

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS – CAMPUS DE BAURU
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO PEDAGOGIA**

MARIA ELISA NICOLIELO

**OBJETOS LÚDICOS DISPONIBILIZADOS ÀS CRIANÇAS DE 3 A 5
ANOS: O QUE ENCONTRAMOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL?**

**BAURU
2011**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS – CAMPUS DE BAURU
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO PEDAGOGIA**

MARIA ELISA NICOLIELO

**OBJETOS LÚDICOS DISPONIBILIZADOS ÀS CRIANÇAS DE 3 A 5
ANOS: O QUE ENCONTRAMOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL?**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Educação da Faculdade de Ciências – UNESP, Bauru, como parte dos requisitos para obtenção do título de graduação em Pedagogia, sob a orientação da Profa. Dra. Maria do Carmo M. Kobayashi.

**BAURU
2011**

Nicolielo, Maria Elisa.

Objetos lúdicos disponibilizados às crianças de 3 a 5 anos : O que encontramos na Educação Infantil? / Maria Elisa Nicolielo, 2011

67 f. : il.

Orientador: Maria do Carmo M. Kobayashi

Monografia (Graduação)-Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2011

1. Objetos lúdicos. 2. Infância. 3. Educação Infantil. 4. Professores. I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.

MARIA ELISA NICOLIELO

OBJETOS LÚDICOS DISPONIBILIZADOS ÀS CRIANÇAS DE 3 A 5
ANOS: O QUE ENCONTRAMOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Educação da Faculdade de Ciências – UNESP, Bauru, como parte dos requisitos para obtenção do título de graduação em Pedagogia, sob a orientação da Profa. Dra. Maria do Carmo M. Kobayashi.

Banca examinadora

Profa. Dra. Maria do Carmo M. Kobayashi – orientadora
Faculdade de Ciências – UNESP – Bauru

Profa. Dra. Aline Sommerhalder
Departamento de Teorias e Práticas – CECH – UFSCAR – São Carlos

Profa. Dra. Maria da Glória Minguili
Núcleo de Estudos e Práticas Pedagógicas NEPP / PROGRAD - UNESP

Bauru
2011

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente e principalmente a Deus por fazer parte da minha vida e por ter me iluminado durante as várias horas de leitura, estudos e reflexões realizadas, para chegar ao fim deste trabalho.

Aos meus pais pelo exemplo de dedicação, humildade e fé.

À Prof^a. Dr^a. Maria do Carmo M. Kobayashi por sua enorme contribuição para que este trabalho seja um trabalho diferenciado, pelos esclarecimentos e incentivos nos momentos de incertezas, por me proporcionar descobertas maravilhosas e por confiar em meu trabalho.

Ao Leke por me escutar e me acalmar nos momentos de preocupações.

Às amigas queridas Talita, Bruna e Ana Carla que compartilharam comigo momentos de preocupação, mas muitos momentos especiais que me fizeram viver de outro jeito a faculdade.

Às professoras Glória e Aline que me deram a honra de tê-las em minha banca prestigiando meu trabalho.

À escola municipal que me acolheu com toda disposição para que essa pesquisa fosse realizada.

RESUMO

Este trabalho teve por objetivo identificar e descrever os objetos lúdicos, ou seja, brinquedos, brincadeiras e jogos oferecidos pelos educadores de uma escola pública municipal de Educação Infantil da cidade de Pederneiras, interior de São Paulo. Iniciou com um retrospecto da construção do conceito de infância e dos objetos lúdicos da época clássica à contemporaneidade, o que permitiu identificar como o brincar/jogar foi visto na história e qual a sua relação com a educação. Para que se compreenda como os objetos lúdicos são vistos nas escolas, fizemos um levantamento junto aos documentos oficiais brasileiros dirigidos à Educação Infantil. A pesquisa referencial permitiu a elaboração de um questionário semi-estruturado e os estudos de Kobayashi (2009, 2010) foi o instrumento utilizado para a identificação e classificação dos objetos lúdicos encontrados na escola. Os dados coletados, na pesquisa referencial, na observação de campo e por meio do questionário, permitiram identificar os objetos lúdicos disponibilizados pelos (as) professores (as) de Educação Infantil de crianças de 3 a 5 anos na instituição estudada e o que eles pensam a respeito do tema, por outro lado os estudos realizados nos permitiram analisar a adequação e validade dos objetos encontrados.

Palavras-chave: Objetos lúdicos; Infância; Educação Infantil; Professores.

ABSTRACT

The goal of this research is to identify and describe the recreational objects, or toys, children's play and games offered by teachers from a public municipal school of early childhood education in Pederneiras, a city located inland São Paulo State. The research has started with a retrospective look of the childhood concept and of the recreational objects with in the classical era till the modernity, what has allowed to identify how to play was in history and what is its relation with education. In order to understand how the recreational objects have been seen at school we have made a survey of the oficial Brazilian documents related to the childhood education. The benchmark survey has allowed the organization of a half structured questionnaire and the Kobayashi studies (2009, 2011), was the mean used to identify and classify the recreational objects found at school. The data collected in the benchmark survey in the field remark and by the questionnaire have permitted to identify here recreational objects available by teachers in early childhood education of 3 to 5 years old children at the school mentioned and what they think about the theme, on the other hand the studies performed have allowed us to analyse the adaptation and validity of the recreational objects already found.

Keywords: Recreational objects; Childhood; Early Childhood Education; Teachers.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Blocos de montar.	44
Figura 2 – Avião de Massa de Modelar.	45
Figura 3 – Cubo de Encaixe.	45
Figura 4 – Ábaco colorido.	46
Figura 5 – Brinquedos de Encaixar.	46
Figura 6 – Passa Brinquedo.	46
Figura 7 – Star Plic.	47
Figura 8 – Peças de Encaixar.	47
Figura 9 – Peças de Encadeamento.	48
Figura 10 – Placas para Alinhavo.	49
Figura 11 – Casinha de Encaixar.	49
Figura 12 – Quebra-cabeça de Números.	50
Figura 13 – Equilibrista Maluco.	50
Figura 14 – Boliche.	51

SUMÁRIO

Introdução	10
Objetivos	12
1 Infância: da época clássica a contemporaneidade	13
1.1 O desenvolvimento da criança de 3 a 5 anos	17
1.2 O jogo infantil	20
2 História dos Objetos Lúdicos	22
2.1 Classificação e organização dos objetos lúdicos	28
3 Documentos Oficiais e a Educação Infantil	31
4 Afinal quais são os brinquedos e jogos das crianças	36
4.1 A instituição de Educação Infantil colaboradora	38
4.2 Universo pesquisado	40
4.3 Observação	43
4.4 Análise interpretativa	53
Considerações finais	57
Referências	60
Apêndices	62
Anexos	66

Introdução

Para muitos a infância e os brinquedos são inseparáveis, pois desde quando a criança é um bebê, os adultos, pais, avós, amigos cercam-na desses objetos. De várias cores, tamanhos, texturas e formas o brinquedo invade a vida da criança criando para ela uma diversidade de situações, nas quais experimenta, descobre e inventa um novo mundo, no qual ela pode trazer a realidade ao seu alcance e submetê-la à sua vontade, diferentemente, em muitas vezes, da sua relação com o mundo adulto ou mesmo das crianças que estão ao seu redor.

