita na pré-escola. Reuniões da ANPED, São Paulo: ANPED, 1996-1998.

GUIMARÃES, D. & LEITE, M. I. A pedagogia dos pequenos: uma contribuição dos autores italianos. Reunião da ANPED, São Paulo: ANPED, 1999.

GUIMARÃES, K. P. A importância do brincar. In: ASSIS, O. Z. M. & ASSIS, M. C. Construtivismo e Educação. Campinas, SP: Tecnicópias Gráfica e Ed., 1995.

GUIMARÃES, L. Banho que delícia! In: ROSSETI-FERREIRA, M. C. (Org.). Os fazeres na educação infantil. São Paulo: Cortez, 1998.

GUIRALDELLI JR., P. Infância, educação e neoliberalismo. São Paulo: Cortez, 1996.

_____ Pedagogia e infância em tempos neoliberais. In: Infância, educação e neoliberalismo. São Paulo: Cortez, 1996.

_____ Infância, escola e modernidade. São Paulo: Cortez; Curitiba: EDUFPr, 1997.

HADDAD, L. A creche em busca de identidade: perspectivas e conflitos na construção de um projeto educativo. São Paulo: Loyola, 1991.

_____ A ecologia do atendimento infantil: construindo um modelo de sistema unificado de cuidado e educação. Tese (Doutorado). São Paulo: USP/FE, 1997.

_____ Educação infantil no Brasil: refletindo sobre as dimensões do cuidado, educação e socialização da criança. ANPED, 1996-98.

_____ O referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das políticas para a infância: uma apreciação crítica. Reuniões da ANPED, São Paulo: ANPED, 1996-1998.

HADDAD, L. & OLIVEIRA, E. C. A secretaria do bem estar social e a creche dos primórdios a 1970. Serviço Social e Sociedade, São Paulo, v. II, n.34, p.90-118, dez., 1990.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 12 13 14 15 16 17 18

HENRIQUES, E. M. O debate Piaget-Vygotsky: uma contribuição para a questão do conhecimento na pré-escola. In: GARCIA, R. L. (Org.). Revisitando a pré-escola. São Paulo: Cortez, 1993

HORNMER, A. A brincadeira auxilia no crescimento. Gazeta do Povo, dez., 1999.

HUET, B. Uma reflexão sobre o papel do professor de pré-escola. Idéias. São Paulo: FDE, n.14, 1990.

IAVELBERG, R. O ensino da arte na pré-escola: o desenho como construção. Idéias. São Paulo: FDE, n.7, 1990.

IDE, S. M. O jogo e o fracasso escolar. In: KISHIMOTO, T. M. Jogo, brinquedo, brincadeira e educação. São Paulo: Cortez, 1998.

INOUE, A. ; WAJSKOP, G. ; PEREIRA, S. Entrevista sobre o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Revista Criança. Brasília, DF: MEC, n.30, 1998.

JULIÃO, F. et al. Construindo um projeto educativo de 0 a 6 anos. Belo Horizonte: AMEPPE, 1990. (Educação Popular, v.5).

JUNQUEIRA Fº, G. A. A educação do educador: a pedagogia respondendo as paixões. In: OLIVEIRA, Z. de M. R. (Org.). Educação infantil: muitos olhares. São Paulo: Cortez, 1994.

_____ A interdisciplinaridade na pré- escola: anotações de um educador "on the road". São Paulo: Pioneira, 1994. (Pré-Escola Brasileira).

JUPPE, N. Modelagem e cerâmica na educação infantil: possibilidades. Pedagogia/99. Havana: Cuba, 1999.

KAPPEL, D. B. ; KRAMER, S. ; CARVALHO, M. C. M. P. Perfil das crianças de 0 a 6 anos que freqüentam creches e pré-escolas: um estudo nas regiões nordeste e sudeste. Reunião da ANPED, São Paulo: ANPED, 1999.

KISHIMOTO, T. M. A pré-escola na República. Proposições. Campinas: São Paulo v.1, n.3, dez, p.55-6, 1990.

_____ Diferentes tipos de brinquedotecas. In: FRIEDMANN, A. et al. O direito de brincar: a brinquedoteca. São Paulo: Scritta/ABRINQ, 1992.

_____ Jogos tradicionais infantis: o jogo, a criança e a educação. Petrópolis: Vozes, 1993.

_____ O jogo e a educação infantil. Proposições. Campinas: SP, v.6, n.2(17), jun., p.46-63, 1995.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 12 13 14 15 16 17 18

_____ O primeiro jardim da infância público do estado de São Paulo e a pedagogia froebeliana, 1996

KISHIMOTO, T. M. [a] Brinquedo e brincadeira na educação infantil japonesa proposta curricular dos anos 90. Reuniões da ANPED, São Paulo: ANPED, 1996-1998.

KISHIMOTO, T. M. [b] Escolarização e brincadeira na educação infantil. In: História da Educação: processos, práticas e saberes. São Paulo: Escrituras, 1998.

_____ Jogo, brinquedo, brincadeira e educação. São Paulo: Cortez, 1998.

_____ Froebel e brincadeira. Reuniões da ANPED, São Paulo: ANPED, 1996-1998.

KISHIMOTO, T. M. (Org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 1996.

KLISYS, A. Inventos, inventores, engenhocas e cia. Revista Criança. Brasília, DF: MEC, n.30, 1998.

KOZULIN, A. Vygotsky's psychology: a biography of ideas. Cambridge, Massachussets: Harvard University Press, 1990

KRAMER, S. Por entre as pedras: arma e sonho na escola. São Paulo: Ática, 1993.

_____ A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce. São Paulo: Cortez, 1995.

KRAMER, S. (Org.). Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil. São Paulo: Ática, 1991.

KRAMER, S. & LEITE, M. I. (Org.). Infância: fios e desafios da pesquisa. Campinas, SP: Papirus, 1996.

_____ (Org.). Infância e produção cultural. Campinas, SP: Papirus, 1998.

KREBS, R. J. & RAMALHO, M. H. S. O recreio pré-escolar: uma análise ecológica da motricidade infantil. Reuniões da ANPED, São Paulo: ANPED, 1996-1998.

KUHLMANN JR., M. Educação pré-escolar no Brasil (1899-1922): exposições e congressos patrocinando a "assistência científica". Dissertação (Mestrado) São Paulo: PUC-SP, 1990.

_____ O jardim da infância Caetano de Campos. In: REIS, M. C. D. (Org.). Caetano de Campos: fragmentos da história da instrução pública em São Paulo. São Paulo: Associação de Ex-Alunos do IECC/Modema, p.61-72, 1994.