O brinquedo desafia a imaginação da criança, pois com ele ela pode criar muitas situações e brincadeiras e, assim, o lúdico começa a fazer parte do seu cotidiano. Muitas vezes é por meio do brinquedo que a criança consegue se locomover, expressar um desejo, um sentimento. Dessa forma pode-se dizer que o brinquedo se tornou importante para a criança, não apenas por divertí-la, mas por ajudar em suas ações na busca de compreensão do mundo ao seu redor, sendo parte central para seu desenvolvimento e crescimento.

Por fazer parte do seu mundo o brinquedo, no decorrer dos tempos, se tornou um grande aliado na educação e, principalmente, na educação infantil. Platão já apontava a importância dos jogos no aprendizado das crianças e dos jovens. Hoje, há um consenso entre aqueles envolvidos na educação infantil de que um conteúdo trabalhado com as crianças utilizando-se o brinquedo, esse conteúdo se torna mais prazeroso de se aprender, fazendo com que a criança adquira o conhecimento mais facilmente.

É nesse contexto que surgem os brinquedos ditos pedagógicos e/ou educativos e junto com eles a tendência de que tudo na Educação Infantil pode ser aprendido pelos brinquedos e jogos. Os educadores começaram a acreditar que bastava ter um momento do brinquedo, da brincadeira e do jogo para desafiar a criança, para auxiliar no seu aprendizado, mas essa visão muitas vezes peca pela falta de estudos, de planejamento e de avaliação das ações educativas propostas pelos educadores e, dessa maneira, fica-se sem se conhecer o real papel dos objetos lúdicos na relação criança – educação - diversão - aprendizado.

A partir das considerações expressas acima foi propósito deste trabalho pesquisar como os objetos lúdicos são utilizados na Educação Infantil. Pesquisamos em uma escola municipal da cidade de Pederneiras, interior de São Paulo, quais objetos lúdicos estão sendo

disponibilizados para as crianças, como os professores se posicionam frente às possibilidades de uso dos brinquedos e jogos na sala de aula, qual a razão para disponibilizarem esses objetos para as crianças e quais são os parâmetros de seleção para aquisição e oferecimento às crianças. Verificamos, também, quais as orientações quanto ao uso de brinquedos na educação, se devem apenas usar os pedagógicos ou não.

Nossa hipótese, mesmo que aligeirada, em decorrência do estágio supervisionado em Educação Infantil, é que são disponibilizados às crianças brinquedos para Jogos de Acoplagem. Entretanto, nos estudos para a elaboração deste projeto e da disciplina optativa “Organização dos Objetos Lúdicos”, verificamos que uma gama de brinquedos e jogos deveriam ser oferecidos em virtude das múltiplas vivências que possibilitam à criança entrar no mundo do faz-de-conta, aceitar e vivenciar regras sociais, mesmo que simples e entrar em contato com os Jogos de Exercícios que fazem parte da fase de crescimento da criança.

Pretende-se que esta pesquisa possa contribuir para o esclarecimento de teorias, metodologias, orientações para pedagogos, pais e todos aqueles que se interessam em conhecer melhor o universo da criança e dos seus objetos lúdicos.

A proposta apresentada é pertinente, pois muitas vezes para os professores que estão atuando nas escolas e que não tiveram uma formação nessa temática, ler e discutir trabalhos que apontem nessa direção poderá esclarecer dúvidas, sugerir procedimentos, oferecer-lhes orientações quanto à escolha desses objetos, e, principalmente, poderá auxiliar a forma como eles se apropriam desses conhecimentos no cotidiano para planejar, executar e avaliar o uso desses objetos junto à suas crianças.

O presente trabalho também contribuiu para a formação pessoal da pesquisadora, pois no curso de formação inicial são oferecidas apenas duas disciplinas que abordam a questão dos objetos lúdicos na Educação Infantil, sendo que, uma delas é optativa, ministrada pela orientadora desse trabalho. Portanto, esta pesquisa contribui para uma formação mais completa da pesquisadora, no que se refere aos objetos que são verdadeiras pontes de relação da criança com o mundo ao seu redor.

O trabalho estruturou-se em quatro etapas: a primeira, um levantamento do referencial teórico em relação à história da infância, desenvolvimento e jogo infantil, história dos objetos lúdicos, classificações dos objetos lúdicos e o que os documentos oficiais trazem a respeito do tema.

Na segunda etapa, a partir do referencial teórico, realizamos a coleta de dados na escola por meio de observação direta e questionário, assim pudemos fazer a triangulação das

fontes. A terceira etapa constituiu na análise dos dados coletados na pesquisa de campo em relação à pesquisa referencial.

Por último, organizamos e estruturamos o material obtido resultando nas considerações finais deste Trabalho de Conclusão de Curso.

Objetivos

Este trabalho irá discutir e refletir a respeito de uma temática que, ainda, traz inúmeras dúvidas aos educadores pelo desconhecimento na seleção, disponibilidade e organização dos jogos, brinquedos e situações lúdicas como recurso de ensino e recreação na Educação Infantil.

Objetivo geral

- Identificar e descrever os brinquedos, brincadeiras e jogos disponibilizados, e os critérios de seleção dos mesmos, para as crianças de 3 a 5 anos, em uma escola pública municipal de Educação Infantil de Pederneiras, cidade do interior de São Paulo.

Objetivos específicos

- Retroagir a construção do conceito de infância e de criança do período clássico à contemporaneidade;
- Caracterizar a criança de 3 a 5 anos;
- Refletir sobre os usos dos jogos, brincadeiras e brinquedos na Educação Infantil;
- Pesquisar nos estudos da Pedagogia e Psicologia formas de organização dos objetos lúdicos e suas implicações para o crescimento/desenvolvimento infantil;
- Identificar e descrever, nos documentos oficiais, o uso dos brinquedos e jogos para o público estudado;
- Registrar os brinquedos, brincadeiras e jogos encontrados em salas de aula de crianças de 3 a 5 anos;
- Conhecer as argumentações dos (as) professores (as) de Educação Infantil quanto à sua formação em ludicidade, estudos complementares e o uso e disponibilização dos brinquedos em sala de aula.

1 Infância: da época clássica à contemporaneidade

Neste momento será feito um retrospecto sobre a construção do conceito de infância. Esse conceito para este trabalho é fundamental, pois sem ele não poderíamos estudar os objetos lúdicos. Referenciaremos este retrospecto, com os autores Philippe Ariès, Colin Heywood, Peter Stearns, Mary Del Priore, Shirley R. Steinberg e Joe L. Kincheloe.

Atualmente assuntos ligados à criança e suas especificidades vêm sendo bastante discutidos por pedagogos, psicólogos, sociólogos, e outros estudiosos que se interessam por esse universo misterioso e encantador. Cada vez mais ela vem conquistando seus espaços, direitos e também deveres. Porém, nem sempre foi assim, a criança passou a ser descoberta de fato no início do século XVII, assim como afirmam Philippe Ariès e Colin Heywood. Essa mudança de interesse pela infância segundo Heywood (2004, p. 21), deve-se ao fato de que “[...] a criança é um constructo social que se transforma com o passar do tempo, e não menos importante, varia entre grupos sociais e étnicos dentro de qualquer sociedade”.

Na sociedade medieval, por volta do século XII, o sentimento da infância não existia. Isto se percebe a partir das obras de arte e dos retratos que Ariès analisou com a finalidade de encontrar onde surgiu esse sentimento. Para ele (1981, p. 99), “[...] o sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem [...]”. Nestas obras as crianças eram retratadas como se fossem adultos em miniaturas, suas roupas, suas brincadeiras, nada as distinguia dos adultos nessa época. O mundo ignorava a infância. Para Ariès a infância era um período transitório entre a infância e a idade adulta.

A relação das crianças com os pais na Idade Média foi complicada, tendo eles passado pouco tempo com seus filhos, ou por causa do trabalho das mães ou por causa da indiferença em relação ao destino do filho das mães da aristocracia e realeza. Sobre isso Heywood (2004, p. 116), afirma que “[...] a criação de filhos tende a se tornar uma história severa, de relacionamentos frios e formais entre pais e filhos, regras rígidas, castigos duros e moralização autoritária”.

Além dos pais terem uma relação com algumas indiferenças com seus filhos, eles, também, não se importavam muito com suas mortes. Diziam que não podiam se apegar a algo

que era considerado uma perda eventual. A alta taxa de mortalidade infantil da época era encarada com normalidade.

Já no século XIII, surgiram alguns tipos de crianças um pouco mais próximos do sentimento moderno. A primeira a surgir foi o anjo que tinha a aparência de um rapaz mais jovem, em idade de ajudar na missa. Aqui sua imagem já estava longe das dos adultos em escala reduzida. O segundo tipo de criança era a imagem do Menino Jesus que no início era como as outras crianças, retratada como adulto. O sentimento encantador da tenra infância permaneceu limitado ao Menino Jesus até o século XIV. O terceiro tipo de criança apareceu na fase gótica com a criança nua. Aqui a criança é vista de uma nova forma, como uma criação da alma pela natureza.

A criança, como vemos, não estava ausente na Idade Média, ao menos a partir do século XIII, mas nunca era modelo de um retrato de uma criança real, ou seja, tal como ela aparecia num determinado momento de sua vida. Além de não ser retratada com suas características próprias era sempre retratada juntamente com seus familiares. Somente no início do século XVII que os retratos de crianças sozinhas se tornaram numerosos e comuns e quando apareciam com sua família se tornaram o centro da composição. Com isso percebemos a evolução do sentimento da infância.

A descoberta da infância começou no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do século XVI e durante o século XVII (ARIÈS, 1981, p.28).

Peter Stearns em sua obra “A Infância” faz uma análise de três versões relevantes da infância: a da caça e coleta, a da agricultura e a moderna, verificando os papéis e as funções das crianças.

O trabalho infantil foi a principal característica da infância nas sociedades agrícolas. O trabalho produtivo, segundo Stearns (2006, p. 25), “[...] passou a se constituir na principal definição da infância na maior parte dos tipos do sistema agrícola [...]”.

Na época das civilizações clássicas o confucionismo na China dava mais ênfase aos direitos dos pais e leis que protegiam diretamente as crianças eram menos elaboradas. “Criticar um dos pais poderia acarretar punição. Um filho que chocasse o pai, mesmo que não lhe causasse dano algum, podia ser condenado á morte por decapitação. Em contraste, pais que batiam à vontade nos filhos sofriam punição modesta, mesmo que os matassem” (STEARNS, 2006, p.43).

Nesta época não se esperava que a infância devesse ser particularmente um tempo de felicidade.

Já no ocidente pré-moderno Stearns (2006) aponta aspectos positivos para a infância, tendo as crianças muitas oportunidades de brincadeiras: “As crianças amiúde brincavam juntas sem diferenciação de idades e sem obrigação de que a brincadeira fosse intuitiva. Tinham muitos jogos tradicionais e eram criativas na construção de brinquedos” (p.80).

No período do século XVIII a 1914 muitas mudanças ocorreram em relação á infância, sendo chamado de modelo moderno de infância. A infância moderna engloba três mudanças essenciais. A principal delas diz respeito à passagem da infância para a escolaridade, que até então era voltada ao trabalho. “[...] isso deu lugar á noção de que crianças pequenas não deveriam trabalhar de forma alguma, e em vez disso, ir para escola” (STEARNS 2006, p. 91). Com essa mudança as crianças não trabalhavam mais junto com os pais o que reduziu o controle destes sobre elas. Sobre isso Stearns (p. 93), afirma que “[...] o modelo moderno como um todo criou separações maiores entre infância e estágio adulto do que na sociedade agrícola”.

Ainda dentro do modelo moderno de infância surgiram pela primeira vez livros escritos especialmente para crianças, crescendo o interesse em compras destinado a elas. Segundo o autor, esse interesse em compras foi associado ao desejo de educar.

Na Rússia comunista, seguindo a tendência da infância moderna, as famílias davam grande importância à educação pensando no futuro dos filhos.

No livro “História das crianças no Brasil” de Mary Del Priore verifica-se que no Brasil foram com os jesuítas, por volta do ano de 1550, que se começou a dar importância à infância, na qual a Igreja e o Estado tiveram papel fundamental. O ensino das crianças foi uma das primeiras e principais preocupações dos padres da Companhia de Jesus desde o início da sua missão na América portuguesa. Aos poucos, foi-se construindo uma política sistemática da educação das crianças. Esse tipo de política baseava-se no método de educação através da memorização e uso de castigos leves no aprendizado.

Estudos mais recentes realizados por Steinberg e Kinchiloe (2001) apontam que a infância é um artefato social e histórico, ela se transforma de acordo com as mudanças sociais, culturais, políticas e econômicas da sociedade. Os autores (2001, p. 12) afirmam que “[...] a infância é uma criação da sociedade sujeita a mudar sempre que surgem transformações sociais mais amplas”.

A partir dos estudos de Steinberg e Kincheloe verificamos uma mudança na concepção de infância, deixando de ser biológica para ser social e histórica.

Por volta de 1900, muitos acreditavam ser a infância uma herança do nascimento – uma perspectiva que resultava numa definição biológica, e não cultural, da infância. Emergindo nesta era da criança protegida, a psicologia infantil moderna foi inadvertidamente estruturada pela presunção tácita do período. Grandes psicólogos infantis, de Erik Erikson a Arnold Gesell e Jean Piaget, pensavam que o desenvolvimento da criança era moldado por forças biológicas (STEINBERG e KINCHELOE, 2001, p. 12).

Neste sentido, podemos esclarecer as mudanças ocorridas na infância pelas mudanças ocorridas na sociedade. Em uma época em que as crianças têm cada vez mais acesso a informações sobre o mundo adulto percebemos uma “perda da infância”, da infância tradicional, pois cada vez mais as crianças estão deixando de vivenciar, experimentar uma vida de criança para viverem uma vida de adulto.

Atualmente existe uma grande produção cultural infantil, que faz com que a criança cresça moldada aos recortes feitos por essa produção capitalista. Para isso, investe-se muito em propagandas, na indústria de brinquedos, alimentos, filmes, roupas, etc., tudo voltado para a infância, contribuindo para formar sua identidade pessoal. A mídia em geral contribui para que isso aconteça, propagando todos estes produtos e contribuindo para que a criança cresça com atitudes e querendo ser um adulto. É a erotização da infância pela mídia.

Sobre esse assunto Stearns (2006), afirma que foi no século XX que a criança passa a ser vista como consumidora, “[...] a nova mídia, primeiro o rádio e depois a televisão e finalmente a internet, atingiam as crianças diretamente, bombardeando-as com imagens e propaganda” (p. 162). Com isso os pais se achavam na obrigação de presentear as crianças cada vez mais, pois de acordo com o autor “[...] os pais de uma forma geral passaram a acreditar que fornecer objetos e divertimentos para as crianças era parte vital de seu papel, passando a se sentir muito culpados quando não conseguiam satisfazer adequadamente essa expectativa” (p. 195). Nos dias de hoje essa atitude justifica a ausência dos pais que querem por meio de presentes se aproximarem dos filhos, conquistá-los.