_____ Infância e educação infantil, uma abordagem histórica. Porto Alegre, RGS: Editora Mediação, 1998.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 12 13 14 15 16 17 18

LAJOLO, M. Infância de papel e tinta. In: FREITAS, M. C. (Org.). A história social da infância no Brasil. Bragança Paulista: USF: São Paulo: Cortez,, 1997.

LARA, A. M. B. La señal no verbal como instrumento en el proceso de construcción del aprendizado en el pré-escolar. Pedagogia/99. Havana: Cuba, 1999.

LARA, A. M. B. & MARTINS, R. A. Pensando la construcción de la autonomia por juego. Pedagogia/99. Havana: Cuba, 1999.

LÁZARO, V. Z. A. Brinquedos: recursos com que o professor pode contar. Revista do Professor, Porto Alegre, 10 (40): 5-8, out./dez., 1994.

LEAL, J. F. et al. Consciência pragmática e raciocínio silogístico: a influencia da prática pedagógica no julgamento da consciência lógica em histórias. Reuniões da ANPED, São Paulo: ANPED, 1996-1998.

LEITE, M. L. M. A infância no século XIX segundo memórias e livros de viagem. In: FREITAS, M. C. (Org.). A história social da infância no Brasil. Bragança Paulista: USF: São Paulo: Cortez,, 1997.

LEITE, M. I. F. P.O que falam de escolas e sabem as crianças da área rural? Um desafio da pesquisa no campo. In: KRAMER, S. & LEITE, M. O. (Orgs.). Infância: fios e desafios da pesquisa. Campinas, SP: Papirus, 1996. (Práticas Pedagógicas).

LENZI, T. P. Recreação para criança em enfermaria pediátrica. In: FRIEDMANN, A. et al. O direito de brincar: a brinquedoteca. São Paulo: Scritta/ABRINQ, 1992.

LEONTIEV, A. O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

_____ Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar In: Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

LESSA, S. A ausência paterna e materna: um estudo sobre as repercussões em crianças que frequentam creches e pré-escolas. Trabalho (Conclusão de Curso). Campinas: UNICAMP/FE, 1998.

LIMA, E. C. A. S. A importância da atividade artística na construção da representação na criança. IDÉIAS. São Paulo: FDE, n.7, 1990.

_____ A atividade da criança na idade pré-escolar. FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO. Professor da pré-escola. Rio de Janeiro: FAE, 1991.

_____ A criança de 3 a 7 anos; brincar; jogos e brincadeiras na pré-escola. FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO. Professor da pré-escola. Rio de Janeiro: FAE, 1991.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 12 13 14 15 16 17 18

LIMA, M. de F. E. M.. LBA: tratamento pobre para pobre. Dissertação (Mestrado). São Paulo: PUC/SP, 1994.

LINDQUIST, I. Brincar no hospital. In: FRIEDMANN, A. et al. O direito de brincar: a brinquedoteca. São Paulo: Scritta/ABRINQ, 1992.

LOPES, M. G. Jogos na educação: criar, fazer, jogar. São Paulo: Cortez, 1999.

LOPES, M. M. Alfabetização: a construção do objeto conceitual ou a apropriação da lecto-escritura. Caderno de Pesquisa. Núcleo Temático: Educação Infantil. UFES, Ano II, n.3, jun., 1996.

LOURO, G. L. A escola e a pluralidade dos tempos e espaços. In: COSTA, M. V. (Org.). Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo. São Paulo: Cortez, 1996.

LUCKÁCS, G. Introdução a uma estética marxista. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LURIA, A. R. ; LEONTIEV, A. ; VYGOTSKY, L. S. Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Moraes, 1991.

MACEDO, L. Ensaios construtivistas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MACHADO, I. A. Os gêneros e a ciência dialógica do texto. In: FARACO, C. A. Diálogos com Bakhtin. Curitiba, PR.: UFPR, 1996

MACHADO, M. L. A. pré-escola é não é escola: a busca de um caminho. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

_____ Educação infantil e sócio-interacionismo. In: OLIVEIRA, Z. de M. R. (Org.). Educação infantil: muitos olhares. São Paulo: Cortez, 1994.

_____ Cuidar para educar a criança de 0 à 6 anos: formação de professores para educação infantil. Reunião da ANPED, São Paulo: ANPED, 1999.

_____ Profissionais para a educação infantil: a idealização e o acompanhamento de projetos de formação. Reuniões da ANPED, São Paulo: ANPED, 1996-1998.

MACHADO, M. M. O brinquedo-sucata e a criança: importância do brincar, atividades e materiais. São Paulo: Loyola, 1994.

MACIEL, R. M. & BENEDE'ITI, M. L. C. Uma perspectiva para o ensino da matemática na pré-escola. Idéias. São Paulo: FDE, n.14, 1990.

MAGALHÃES, A. R. & GARCIA, W. Infância e desenvolvimento: desafios e propostas. Brasília, IPEA, n.140, p.151-67, 1993.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 12 13 14 15 16 17 18

MAGALHÃES, S. M. R. Corpo, disciplina e educação infantil. Reuniões da ANPED, São Paulo: ANPED, 1996-1998.

MARCÍLIO, M. L. A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil: 1726-1950. In: FREITAS. M. C. (Org.). A história social da infância no Brasil. Bragança Paulista: USF: São Paulo: Cortez, 1997.

MARTINS, R. A. A concepção de roubos em pré-escolares. Revista Educação e Sociedade. Campinas, n.59, p.351-66, ago., 1997.

MAZZEO, F. J. C. Uma proposta metodológica para formação continuada de professores na perspectiva. Cadernos CEDES. Campinas, SP: UNICAMP, n.44, p.59-72, 1998.

MEDEIROS, E. B. Brincadeiras e brinquedos como manifestação cultural. Cadernos do EDM. São Paulo: USP/FE – Departamento do Ensino e Educação Comparada, v.2, n.2, 1990.

MELLO, D. T. As ações assistenciais na criação da creche na Porto Alegre da década de 30 – entre a caridade e a filantropia. Dissertação (Mestrado). Porto Alegre, RS: UFRS, 1998.

MERISSE, A. et al. Lugares da infância. Reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato. São Paulo: Arte & Ciência, 1997.

MICHELET, A. Classificação de jogos e brinquedos – a classificação ICCP In: FRIEDMANN, A. et al. O direito de brincar: a brinquedoteca. São Paulo: Scritta/ABRINQ, 1992.