Vemos que a criança passou por diversos processos de reconhecimento até chegar a conquistar seus direitos. Mesmo assim, ainda hoje são percebidas diferenças em relação ao tratamento e reconhecimento da (as) infância (as) em um contexto social e cultural.

Para Stearns (2006, p. 201) “As infâncias estão hoje profundamente divididas pelos valores, pela riqueza ou miséria, pelo caos político ou relativa estabilidade”.

1.1 O desenvolvimento da criança de 3 a 5 anos

As crianças entre 3 a 5 anos que estamos estudando fazem parte da fase em que Piaget denominou de primeira infância ou período pré-operatório, na qual estuda o desenvolvimento das crianças dos 2 aos 7 anos.

Para melhor compreensão da criança neste período, vamos retroagir em relação a algumas características que surgem ao final do período anterior.

O período sensório-motor envolve as crianças de 0 a 2 anos. Denomina-se período sensório-motor, pois segundo Piaget, o bebê não apresenta pensamento, nem afetividade ligada a representações que permitam evocar pessoas ou objetos na ausência deles.

Porém, ao término deste período, entre 1 ano e meio e 2 anos, surge uma função fundamental que consiste em poder representar alguma coisa como um objeto, acontecimento, etc. (significado) por meio da linguagem, imagem mental, gesto, etc. (significantes diferenciados), o que Piaget (2002, p. 47) denominou de “[...] “função semiótica” para designar os funcionamentos fundados no conjunto dos significados diferenciados”. Ou seja, quando a criança apresenta esta função ela pode representar um mesmo objeto (significado) por meio de significantes diferentes.

Entretanto, a função semiótica vai aparecer mais nitidamente no período pré-operatório, na qual surgem cinco tipos de conduta de representação: a imitação diferida, jogo simbólico, o desenho, a imagem mental e a linguagem. A imitação diferida, segundo Piaget (2002), constitui o início da representação e o gesto imitativo princípio de significante diferenciado. Em outras palavras “[...] a imitação desliga-se da ação atual e a criança torna-se capaz de imitar interiormente uma série de modelos, dados no estado de imagens ou de esboços de atos: a imitação atinge, assim, os primórdios do nível da representação” (PIAGET, 2009, p.81).

Já no jogo simbólico a representação é nítida, porém a criança traz objetos que vão se tornando simbólicos. A conduta do jogo simbólico no período pré-operatório é decorrente do aparecimento do pensamento egocêntrico na qual a criança fica centrada em si mesma, e brinca sob a intervenção do pensamento individual. “[...] o egocentrismo infantil é, essencialmente, um fenômeno de indiferenciação: confusão do ponto de vista próprio com o de outrem, ou da ação das coisas e pessoas com atividade própria do sujeito” (PIAGET, 2009, p. 96).

O desenho é intermediário entre o jogo e a imagem mental e não aparece antes dos 2 anos e meio. Em seguida a imagem mental surge como imitação interiorizada.

A última conduta a aparecer é a linguagem, principal característica do período pré-operatório, ela permite a evocação verbal de acontecimentos não atuais.

Com o aparecimento da linguagem, as condutas são profundamente modificadas no aspecto afetivo e no intelectual. Além de todas as ações reais ou materiais que é capaz de efetuar, como no curso do período precedente, a criança torna-se, graças á linguagem, capaz de reconstituir suas ações passadas sob forma de narrativas, e de antecipar suas ações futuras pela representação verbal (PIAGET, 2003, p. 24).

A primeira e essencial característica para o desenvolvimento da criança decorrente do aparecimento da linguagem, segundo Piaget (2003, p. 25), é o início da socialização da ação. “A troca e a comunicação entre os indivíduos são a consequência mais evidente do aparecimento da linguagem”. Com a linguagem a criança vai se comunicar com o outro, vai colocar seu ponto de vista, mesmo que de maneira simples, é desta maneira que ocorre a socialização. Piaget (2003) afirma que a conversa entre as crianças nesta fase é uma espécie de “monólogo coletivo”, pois dão explicações aos outros, porém falando como que para si mesmas. Verifica-se a presença deste tipo de linguagem quando a criança participa de jogos e brincadeiras.

Notemos, enfim, que as características desta linguagem entre crianças são encontradas nas brincadeiras coletivas ou de regra; em partida de bolas de gude, por exemplo, os grandes os submetem às mesmas regras e ajustam seus jogos individuais aos dos outros, enquanto que os pequenos jogam cada um por si, sem se ocuparem das regras do companheiro (PIAGET, 2003, p. 26).

A linguagem da criança nestas idades aparece mais definida propiciando-lhes vivenciar situações novas. Piaget (2003, p. 27) afirma que “[...] a criança não fala somente às outras, fala-se a si própria, sem cessar, em monólogos variados que acompanham seus jogos e sua atividade”. Entre crianças de 3 a 4 anos mais de um terço da linguagem é espontânea.

A socialização da ação, também, repercute na vida afetiva da criança.

No nível de desenvolvimento que consideramos agora, as três novidades afetivas essenciais são o desenvolvimento dos sentimentos interindividuais (afeições, simpatias e antipatias) ligados à socialização das ações, a aparição de sentimentos morais intuitivos, provenientes das relações entre adultos e crianças, e as regularizações de interesses e valores, ligadas às do pensamento intuitivo em geral (PIAGET, 2003, p. 37).

Neste período as crianças começam a se relacionar com o objeto por interesse, pois segundo Piaget, o interesse é a relação entre o objeto e uma necessidade. Desta maneira o autor (2003, p. 40) conclui que “[...] interesses, autovalorizações, valores interindividuais espontâneos e valores intuitivos parecem ser as principais cristalizações da vida afetiva própria a este nível do desenvolvimento”.

Por último a intuição no pensamento da criança é o que surpreende neste período. Segundo o autor (2003, p. 33) “[...] o sujeito afirma todo o tempo, sem nunca demonstrar”. Com o pensamento intuitivo a criança se aproxima mais do real e dos outros.

Tendo como base a psicanálise de Freud, Arminda Aberastury em seu livro “A criança e seus jogos”, descreve alguns conceitos psíquicos da criança nesta fase da infância. Em torno dos três anos a autora afirma que meninos e meninas sublimam as experiências genitais por meio dos brinquedos e que os brinquedos, como bonecas e animais, satisfazem suas necessidades de paternidade e maternidade.

Já com três anos Aberastury (1992, p. 59) diz que “[...] o brinquedo amplia-se e complica-se nesta época; a intensidade de brincar e a riqueza da fantasia permitem a avaliação da harmonia mental”.

Após essa idade a criança está interessada em reconhecer seu corpo, por isso desenha-o com frequência.

Entre os 3 e 5 anos a autora (1992, p. 63) afirma que:

Os desejos genitais adquirem pujança entre os três e cinco anos e se expressam em vários tipos de atividade, de modo que somente uma parte deles fica livre para a relação edípica com os pais.

As brincadeiras sexuais entre crianças são a norma. Não são negativas, pelo contrário: contribuem para o bom desenvolvimento.

Os desejos genitais podem canalizar-se em brincar de mamãe e papai, de médico e enfermeira, de namorados, de casados, de empregada e com esses tipos de brinquedo satisfazem suas necessidades de tocar, de se mostrar, de ser vistos e de ver.

A partir destes autores pudemos ver que a criança na idade dos 3 aos 5 anos passa por muitas transformações. É neste período que as primeiras relações começam a ser estabelecidas, surgem os sentimentos de afetividade, as relações de interesse e o pensamento egocêntrico e intuitivo estão em alta. Assim é fundamental que as instituições de Educação Infantil juntamente com seus profissionais estejam cientes da importância deste período e de suas características para que possam realizar um trabalho ligado ao que a criança está vivendo.

1.2 O jogo infantil

Após compreendermos o desenvolvimento cognitivo da criança no período sensório-motor e principalmente no pré-operatório, iremos, a partir dos estudos de Piaget, verificar a classificação que esse estudioso fez dos jogos relacionando-os ao desenvolvimento infantil.

O jogo, segundo Piaget, inicia-se se confundido quase com o conjunto das condutas sensório-motoras, das quais constitui um dos pólos: o dos comportamentos que não mais necessitam de novas acomodações e que se reproduzem por mero prazer funcional. Mas, com a interiorização dos esquemas, o jogo se aproxima no sentido da assimilação. “[...] o jogo é essencialmente assimilação, ou assimilação predominando sobre a acomodação” (PIAGET, 2009, p. 115).

Piaget ao classificar os jogos infantis procurou reunir uma coleção, a mais completa possível, desses jogos, para que após cerca de milhares de observações, aplicar as devidas classificações. Sendo assim as grandes classes dos jogos são: exercício, símbolo e regras. O jogo de construção Piaget classificou como sendo intermediário entre o jogo de exercício e o simbólico.

Na criança, o jogo de exercício é o primeiro a aparecer, portanto, é essencialmente sensório-motor. Neste sentido, o jogo de exercício não supõe o pensamento nem qualquer estrutura representativa especificamente lúdica.

Os jogos de exercício sensório-motores não chegam a constituir sistemas lúdicos independentes e construtivos, à maneira dos jogos de símbolos ou de regras. A sua função própria é exercitar as condutas por simples prazer funcional ou prazer de tomar consciência de seus novos poderes (PIAGET, 2009, p. 153).

Esses jogos, apesar de serem essencialmente sensório-motores, ultrapassam largamente os primeiros anos da infância.

Ora esses exercícios lúdicos, que constituem a forma inicial do jogo na criança, de maneira nenhuma são específicos dos dois primeiros anos ou da fase de condutas pré-verbais. Reaparecem, pelo contrário, durante toda a infância, sempre que um novo poder ou uma nova capacidade são adquiridos [...] (PIAGET, 2009, p. 149).

Porém, a frequência do jogo de exercício diminui com o desenvolvimento do sujeito e o aparecimento da linguagem.

Aparecendo entre o jogo de exercício e o simbólico os jogos de construção não caracterizam uma fase entre as outras, mas assinalam uma transformação interna na noção de símbolo, no sentido da representação adaptada.

A segunda classe de jogos são os simbólicos. Para Piaget, o jogo simbólico é o apogeu do jogo infantil, entre os 2 e 4 anos, e é a partir dele que a criança irá satisfazer as necessidades afetivas e intelectuais tentando se aproximar dos adultos.

Sua função consiste em satisfazer o eu por meio de uma transformação do real em função dos desejos: a criança que brinca de boneca refaz sua própria vida, corrigindo-a à sua imagem, e revive todos os prazeres ou conflitos, resolvendo-os, compensando-os, ou seja, completando a realidade através da ficção (PIAGET, 2003, p. 28).

Piaget (2009), afirma que, por meio do jogo simbólico, a criança procura utilizar com liberdade seus poderes individuais, reproduzir suas ações pelo prazer de oferecê-las em espetáculo, a si própria e aos outros.

A última classe é a do jogo de regras, que ao invés do símbolo, supõe, necessariamente, relações sociais e interindividuais. O jogo de regras só se constitui entre a partir dos 4 anos, sobretudo no período de 7 a 11 anos e é a atividade lúdica do ser socializado.

Os jogos de regras são jogos de combinações sensório-motoras (corridas, jogos de bola de gude ou com bolas etc.) ou intelectuais (cartas, xadrez etc.), com competições dos indivíduos (sem o que a regra seria inútil) e regulamentados quer por um código transmitido de gerações em gerações, quer por acordos momentâneos (PIAGET, 2009, p. 184).

Segundo Piaget (2009), somente os jogo de regras escapam à lei da involução e desenvolvem-se (em número relativo e mesmo absoluto) com a idade. São quase os únicos que subsistem no adulto.

A partir desse estudo da classificação do jogo infantil, segundo Piaget, poderemos, no momento da pesquisa na escola, observar e classificar os brinquedos e jogos encontrados, assim como afirmar se estão corretos à situação vivida pela criança e à sua idade.

No próximo capítulo iremos apresentar a importância desses jogos e brinquedos para o desenvolvimento e crescimento da criança.

2 História dos Objetos Lúdicos

As brincadeiras, jogos e brinquedos, mesmo quando ainda não existia o sentimento pela infância, já faziam parte da vida das crianças. Nessa época tanto as crianças como os adultos brincavam das mesmas coisas, mas isso com o tempo foi se acabando, deixando o brincar apenas para as crianças.

Por volta do século XVII as crianças conseguiam improvisar brinquedos a partir de objetos cotidianos, assim como fazem até hoje. Eram elas quem produziam seus próprios brinquedos. Posteriormente, no período moderno, principalmente na segunda metade do século XX, a indústria de brinquedos começou a fornecer inovações às crianças até chegar aos brinquedos atuais que trazem todas as informações prontas, eliminando até certo ponto a capacidade de imaginação das crianças.

No século XIX surgem os dois precursores que falam sobre os objetos lúdicos na educação, Maria Montessori e Friedrich Froebel.

Maria Montessori, italiana, foi a primeira mulher do seu país a se formar em medicina, em 1896. Interessou-se pela pedagogia não em virtude de uma eventual vocação juvenil para o ensino, mas pelo contato com crianças com deficiência mental.

Um de seus maiores feitos para a educação foram seus materiais educativos, que mesclam o lúdico com o aprendizado. Dentre esses materiais se destacam: o material dourado, o suporte de contas, placa de divisão, muito utilizados para o ensino da matemática.

Ao descrever os princípios da pedagogia montessoriana Joaquim Machado de Araújo e Aberto Filipe Araújo (2007, p. 126) afirmam:

Montessori desenvolve um método que pressupõe um ambiente favorecedor da expressão do potencial da criança. O adulto fará também parte desse ambiente, competindo-lhe, como indispensável educador, preparar esse “ambiente adequado ao momento vital”. Mas é a criança que se auto-educa. Ela escolhe livremente as suas ocupações e os seus movimentos, buscando na multiplicidade das situações ambientais aquelas que são favoráveis ao seu desenvolvimento e à organização da sua personalidade, não se interessando de momento pelas restantes.

Outro grande precursor ao falar em jogos e brinquedos na educação foi Friedrich Froebel. Froebel nasceu em Oberweibach, Alemanha, órfão de mãe ainda bebê. Seus estudos se baseiam nas obras de Pestalozzi e Rousseau.

Froebel foi o primeiro a reconhecer que no jogo a criança expressa sua visão de mundo e é dessa maneira que ele diz que é por meio da brincadeira que se conhece a criança.

Na sua teoria de desenvolvimento infantil, o brincar ocupa um espaço essencial, sendo a fase mais significativa da criança.