MOLL, L. C. Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MONARCA, C. Arquitetura escolar republicana: a escola normal da praça e a construção de uma imagem de criança. In: FREITAS, M. C. (Org.). A história social da infância no Brasil. Bragança Paulista: USF: São Paulo: Cortez,, 1997.

MONTEIRO, P. Jogos e matemática: uma possibilidade, 1998.

MONTOYA, A. O. D. Piaget e a criança favelada: epistemologia genética, diagnóstico e soluções. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

MORAES, R. S. & RUBIANO, M. R. B. Abordagem social entre crianças no contexto de creche. Reunião da ANPED, São Paulo: ANPED, 1999.

MORISHITA, A. T. Conceito de infância numa escola de educação japonesa. Trabalho (Conclusão de Curso). Campinas, SP: UNICAMP/FE, 1998.

MOURA, M. A. Quando brincar é... matemática, 1999.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 12 13 14 15 16 17 18

MOURA, O. O jogo na educação matemática. IDÉIAS. São Paulo: FDE, n.7, 1990.

_____ O jogo e a construção do conhecimento matemático. Idéias. São Paulo: FDE, n.10, 1991.

_____ A séria busca do jogo: do lúdico na matemática. In: KISHIMOTO, T. M. Jogo, brinquedo, brincadeira e educação. São Paulo, Cortez, 1998.

MOYA, I. O brinquedo como expressão da cultura. Cadernos do EDM. São Paulo: USP/FE – Departamento do Ensino e Educação Comparada, v.2, n.2, 1990.

MRECH, L. M. O uso de brinquedos e jogos na interação psicopedagógica de crianças com necessidades especiais. In: KISHIMOTO, T. M. Jogo, brinquedo, brincadeira e educação. São Paulo: Cortez, 1998.

MYASAKA, S. K. S. & AMERICANO, R. Um quintal, um olhar e... bananas. Revista Criança. Brasília, DF: MEC, n.31, 1998.

NARODOWSKI, M. A infância como construção pedagógica. In: COSTA, M. V. (Org.). Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo. São Paulo: Cortez, 1996.

NASCIMENTO, M. L. B. P. A constituição do eu num espaço coletivo: investigação sobre o terceiro ano de vida numa creche pública. Reuniões da ANPED, São Paulo: ANPED, 1996-1998.

NOGUEIRA, D. C. A criança pequena produz cultura? Um estudo introdutório sobre o convívio das crianças entre crianças pré-escolares. Trabalho (Conclusão Curso). Campinas, SP: UNICAMP/FE, 1997.

NÓVOA, A. (Coord.). Os professores e sua formação. Don Quixote: Lisboa, 1995.

NÓVOA, A. Notas sobre a formação (contínua) de professores. Xerocado, s/d.

NUNES, V. M. L. de S. Relação entre o uso do objeto transicional pela criança e a facilitação do seu processo de socialização e aprendizagem. Dissertação (Mestrado). Rio de Janeiro, RJ: UFF, Rio de Janeiro, 1991.

OLIVEIRA, E. Relações raciais nas creches diretas do município de São Paulo. Dissertação (Mestrado).São Paulo: PUC/SP, São Paulo, 1994.

OLIVEIRA, M. K. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento. São Paulo: Scipione, 1993.

OLIVEIRA, Z. M. R. Jogo e desenvolvimento infantil: uma leitura a partir do conceito de jogos de papéis. Cadernos do EDM. São Paulo: USP/FE – Departamento do Ensino e Educação Comparada, v.2, n.2, 1990.

unesp

_____ Ciranda, faz-de-conta e companhia: reflexões acerca da formação de professores para a pré- escola. IDÉIAS. São Paulo: FDE, n.7, 1990.

_____ Investigando elementos para a construção de um currículo e de programas de formação de educadores para creche. Caderno de Pesquisa. Vitória, ES: UFES, 1993.

_____ A criança e seu desenvolvimento: perspectivas para se discutir a educação infantil. São Paulo: Cortez, 1997.

OLIVEIRA, Z. M. R. [a] et al. Creches: crianças, faz de conta & cia. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

OLIVEIRA, Z. M. R. [b] Interações infantis em creche e a construção de representações sociais de gênero. In: PEDROSA, M. I. (Org.). [a] Investigação da criança em interação social. Recife, PE: Universitária, UFPE, 1996.

OLIVEIRA, Z. M. R. (Org.). Educação infantil: muitos olhares. São Paulo: Cortez, 1994.

OSTETTO, L. E. Nas tramas da formação do profissional de educação infantil: universidade e creches estabelecendo introduções, tecendo relações, criando alternativas. Reuniões da ANPED, São Paulo: ANPED, 1996-1998.

OSTI, A. Infâncias e histórias: a busca de referenciais teóricos para a compreensão de especificidades do atendimento educacional para crianças pequenas. Trabalho (Conclusão Curso). Campinas: UNICAMP/FE, 1998.

PACHECO, C. M. G. et al. A concepção da linguagem escrita em crianças de 4 e 5 anos. Reuniões da ANPED, São Paulo: ANPED, 1996-1998.

PAES, J. P. Infância e poesia. Folha de São Paulo, Caderno Mais, jun., 1998.

PALHARES, M. S. A quem serve a pré-escola? A pré-escola municipal em São Carlos dados de 1983 a 1989. Dissertação (Mestrado). São Carlos, SP: UFSCAR, 1990.

PANUTTI, D. A. & GASTALDI, M. V. Trabalhando linguagem oral com crianças de 3 anos. Revista Criança. Brasília, DF: MEC, n.31, 1998.

PARK, M. G. Memória, educação e cidadania, tecendo o cotidiano de creches e pré-escolas em Itupeva-S.P. Revista Educação e Sociedade, Campinas, 1997.

PAULA, E. M. A. T. Comida, diversão e arte: o coletivo infantil em situação de alimentação na creche. Dissertação (Mestrado). São Paulo: USP/FE, 1994.

PAVARINI, S. C. I. Perspectivas para a atuação do enfermeiro na pré- escola: saúde, ensino ou administração? Dissertação (Mestrado). São Carlos, SP: UFSCar, 1990.

PEDROSA, M. I. (Org.). Investigação da criança em interação social. Recife: EDUFPE, 1996.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 12 13 14 15 16 17 18

PEDROSA, M. I. [b]. A emergência de significados entre crianças nos anos iniciais de vida. Recife, PE: Universitária, UFPE, 1996.

PENTEADO, J. R. W. Os filhos de Lobato – o imaginário infantil na ideologia do adulto. Rio de Janeiro: Qualitymark/Dunio ed., 1997.