Segundo Kishimoto e Pinazza (2007, p. 37), “A pedagogia da infância de Froebel, coerente com sua filosofia, pressupõe a criança como ser criativo e propõe a educação pela auto-atividade e pelo jogo, segundo a lei fundamental do desenvolvimento humano: a lei das conexões internas”.

Os “gifts” de Froebel, ou seja, seu material didático desenvolvido para a infância, representa uma sofisticada abordagem para o desenvolvimento da criança. Esse material contém desde brinquedos para bebês até para crianças na fase do Ensino Fundamental.

Ao concluir suas idéias sobre o filósofo Kishimoto e Pinazza (2007, p. 60), afirmam:

Uma pedagogia da infância que valorize a atividade e a participação da criança e considere o brincar como essencial no plano curricular e metodológico não pode prescindir dos pressupostos filosóficos de Froebel. Embora seu simbolismo exacerbado seja inadequado, não se pode negar o caráter inovador e humanista das idéias froebelianas a respeito da natureza da criança pequena e das práticas educativas.

Diferentemente de Froebel, que tinha uma visão romântica e idílica da infância humana, Vigotsky e Leontiev com uma visão sócio-histórica da formação dos seres humanos afirmam que o brinquedo, parece ser inventado quando surge na criança uma fase de experimentar tendências irrealizáveis. Para eles, a criança resolve esta tensão quando entra no mundo do brinquedo, pois a partir dele ela cria uma situação ilusória e satisfaz seu desejo que, para sua idade ou circunstância, seria irrealizável. Para Leontiev (2001), a atividade lúdica vem solucionar o conflito entre o querer agir da criança e a sua impossibilidade. E isto se deve ao fato de que:

Um jogo não é uma atividade produtiva; seu alvo não está em seu resultado, mas na ação em si mesma. O jogo está, pois, livre do aspecto obrigatório da ação dada, a qual é determinada por suas condições atuais, isto é, livres dos modos obrigatórios de agir ou de operações (LEONTIEV, 2001, p.122).

Vigotsky (1991, p. 114) afirma que:

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.

Quando a criança brinca, vive enormes possibilidades, se transforma nas mais diversas personagens e pessoas.

Felizmente as crianças fazem do brinquedo uma ponte para seu imaginário, um meio pelo qual externam suas criações e suas emoções. O brincar ganha, então, densidade, traz enigmas, comporta leituras mais profundas, vivas, ricas em significados (OLIVEIRA, 1984, p. 10).

Vigotsky em seu livro, *A Formação social da mente* (1991), também traz contribuições sobre esta questão:

No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. 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 (p. 117).

Vigotsky enfatiza a importância do brinquedo quando fala que “[...] a criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade de brinquedo. Somente neste sentido o brinquedo pode ser considerado uma atividade condutora que determina o desenvolvimento da criança” (1991, p. 117).

O brinquedo é importante para o desenvolvimento da criança e também para a sua socialização, como Brougère (2001, p. 64) afirma:

Cercar as crianças de objetos, tanto no quadro familiar quanto no quadro das coletividades infantis (creches e pré-escolas), é inscrever o objeto, de um modo essencial, no processo de socialização e é, também, dirigir, em grande parte, a socialização para uma relação com o objeto.

Quando fala em cercar as crianças de objetos o autor está se referindo aos objetos lúdicos que auxiliam na socialização da criança, principalmente quando estas estão em meios coletivos. Para ele, a socialização não pode ser entendida como condicionada pelo objeto, mas sim como um processo de apropriação e de reconstrução a partir do contato com o brinquedo. Não basta a criança manipular um objeto lúdico para criar um ambiente de socialização, para isso ela tem que interagir com esse objeto, interpretá-lo, criar expectativas sobre ele, ter curiosidades. A dimensão simbólica do brinquedo não desaparece, mas só tem eficácia na apropriação, na interpretação que a criança faz dele.

Para Oliveira (1984, p. 13), o brinquedo, também, contribui para a socialização da criança.

No brinquedo infantil, práticas e interpretações sociais estão representadas. A análise do brinquedo permite uma incursão crítica aos problemas econômicos, culturais e sociais vividos no Brasil. Permite também discutir a situação social da criança em relação aos adultos. Além disso, testemunha a riqueza do imaginário infantil a enfrentar e a superar barreiras e condicionamentos.

Com o brinquedo a criança pode vivenciar inúmeras situações, não só de diversão, mas de descoberta, de experiência.

O brinquedo pode, também, ser objeto de investimento afetivo, de experimentação e de descoberta, sem se inserir num comportamento lúdico. É a experiência das múltiplas relações sociais que são possíveis de construir com o objeto (BROUGÈRE, 2001, p. 68).

Ao brincarem as crianças usam e abusam da criatividade, criando e recriando significados e funções para seus brinquedos.

Ao contrario do que se dá com os adultos, as crianças não procuram no brinquedo uma forma de evasão. Desejam, sim, explorar e conhecer melhor o real, criando-o ou recriando-o à sua maneira. Assim, o uso e o sentido que atribuem ao brinquedo nem sempre é aquilo que as aparências sugerem; nem sempre é o óbvio que, como geralmente ocorre quando adultos estão brincando. No brinquedo, o modo de pensar e agir da criança frequentemente se opõe ao modo de agir e pensar do adulto (OLIVEIRA, 1984, p. 78).

Os objetos lúdicos não são apenas os brinquedos, mas também os jogos e as brincadeiras. Eles estão articulados e um ajuda na composição do outro.

O brinquedo estrutura o conteúdo da brincadeira sem, no entanto, limitar a criança, muitas vezes induzida a tomar grandes liberdades com os suportes de que dispõe, tanto por razões objetivas (falta de material, necessidade de colocar juntos brinquedos heterogêneos), quanto subjetivas (vontade de criar uma história original, ou mistura de recursos muito diversos) (BROUGÈRE, 2001, p. 83).

Vemos que o brinquedo e os objetos lúdicos em geral são muito importantes para a vida da criança por diversos aspectos e é por isso que eles não podem ser desvinculados da sua educação.

Assim, a criança quando brinca aprende a se expressar no mundo, criando ou recriando novos brinquedos e, com eles, participando de novas experiências e aquisições. No convívio com outras crianças trava contato com a sociabilidade espontânea, ensaia movimentos do corpo, experimenta novas sensações (OLIVEIRA, 1984, p. 49).

É papel da instituição de Educação Infantil, criar o espaço do brincar para que a criança brinque com outras crianças, trocando experiências, para aprenderem juntas.

Nesse contexto surgem os brinquedos educativos, os quais estão presentes na Educação Infantil.

Mas será que o brinquedo é educativo? Essa pergunta foi tema de um capítulo do livro “Brinquedo e Companhia” de Gilles Brougère (2004), na qual ele esclarece algumas dúvidas e confusões geradas a partir desse tema: “[...] o brinquedo é importante para a criança, mas a sua inserção está menos ligada ao valor educativo do que ao valor de prazer” (p. 218).

Para as mães interrogadas por Gilles em uma pesquisa, o jogo educativo “trata-se de um jogo para aprender alguma coisa ou de um jogo para estimular a criança”. (BROUGÈRE, 2004, p. 204) Outras mães disseram que “trata-se de oferecer um jogo, de dar prazer e de aprender”. (BROUGÈRE, 2004, p. 204)

Brougère (2004, p. 201), coloca que jogos como dominó, memória, “[...] apresentam um intuito educativo explícito, mas nem todos remetem diretamente a um campo do conhecimento considerado como sendo da área escolar”.

A maioria desses jogos remete a uma abordagem educativa mais difusa, não estritamente escolar, pela descoberta do meio ambiente ou prática de operações lógicas ligadas aos princípios lúdicos envolvendo memória, atenção e raciocínio simples (BROUGÈRE, 2004, p. 202).

Uma pesquisa feita pela Universidade de Paris em 1997 com 45 crianças entre 5 e 7 anos revela que:

Uma parte das crianças interrogadas tem consciência de uma certa forma de aprendizagem por intermédio desses jogos (“ Com o Mexe-mexe podemos aprender a ler, a escrever e conhecer as palavras”, “Com o dominó podemos aprender a contar com os pontinhos”, “Com os quebra-cabeças da França, aprendo os nomes dos départements¹”). Algumas chegam a especificar que isso “pode ajudar a ir melhor na escola” e que “é bom porque não sei ler, nem escrever muito bem”. Para outras, trata-se simplesmente de “jogos para brincar” (BROUGÈRE, 2004, p. 210).

A partir das pesquisas feitas com as mães e as crianças Brougère coloca que o brinquedo vem representando em primeiro lugar a questão do prazer, do divertimento trazido para a criança.

¹ Divisões administrativas da França, que têm uma certa analogia com os nossos “estados” (N. T.)

O brinquedo é mais do que uma necessidade, ele é reconhecido por muitos como essencial, com uma justificativa de dois pólos, o divertimento (prazer, entretenimento, afeto, fuga) e o educativo (aprendizagem, desenvolvimento da imaginação, utilidade). O primeiro pólo é o dominante. Para alguns, ele é exclusivo, às vezes com uma recusa do discurso educativo, e a aprendizagem é remetida à escola ou a outros objetos como os livros. O brinquedo é feito, a princípio, para se divertir. Inversamente, onde o discurso educativo domina, ele raramente é exclusivo, trata-se de conciliar educação e divertimento. Raras são as mães que só reconhecem um brinquedo em função da contribuição e, nesse caso, a utilidade é definida de maneira ampla e não exclusivamente educativa (BROUGÈRE, 2004, p. 216).

Com a leitura desse texto conclui-se que para Brougère (2004, p.222):

O brinquedo no cotidiano resulta do prazer e do divertimento, limitando o investimento educativo a uma pequena margem e talvez mais ainda a outros objetos, cuja relação com a educação é mais fácil de ser construída (o livro em primeiro lugar, os produtos multimídias em seguida).

O autor Paulo de Salles Oliveira (1984, p. 50), também, traz contribuições a respeito desse assunto ao definir o que é um brinquedo educativo.

Também designado por “evolutivo”, “criativo” ou “inteligente”, o brinquedo educativo se autodefine como agente de transmissão metódica de conhecimentos e habilidades que, antes de seu surgimento, não eram veiculados às crianças pelos brinquedos. Simboliza, portanto, uma intervenção deliberada no lazer infantil no sentido de oferecer conteúdo pedagógico ao entretenimento da criança. Trata-se, enfim, de imprimir à situação de brinquedo, vista como algo gratuito e sem finalidade imediata, um determinado tipo de aprendizado, que o brinquedo educativo traz intrinsecamente.

Assim como Brougère, Oliveira (1984), diz que é a mensagem passada pelos brinquedos que o diferencia de ser educativo ou não. Para ele a função do brinquedo educativo é levar a criança a adquirir uma consciência verdadeira de si mesma.

Froebel já dizia que o jogo varia de acordo com a idade da criança. O professor deve ficar atento em relação a esse aspecto e estudar os brinquedos e brincadeiras, podendo assim oferecer às crianças atividades mais adequadas ao seu nível de desenvolvimento. Nesse sentido Oliveira (1984, p. 56) diz que:

O brinquedo educativo supõe, ainda, que o desenvolvimento infantil se faz por sucessão de fases, nas quais, de acordo com a idade física e mental da criança, predominam determinadas características. Em nome dessa idéia, que foi desenvolvida por diferentes teorias psicológicas, os criadores e difusores do brinquedo educativo procuram orientar os pais acerca de qual brinquedo é mais indicado para cada idade infantil.

Ao encerrar suas discussões a respeito do brinquedo educativo Oliveira (1984, p. 58), afirma que:

Todo brinquedo é educativo, ou seja, sempre há em qualquer brinquedo um conjunto de mensagens implícitas ou explícitas a serem assimiladas ou transformadas pela criança. Contudo, ele tenderá a assumir com plenitude suas mais significativas funções educativas na medida em que engendrar mistérios capazes de sugerir diferentes recriações por parte da criança.

Portanto, quem faz o brinquedo ser educativo é aquele que o manipula, pois dependendo da sua interpretação e de sua criatividade irá utilizá-lo como tal.

Vemos, a partir dos autores acima citados, que os objetos lúdicos são de fundamental importância para a criança, pois auxilia em seu desenvolvimento cognitivo, motor e social. Por isso é que eles não devem ser desvinculados da educação das crianças. Entretanto, apesar deste consenso, quais são os critérios de seleção e escolha dos objetos lúdicos para disponibilizá-los às crianças?

2.1 Classificação e organização dos Objetos Lúdicos (C.O.L.)

Cada vez mais vemos a diversidade dos brinquedos e jogos aumentarem. São várias formas, tamanhos, cores, cada um com sua função. Com isso a tarefa de disponibilizá-los às crianças se torna mais difícil. É neste contexto que surgem os sistemas de classificação e organização dos objetos lúdicos que visam facilitar a tarefa de organizar e classificar melhor os brinquedos e jogos oferecidos às crianças pelos mediadores entre a criança e a ação lúdica.

O primeiro deles é o Internacional Council for Children's Play (ICCP). Este sistema segundo Kobayashi e Nicolielo (2011) relaciona-se com o valor funcional, experimental, de estruturação e de relação do brinquedo:

Os critérios utilizados para a criação do sistema ICCP relacionam-se com o valor funcional do brinquedo (qualidades dos brinquedos como objeto); com o valor experimental (possibilidades oferecidas à criança pelo brinquedo); com o valor de estruturação (conteúdo simbólico do brinquedo que atua no desenvolvimento da personalidade da criança) e com o valor de relação (estabelecimento de relação criança-criança/criança-adulto/criança-regras).

O segundo sistema de classificação é o Exercício, Símbolo, Acoplagem e Regra - ESAR. O ESAR é um sistema de classificação criado em 1982 pela canadense Denise Garon e que tem por base a teoria de jogo de Jean Piaget.

Em 1989, Odile Périno (2002) a partir de sua atuação na organização de espaços para brincar/jogar resolveu levar o ESAR para a França. Percebendo algumas dificuldades ao se trabalhar com esse sistema na organização de ludotecas resolveu em 1997 fazer uma revisão do mesmo, criando assim o Classement des objets ludiques - C.O.L..

De mais fácil compreensão e, conseqüentemente uso, o C.O.L. foi criado para atender às necessidades de escolas, centros sociais, centros de lazer, creches, casa de crianças e outros espaços que reservam um lugar para o jogo e o brinquedo. As atividades do jogo são organizadas conforme as categorias de Piaget (Exercício, Símbolo, Regras, Acoplagem ou Construção). No C.O.L, segundo Kobayashi (2009), os objetos e materiais lúdicos são categorizados conforme apresentados pelos fabricantes, ou seja, conforme os dados da embalagem do brinquedo ou do jogo.