PEREIRA, M. I. G. G. Emoções e conflitos: análise da dinâmica das interações numa classe de educação infantil. Tese (Doutorado). São Paulo: Fed./USP, 1998.

PEREZ, C. L. V. Com lápis de cor e varinha de condão... um processo de aprendizagem da leitura e da escrita. In: GARCIA, R. L. (Org.). Revisitando a pré-escola. São Paulo: Cortez, 1993.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação Cultura e Esportes. Creche em Pernambuco. Recife: pesquisas e estudos da infância e adolescência, 1991.

PIACENTTINI, L. A. (Org.). A modernidade, a infância e o brincar. Perspectiva. Florianópolis: Editora da U.F.S.C. 1994 (Publicada em 97).

PIAGET, J. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PINAZZA, M. A. O professor de pré-escola e os recursos didáticos: das receitas ao emprego consciente. Cadernos do EDM. São Paulo: USP/FE – Departamento do Ensino e Educação Comparada, v.2, n.2, 1990.

_____ A pré-escola paulista à luz das idéias de Pestalozzi e Froebel: memória reconstituída a partir de periódicos oficiais. Tese (Doutorado). São Paulo: Faculdade Educação USP, 1997.

PINHEIRO, I. C. M. Mães e professoras de pré-escola: encontros e desencontros: representações sociais de uma relação. Reuniões da ANPED, São Paulo: ANPED, 1996-1998.

_____ Meu filho na pré-escola... e eu... Reuniões da ANPED, São Paulo: ANPED, 1996-1998.

PINO, A. Constituição e modos de significação do sujeito no contexto da pré-escola. In: PEDROSA, M. I. (Org.). [a] Investigação da criança em interação social. Recife, PE: Universitária, UFPE, 1996.

PIOTTO, D. C. & CHAGURI, A. C. et al. Promoção da qualidade e avaliação na educação infantil: uma experiência. Cadernos de Pesquisa. n.105, p.52-77, nov., 1998.

PLANO Curricular da Pré-Escolas Municipais – Creches e Jardins. Maringá, 1995.

PLANO Curricular da Pré-Escolas Municipais – Creches e Jardins. Maringá, 1997/1998.

unesp

PORTO, C. L. Do brinquedo à brincadeira: Práticas e representações sobre o brinquedo e o ato de brincar na brinquedoteca. Reuniões da ANPED, São Paulo: ANPED, 1996-1998.

POSSENTI, S. Os humores da língua: análises lingüísticas de piadas. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

PRADO, P. D. Educação e cultura infantil em creche: o universo lúdico entre meninas e meninos de pouca idade. Qualificação (Mestrado). Campinas: UNICAMP/FE, 1997.

PRADO, P. D. Creche, brincadeira e antropologia: um trio instigante numa experiência de pesquisa em educação infantil. Reuniões da ANPED, São Paulo: ANPED, 1996-1998.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO. Projeto de profissionalização dos auxiliares de desenvolvimento infantil (ADIS) das creches municipais. Qualificação profissional III. In: ROSEMBERG, F. ; CAMPOS, M. M. ; VIANNA, C. P. (Orgs.). A formação do educador de creche: sugestões e propostas curriculares. São Paulo: FCC, 1992. (Textos FCC, v. 8).

RAMALHO K. R. S. A criança na pré-escola: análise da rotina de vida. Reuniões da ANPED, São Paulo: ANPED, 1996-1998.

RAMOS, G. V. F. B. O espaço e o cotidiano: relação dialética marcando a pratica pedagógica. Reunião da ANPED, São Paulo: ANPED, 1999.

RAMOS, K. R. A. Um estudo sobre a interferência da rotina da educação infantil no processo de construção operatória de tempo subjetivo pela criança. Dissertação (Mestrado). Porto Alegre, RGS: UFRGS, 1998.

RAMOZZI-CHIAROTINO, Z. Psicologia e epistemologia genética de Jean Piaget. São Paulo: EPU, 1988.

RAUPP M. D. A brincadeira na educação infantil. Revista Espaço da Escola. Ijuí: RS, v.2, n.5, jul./set., p.31-4, 1992.

REDIN, E. Se der tempo, a gente brinca. Revista Estadual Leopoldo. São Leopoldo: RS, v.31, n.142, mai./jun., p.7-14, 1995.

REGO, T. C. R. A capacitação do professor e a questão da língua escrita na pré-escola. Idéias. São Paulo: FDE, n.14, 1990.

_____ Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

RENGEL, L. R. & MOMMENSOHHN, M. O corpo e o conhecimento: dança educativa.. Idéias. São Paulo: FDE, n.10, 1991.

REVAH, D. Na trilha da palavra alternativa: a mudança cultural e as pré-escolas. "alternativas". Dissertação (Mestrado). São Paulo: USP/FFLCH, 1994.

unesp

REVISTA BRASILEIRA de Crescimento e Desenvolvimento Humano. Formação e participação: a criança de 0 a 6 anos. – Bloco 05 – Metodologia Participativa na Formação de Recursos Humanos – teoria e prática. – Bloco 07 – Propostas para capacitação de Recurso Humanos no Brasil: marcos teóricos-metodológicos, 1993.

REVISTA BRASILEIRA de Crescimento e Desenvolvimento Humano. Formação e participação: a criança de 0 a 6 anos. – Bloco 02 – Atendimento da criança de 0 a 6 anos no Brasil. – Bloco 03 – A criança e seu desenvolvimento. – Bloco 06 – Comunicação social em saúde e educação, 1993.

REVISTA BRASILEIRA de Crescimento e Desenvolvimento Humano. Formação e participação: a criança de 0 a 6 anos. – Bloco 01 – Políticas públicas e legislação Brasil/França, 1993.

RIBEIRO, A. M. & NUNES, L. R. D'. P. O educador de creche como provedor de condições para integração de crianças com necessidades educativas especiais em ambientes de creche. Reunião da ANPED. São Paulo: ANPED, 1999.

RIBEIRO, C. A fala da criança sobre sexualidade humana, o dito, o explícito e o oculto. Revista Educação e Sociedade, Campinas, n.56, 1997.

RIBEIRO, M. L. S. O jogo na organização curricular para deficientes. In: KISHIMOTO, T. M. Jogo, brinquedo, brincadeira e educação. São Paulo: Cortez, 1998.

RICHTER, S. R. S. Criança e pintura: ação e paixão do conhecer na educação infantil. Dissertação (Mestrado). Porto Alegre, RGS: FED/UFRGS, 1999.

RIO DE JANEIRO Secretaria de Desenvolvimento Social. Proposta curricular para creches e pré-escolas comunitárias. Rio de Janeiro: SMDS, 1992.

ROCHA, E. A. C. A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia da infância. Qualificação (Doutorado). Campinas, SP: FE/UNICAMP, 1998.

_____ Infância e pedagogia: dimensões de uma intrincada relação. Perspectiva: Florianópolis: Editora da UFSC, 1998.

_____ A pedagogia e a educação infantil. Reunião da ANPED. São Paulo: ANPED, 1999.

ROCHA, E. A. C. & SILVA, J. J. Creches e pré-escolas: diagnóstico das instituições educativas de 0 a 6 anos em Florianópolis. Reuniões da ANPED. São Paulo: ANPED, 1996-1998.

ROCHA, M. S. P. M. L. A constituição social do brincar: modos de abordagem do real e do imaginário no trabalho pedagógico. Dissertação (Mestrado). Campinas: UNICAMP/FE, 1994.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 12 13 14 15 16 17 18

_____ O real e o imaginário no faz-de-conta: questões sobre o brincar no contexto da pré-escola. In: A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação. Campinas, SP: Papirus, 1997.

RODRIGUES, M. B. C. Formação de professores para a educação infantil: algumas conclusões e questionamentos. Cadernos de Pesquisa. Vitória, ES: UFES, 1993.

RODRIGUES, M. L. et al. Análise de um programa de atendimento a criança e a família de 1873 a 1993: o caso da creche Myrian de Oliveira Fernandes. In: ASSIS, O. Z. M. & ASSIS, M. C. Construtivismo e Educação. Campinas, SP: Tecnicópias Gráfica e Ed., 1995.

RODRIGUES, M. M. Perspectiva sócio-histórica no jogo do desenvolvimento/psicomotor na pré-escola. Dissertação (Mestrado). Vitória, ES: UFES, 1998.

RODRIGUEZ, M. A. C. & SILVA, S. L. Procedimento para estudo dos efeitos da brincadeira sobre o desenvolvimento de competências. Pedagogia/99. Havana: Cuba, 1999.

ROSEMBERG, F. A. L. B. A. Raça e educação inicial. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n.77 p.25-34, maio, 1991.

_____ A educação pré-escolar brasileira durante os governos militares. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n.82, p.21-30, ago., 1992.

_____ o Projeto Casulo e a Doutrina de Segurança Nacional. In: FREITAS, M. C. (Org.). A história social da infância no Brasil. São Paulo: Cortes, Bragança Paulista. USF, 1997.

ROSEMBERG, F. (Org.) Creche. São Paulo: Cortez, 1989.

_____ Creche. São Paulo: Cortez, 1995.

ROSEMBERG, F. ; CAMPOS, M. M. ; FERREIRA, I. M. Creches e pré-escolas no Brasil – São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 1993.

ROSEMBERG, F. ; CAMPOS, M. M. ; VIANNA, C. P.(Orgs.). A formação do educador de creche: sugestões e propostas curriculares. São Paulo: FCC, 1992.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. et al. A construção de uma proposta pedagógica para creches: uma trajetória de pesquisa em psicologia do desenvolvimento. Paidéia, Ribeirão Preto, n.1, p.9-15, ago. 1991.

_____ Emergência de novos significados durante o processo de adaptação de bebês à creche. In: PEDROSA, M. I. (Org.). [a] Investigação da criança em interação social. Recife, PE: Universitária, UFPE, 1996.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 12 13 14 15 16 17 18

_____ A creche enquanto contexto possível de desenvolvimento da criança pequena. São Paulo: USP, Faculdade Saúde Pública, 1998.

ROSSETI-FERREIRA, M. C. (Org.) Os fazeres na educação infantil. São Paulo: Cortez, 1998.

ROSSETTI, F. [a] Brincadeira faz o cérebro da criança crescer. Artigo de jornal. Folha de São Paulo, Caderno Cotidiano, fev., 1998.

ROSSETTI, F. [b] Brincadeira foge às regras da educação. Artigo de jornal. Folha de São Paulo, Caderno Cotidiano, fev., 1998.

ROUSSEAU, J. J. Projeto para a educação do senhor de Sainte-Marie. Porto Alegre: Parapaula, 1994.

RUSSEF, I. A infância no Brasil pelo olhos de Monteiro Lobato. In: FREITAS, M. C. (Org.). A história social da infância no Brasil. São Paulo: Cortes, Bragança Paulista. USF, 1997.

SACRAMENTO, N. Origens do desenvolvimento emocional da criança. Revista Trino. São Paulo: Centro de Estudos da Escola da Vila, v.3, 1992.

SAMPAIO, C. S. Alfabetização na pré-escola. In: GARCIA, R. Leite (Org.). Revisitando a pré-escola. São Paulo: Cortez, 1993.

SANCHES, A. M. Uma terra de professoras orgulhosas do que fazem. Revista Criança. Brasília, DF: MEC, n.30, 1998.

SANTIS, L. M. Infância: "tempo de brincar" a infância da elite. Trabalho (Conclusão Curso). Campinas: FED/UNICAMP, 1998.

SANTOS, M. S. "Kindercultura" una nueva cultura de la infância. Pedagogia/99. Havana: Cuba, 1999.

SANTOS, M. V. País tem 21% de professores sem formação mínima. Artigo de jornal. Folha de São Paulo, Caderno Cotidiano, 11.02.98.

SANTOS, S. M. P.(Org.). Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Programa de expansão e melhoria da educação pré-escolar na Região Metropolitana de São Paulo: uma proposta curricular para crianças dos 4 aos 6 anos. São Paulo: Secretaria da Educação/FDE, 1994. (Projeto Inovações no Ensino Básico).

SÃO PAULO. Secretaria do Bem-Estar. Creche/Pré-Escola: Secretaria do Menor: 3 anos de experiência. Revista Trino. São Paulo. V. 3, 1990.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 12 13 14 15 16 17 18

SÃO PAULO. Secretaria do Menor. Creche/pré-escola: Secretaria do menor 3 anos de experiência. São Paulo: SM, 1990.

SAUSSURE, F. Curso de Lingüistica Geral. São Paulo: Cultrix, 1995.

SAYÃO, Y. & GUARIDO R. L. Intervenção psicológica em creche/pré-escola. In: MACHADO, A. F. ; SOUZA, M. ; PROENÇA, R. Psicologia escolar: em busca de novos rumos. São Paulo, Casa do Psicólogo, 1997.

SCARPA, E. M. O jogo, a construção e o erro: considerações sobre o desenvolvimento da finguagem na criança pré-escolar. IDÉIAS. São Paulo: FDE, n.10, 1991.

SCRIPTORE, C. C. Pais e Filhos: Novas formas de educar a partir dos ensinamentos de Piaget. In: ASSIS, O. Z. M. & ASSIS, M. C. Construtivismo e Educação. Campinas, SP: Tecnicópias Gráfica e Ed., 1995.

SEBASTINANI, M. T. Educação infantil. Tese (Doutorado). Campinas, SP: UNICAMP, 1996.

SECCHES, A, M. Proposta curricular para formação de educadores de creche em nível de 2° grau. In: ROSEMBERG, F.; CAMPOS, M. M.; VIANNA, C. P. (Orgs.). A formação do educador de creche: sugestões e propostas curriculares. São Paulo: FCC, 1992.

SELVA, A. C. V. & BRANDÃO A. C. P. Crianças de 5 a 6 anos resolvendo problemas no papel. Reunião da ANPED. São Paulo: ANPED, 1999.

_____ Matemática na pré-escola: a resolução de problemas de estrutura aditiva. Reuniões da ANPED. São Paulo: ANPED, 1996-1998.

SETA, P.A língua portuguesa na pré-escola. Revista Trino. São Paulo: Centro de Estudos da Escola da Vila/Cortez,v.2, s.d.

SHUARE, M. La Psicologia Soviética tal como yo la veo. Moscú: Progresso, 1990.

SILVA, I. A. Amamentar: uma questão de assumir riscos ou garantir benefícios. São Paulo: Robe Editorial, 1997.

SILVA, L. M. G. A expressão musical para crianças de pré-escola. Idéias. São Paulo: FDE, n.10, 1991.

SILVA, M. R. O jogo e o brinquedo na educação física. Motrivivência. Florianópolis. Editora da UFSC, n.9, ano VIII, 1996.

SILVA, T. T. Descolonizar o currículo: estratégias para uma pedagogia crítica. Dois ou três comentários sobre o texto de Michael Apple. In: COSTA, M. V. (Org.). Escola básica na virada do século: Cultura, Política e Currículo. São Paulo: Cortez, 1996.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

SILVA, W. A. Influencia da pré-escola no processo de alfabetização: um estudo de tendências e alternativas da pré-escola pública de Aracajú – 1986-1991. Departamento de Educação, Núcleo de Estudos e Pesquisa em alfabetização. Sergipe: U.F.S. 1991.

SILVEIRA, P. M. L. B. R. O olhar do ensino superior para a dança do fazer-se e ser professor de educação infantil. Dissertação (Mestrado). Campinas: PUCAMP, 1998.

SINDICATO dos Servidores Públicos de São Paulo. Conselho Estadual de Educação do estado de São Paulo para criação de uma habilitação profissional em nível de 2° grau para educador de creche. In: ROSEMBERG, F. ; CAMPOS, M. M. ; VIANNA, C. P. (Orgs.). A formação do educador de creche: sugestões e propostas curriculares. São Paulo: FCC, 1992.

SOUSA, A. M. C. Educação e cuidado no atendimento infantil: uma proposta de gestão municipal comprometida com a criança. Tese (Doutorado). São Paulo: USP/FE, 1995.

_____ Educação infantil: uma proposta de gestão municipal. Campinas, SP: Papirus, 1996.

SOUZA [a] J. F. Gênero e sexualidade nas pedagogias culturais: implicações para educação infantil. Reunião da ANPED. São Paulo: ANPED, 1999.

SOUZA [b] Y. C. Deixei meu coração embaixo da carteira: um início de conversa com os educadores infantis sobre o preconceito e as questões raciais. Reunião da ANPED. São Paulo: ANPED, 1999.

SOUZA, G. G. ; PEREIRA F°, J. P.; LEAL, M. C. Revista científica e aprendizagem lúdica em sala de aula. Reuniões da ANPED. São Paulo: ANPED, 1996-1998.

SOUZA, G. M. C. & ABREU, P. J. G. Treinamento de profissionais de educação infantil. Pedagogia/99. Havana: Cuba, 1999.

SOUZA, G. M. C. et al. O sabor da leitura e da escrita na educação infantil. Pedagogia/99. Havana: Cuba, 1999.

SOUZA, G. T. Introdução à teoria do enunciado concreto do círculo Bakhtin / Volochinov / Medvedev. Dissertação (Mestrado). São Paulo: USP/FE, 1997.

SOUZA, K. J. & SANTOS, S. L. Características do desenvolvimento motor da criança de zero a três anos. Revista Caderno de Pesquisa Núcleo Temático: Educação Infantil. Vitória, ES: UFES, ano II, n.3, jun., 1996.

SOUZA, M. M. Recreação infantil de 3 a 6 anos no DR/PR, uma configuração. SESC-PARANÁ, 1990.

SOUZA, S. J. & KRAMER, S. Esboço de uma proposta curricular para a formação de educadores de creche em nível de 2° grau: subsídios para o Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de São Paulo. In: ROSEMBERG, F. ; CAMPOS, M. M. ;

unesp

VIANNA, C. P. (Orgs.). A formação do educador de creche: sugestões e propostas curriculares. São Paulo: FCC, 1992.

SOUZA, S. J. Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. Campinas: Papirus, 1995.

_____ Re-sifnificando a psiclogia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In: KRAMER, S. & LEITE, M. O. (Orgs.). Fios e desafios da pesquisa. Campinas, SP: Papirus, 1996.

SOUZA, S. L. D. A. C. Semana da Alimentação. Revista Criança. Brasília, DF: MEC, n.25, 1993.

SOUZA, S. M. M. Falta corpo nestas cabecinhas. Revista Caderno de Pesquisa. Núcleo Temático: Educação Infantil. Vitória, ES: UFES, ano II, n.03, jun., 1996.

SPERB, T. M. & DE CONTI, L. A construção dos papéis sexuais na atividade de brincar. In: PEDROSA, M. I. (Org.). [a] Investigação da criança em interação social. Recife, PE: Universitária, UFPE, 1996.

SPINILLO, A. G. & ALBUQUERQUE, E. B. C. O desenvolvimento da consciência metalingüística de textos em crianças. In: ASSIS, O. Z. M. & ASSIS, M. C. Construtivismo e Educação. Campinas, SP: Tecnicópias Gráfica e Ed., 1995.

STAM, R. Bakhtin: Da teoria literária à cultura de massa. São Paulo: Ática, 1992.

STEINER, J.S. & SOUBERMAN, E. Posfácio. In: VYGOTSKY, L. S. Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos Superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

TEIXEIRA, K. T. A produção de textos por crianças de 5 anos. Revista Criança. Brasília, DF: MEC, n.30, 1998.

TELES, I. G. S. Do comunitário ao público: considerações sobre a luta das classes populares pela pré-escola pública no município do Rio de Janeiro. Dissertação (Mestrado). Rio de Janeiro, UFF, 1993.

TEMAS em Psicologia/Sociedade Brasileira de Psicologia. São Paulo, n.2, p.1-100, 1995.

THIESSEN, M. L. Falar é preciso. Revista Criança. Brasília, DF: MEC, n.25, 1993.

TIRIBA, L. Buscando caminhos para a pré-escola popular. São Paulo: Ática, 1992.

_____ Construção coletiva de uma proposta pedagógica para a educação infantil: relato de experiência. Pedagogia/99. Havana: Cuba, 1999.

TOLEDO, M. N.C. Um dinheiro, dois dinheiros, três dinheiros... Revista Criança. Brasília, DF: MEC, n.32, 1999.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 12 13 14 15 16 17 18

TOMAZZETTI, C. M. O atendimento nas creches municipais de Santa Maria-RS: uma análise no referencial da educação para a cidadania. Reuniões da ANPED. São Paulo: ANPED, 1996-1998.

TONELLO, D. M. M. Colecionando símbolos, ícones e logotipos. Revista Criança. Brasília, DF: MEC, n.30, 1998.

UNIVERSIDADE Federal do Rio Grande do Sul. Avaliação da qualidade do atendimento oferecido em creches e pré-escolas no Estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre UFRGS/FAE, 1993.

VAGO, T. M. Da rua para a escola: a escolarização de práticas culturais lúdicas em Belo Horizonte de 1893-1930. Reuniões da ANPED. São Paulo: ANPED, 1996-1998.

VALVERDE, R. M. S. M. A língua materna na aprendizagem de noções matemáticas de crianças pré-escolares. Trabalho (Conclusão Curso). Campinas: UNICMAP/FE, 1998.

VAREJÃO, A. M. L. A interação verbal no cotidiano da instituição de educação infantil: suas implicações no processo de apropriação do conhecimento. Dissertação (Mestrado). Vitória, ES: UFES, 1997.

_____ A interação verbal no cotidiano da educação infantil: seu papel no processo de construção do conhecimento. Reuniões da ANPED. São Paulo: ANPED, 1996-1998.

VARELA, J. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, M. V. (Org.). Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo. São Paulo: Cortez, 1996.

VASCONCELLOS, V. M. R. Wallon e o papel da imitação da emergência de significado no desenvolvimento infantil. In: PEDROSA, M. I. (Org.). [a] Investigação da criança em interação social. Recife, PE: Universitária, UFPE, 1996.

VASCONCELLOS, V. M. R. & FERNANDES, A. M. D. Construindo o perfil dos profissionais de educação infantil da rede pública de Niterói. Reuniões da ANPED. São Paulo: ANPED, 1996-1998.

VIEIRA, L. M. F. A pré-escola em Belo Horizonte – 1908/1980: notas de pesquisa. In: Associação Movimento de Educação Popular Integral Paulo Englert. Políticas públicas de atendimento à criança e ao adolescente em Minas Gerais. Belo Horizonte: Amerre, p.23-44, 1993.

VITÓRIA, T. & ROSSETTI-FERREIRA, M. C. Processos de adaptação na creche. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.86, p.55-64, ago. 1993.

VYGOTSKY, L. S. Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

_____ Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Moraes, 1991.

_____ Pensamiento y lenguaje. Obras Escogidas. v.II. Madri: Espanha, 1993a.

_____ Problemas de psicologia General. Obras Escogidas. v.II. Madrid: Visor, 1993b.

_____ Problemas del desarrollo de la psique. Obras Escogidas. v.III. Madri: Visor, 1995.

_____ Teoria e método em psicologia. São Paulo: Martins Fontes, 1996a.

_____ Psicologia infantil. Obras Escogidas. v.IV. Madrid: Visor, 1996b.

_____ O desenvolvimento psicológico na infância. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. & LURIA, A. R. Estudos sobre a história do comportamento. Símios, homem primitivo e a criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

WADSNORTH, B. J. Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget. São Paulo: Pioneira, 1992.

WAJSKOP, G. O jogo no trabalho pedagógico pré-escolar em Cuba: relato de viagem. Cadernos do EDM. São Paulo: USP/FE – Departamento do Ensino e Educação Comparada, v.2, n.2, 1990.

_____ Brinquedoteca; espaço permanente de formação de educadores. In: FRIEDMANN, A. et al. O direito de brincar: a brinquedoteca. São Paulo: Scritta/ABRINQ, 1992.

_____ Brincar na pré-escola. São Paulo: Cortez, 1995.

WAJSKOP, G. [a] O brincar na educação infantil. Caderno de Pesquisa. São Paulo, n.92, p.62-9, fev. 1995.

WAJSKOP, G. [b]. O papel do jogo na educação das crianças. Idéias. São Paulo: FDE, n.7, 1990.

_____ Concepções de brincar entre profissionais de educação infantil: implicações para a prática institucional. Dissertação (Mestrado). USP/SP, 1995.

WAJSKOP, L. S & BERNARDES, L. Trabalhando a diversidade textual no pré. Revista Criança. Brasília, DF: MEC, n.31, 1998.

WARDE, H. J. Para uma história disciplinar: psicologia, criança e pedagogia, In: PEDROSA, M. I. (Org.). [a] Investigação da criança em interação social. Recife, PE: Universitária, UFPE, 1996.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

WEISS, L. O espaço do brinquedo de sucata na brinquedoteca. In: FRIEDMANN, A. et al. O direito de brincar: a brinquedoteca. São Paulo: Scritta/ABRINQ, 1992.

WERTSCH, J. V. Vygotsky y la formación social de la mente. España: Paidos, 1988.

ZACCUR, E. Conta outra vez: a construção da competência narrativa. In: GARCIA, R. L. (Org.). Revisitando a pré-escola. São Paulo: Cortez, 1993.

ZURAWSKI, M. P.O corpo e o movimento da criança de 0 a 6 anos. Revista Criança. Brasília, DF: MEC, n.31, 1998.

unesp

ANEXOS

ANEXO 01

Núcleo Social de Maringá	
Série:	Data:
Professora:	

OBSERVAÇÕES EM SALA

Núcleo Social de Maringá	
Série:	Data:
Professora:	

OBSERVAÇÕES EXTRA SALA

ANEXO 02

Entrevista individual com as crianças:

- O que é brincar para você?
- Você gosta de brincar? Onde? Quando?
- Aqui na creche pode brincar? (Resposta afirmativa de todas as crianças) Onde?
- Suas professoras brincam?
- Seus pais brincam?
- Quem compra brinquedo para você?

Entrevista coletiva com as crianças:

- Vocês gostam de brincar?
- que é brincar para vocês?
- Quando vocês brincam?
- Na creche, pode se brincar? Onde? Quando?
- A professora da manhã brinca?
- A professora da tarde brinca?
- Quem compra brinquedos na creche?
- Quem compra brinquedos em casa?
- Os seus pais brincam?
- Onde é mais gostoso brincar: na creche ou em casa?

Entrevista com a coordenadora pedagógica

- O que a creche entende por brincar?
- As professoras sabem a diferença entre brincadeiras livres e planejadas?
- As professoras já fizeram algum curso sobre brincadeiras e/ou brinquedos?
- As professoras já estudaram textos sobre o brincar? De autores conhecidos, tais como Piaget, Vygotsky e Leontiev?

unesp

- Quais os tipos de brinquedos comprados na creche? Qual a freqüência? Quem compra? As professoras são esclarecidas sobre os tipos que a creche possui?
- Asbrincadeiras populares/ tradicionais acontecem na creche?

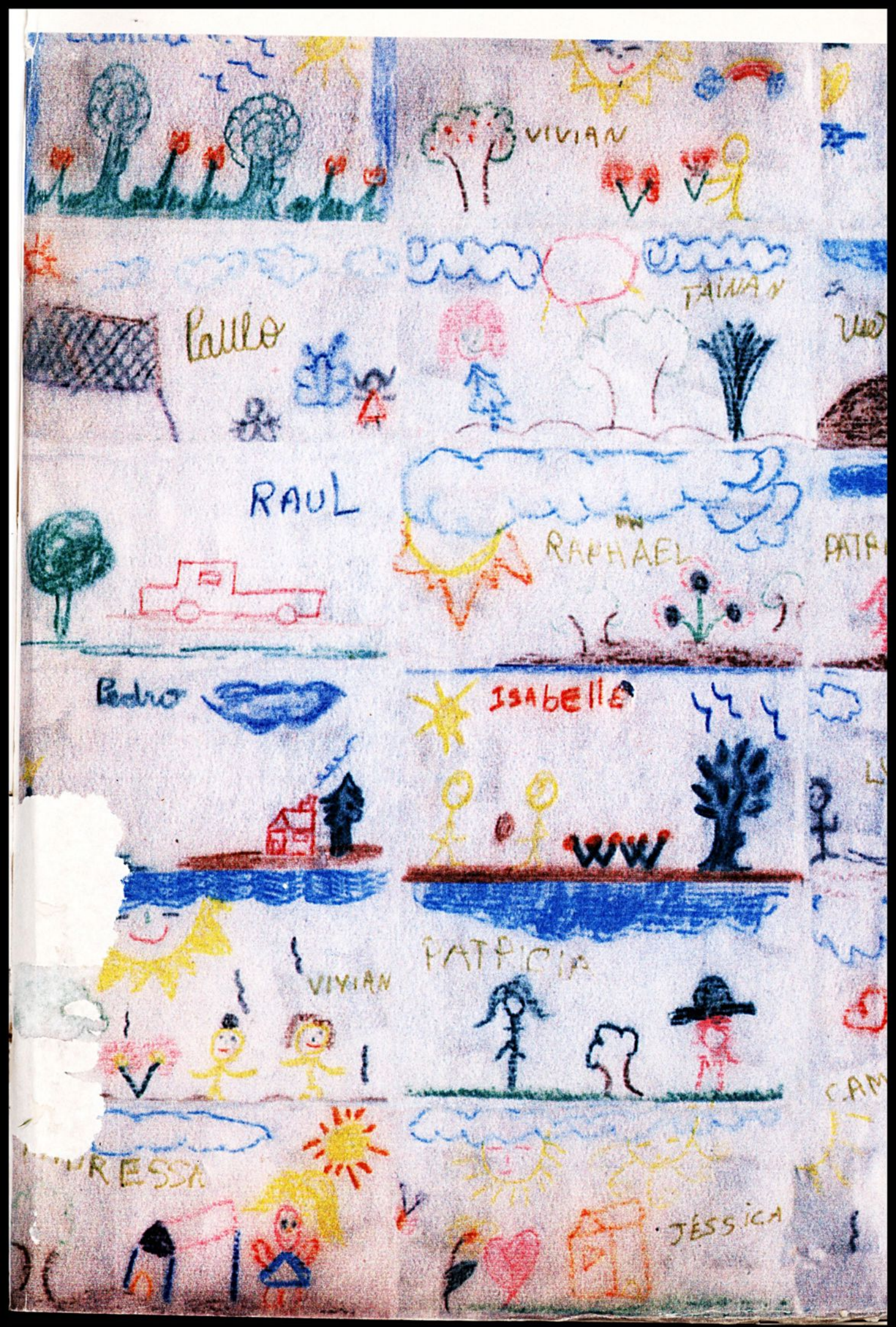
Entrevista com a professora da manhã:

- O que é brincar para você? Você faz atividades fora da sala de aula?
- Você brinca com as crianças? Onde e quando?
- A creche é um espaço adequado para as brincadeiras? E a sala de aula? Nas atividades pedagógicas é possível colocar a brincadeira? Quais as atividades que propiciam brincadeiras na creche?
- Na creche eles têm tempo para brincar? E tempo para aprender as coisas?
- Existem dias especiais para as crianças brincarem?
- As crianças trazem brinquedos? Sim ou não? Por quê?

Entrevista com a professora da tarde

- O que é brincar para você?
- Você brinca com as crianças? Onde e quando?
- Existe um momento específico para brincar?
- A creche é um lugar adequado para brincar?
- Existe uma separação entre o que é o brincar e o que é aprender?
- Quais as atividades que propiciam o brincar na creche? Brincadeira pode ser planejada?
- Espaço da sala de aula é específico para aprender coisas?
- As crianças podem trazer brinquedos de casa? Sim ou não? E por quê?




VIVIAN
TAINA N
Paulo
RAUL
RAPHAEL
Pedro
ISABELLE
VIVIAN
PATRICIA
JESSICA