As principais categorias do C.O.L. são oriundas dos termos de Piaget e Garon. O quadro explicativo encontra-se no anexo do trabalho.

A primeira é a dos brinquedos para jogos de exercício (E), que são os objetos utilizados para atividades sensoriais e motrizes para o prazer de obter os efeitos e resultados imediatos e se apresentam em três subcategorias: brinquedos para o despertar sensorial, brinquedos de motricidade e brinquedos de manipulação.

A segunda categoria é a dos brinquedos para jogos simbólicos (S), que são os objetos que possibilitam ao jogador reproduzir ou inventar ações, situações, eventos e cenas de acordo com sua imaginação. Os brinquedos para jogos simbólicos, também, se apresentam em três subcategorias: jogos de papéis, de encenação e de representação.

A terceira categoria do C.O.L. é a dos jogos de acoplagem (A), os quais são aqueles que os elementos do jogo reunidos compõem um novo conjunto. Trata-se dos jogos de construção, de encadeamento (duas dimensões), jogos de experimentação e fabricação.

A quarta e última categoria é a dos jogos de regras (R), que comportam um conjunto de convenções e de obrigações que os participantes se submetem. Esta categoria apresenta-se com oito subcategorias: jogos de associação, de percurso, de combinação, de esporte/endereço, de reflexão e estratégia, de azar, de questões e respostas e de expressão.

Por fim Kobayashi (2009), afirma:

O sistema de classificação C.O.L é um utensílio que permite aos profissionais, interessados em conhecer e utilizar objetos lúdicos como um instrumento para crianças e adultos, organizar e identificar brinquedos e jogos de forma simples e coerente. O C.O.L. responde a três preocupações principais: simplicidade de utilização, ganho de tempo e valorização dos objetos lúdicos.

Vimos aqui os principais sistemas de organização e classificação dos objetos lúdicos que trazem considerações quanto às características básicas dos brinquedos e jogos e o que estes possibilitam a criança no momento do brincar/jogar.

No próximo capítulo trataremos sobre como esses objetos lúdicos estão sendo vistos e inseridos nas instituições de Educação Infantil a partir dos documentos oficiais brasileiros.

3 Documentos Oficiais e a Educação Infantil

Este capítulo tratará sobre o que os documentos oficiais afirmam a respeito dos objetos lúdicos na Educação Infantil e dos profissionais que atuam nesta área. Para tanto, foi feito um levantamento nos diversos documentos brasileiros, tais como: Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (BRASIL,1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, (BRASIL, 1996), Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998), Plano Nacional de Educação - PNE (BRASIL, 2001), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (2009) e Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010).

Muito se fala sobre o brincar/jogar, seguidos de suas características e importâncias para o desenvolvimento da criança. A maioria dos profissionais que atuam nas instituições de ensino sabe pelos menos algum aspecto sobre essa importância, mas poucos são aqueles que sabem que o universo infantil deve ser envolvido pela brincadeira e que trabalham isso cotidianamente nas escolas.

O brincar aparece como uma das características do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) como direito das crianças e como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação social. Neste documento é destacada a importância das crianças vivenciarem experiências prazerosas nas escolas e isso se torna fácil quando se oferece situações lúdicas a elas.

Ao mencionar o brincar o RCNEI (BRASIL, 1998, V. 1, p. 27) afirma “No ato de brincar, os sinais, os gestos, os objetos, e os espaços valem e significam outra coisa daquilo que aparentam ser. Ao brincar as crianças recriam e repensam os acontecimentos que lhes deram origem, sabendo que estão brincando”.

Um fator fundamental que cerceia o brincar na escola é a questão das situações e espaços oferecidos pelos professores às crianças para realizarem suas atividades lúdicas.

É o adulto, na figura de professor, portanto, que na instituição infantil, ajuda a estruturar o campo das brincadeiras na vida das crianças. Conseqüentemente é ele que organiza sua base estrutural, por meio da oferta de determinados objetos, fantasias, brinquedos ou jogos, da delimitação e arranjo dos espaços e do tempo para brincar (BRASIL, 1998, V.1, p. 28).

No RCNEI (BRASIL, 1998) a brincadeira é colocada como atividade permanente de uma instituição de Educação Infantil, pois atende as necessidades básicas da criança. Estas atividades são aquelas que podem ser realizadas com frequências regular, diária ou semanal.

Um dos objetivos gerais da Educação Infantil é que a criança brinque, expressando suas emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades. No segundo volume deste documento o lúdico aparece muito ligado às brincadeiras de faz-de-conta que são muito importantes para formação social e pessoal da criança.

Quando utilizam a brincadeira do faz-de-conta, as crianças enriquecem sua identidade, porque podem experimentar outras formas de ser e pensar, ampliando suas concepções sobre as coisas e pessoas ao desempenhar vários papéis sociais ou personagens (BRASIL, 1998, V.2, p. 23).

Percebe-se que o RCNEI (BRASIL, 1998) coloca o brincar e as questões de ludicidade como sendo algo importante dentro de uma instituição de Educação Infantil, mas não fundamental, pois elenca outras questões importantes para o desenvolvimento da criança, dando pequeno valor ao lúdico. Também verifica-se que o brincar a partir deste documento é visto sempre da mesma maneira, ou seja, apenas algumas de suas possibilidades são exploradas aqui.

Ao contrário do RCNEI (BRASIL, 1998) o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) não traz nenhuma relação da criança com o brincar, é como se ela não tivesse o direito de participar de situações que envolvam os objetos lúdicos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), documento que reúne princípios, fundamentos e procedimentos para orientar na elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares, reconhece em alguns de seus artigos a importância da brincadeira como parte essencial no currículo da Educação Infantil.

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

A partir deste documento a proposta das instituições de Educação Infantil deve respeitar o princípio da ludicidade e garantir à criança o acesso à brincadeira.

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

Outra questão importante que as Diretrizes (BRASIL, 2009) trazem é em relação ao acompanhamento pedagógico do professor quando se oferece uma atividade lúdica, pois hoje em dia é muito comum ver as crianças brincando, jogando sem nenhum acompanhamento e planejamento para essas atividades.

Art. 10. As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo: I - a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano; (BRASIL, 2009).

Verifica-se com este documento que cada vez mais está sendo dada a devida importância para as situações lúdicas nas instituições de Educação Infantil.

Ao escreverem os Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças, Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg (2009) colocam em primeiro lugar que nossas crianças têm direito à brincadeira. Portanto percebe-se seus conhecimento e responsabilidades com as crianças, percebe-se que elas reconhecem a importância dos objetos lúdicos para o desenvolvimento infantil. Entre os vários indicadores desse respeito com o brincar/jogar Campos e Rosemberg (2009, p. 14) apontam:

As rotinas da creche são flexíveis e reservam períodos para as brincadeiras livres das crianças; As famílias recebem orientação sobre a importância das brincadeiras para o desenvolvimento infantil; Demonstramos o valor que damos às brincadeiras infantis participando delas sempre que as crianças pedem.

Poder-se-á aproveitar tais critérios para a Educação Infantil. Seria fundamental que os docentes dessa área tivessem contato com estes critérios, para poderem verificar se a maneira como estão lidando com a brincadeira está correta ou não. Este documento seria um norteador para seu trabalho.

Infelizmente não são todos os documentos que compreendem a importância dos objetos lúdicos para a infância. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001) se mostram totalmente alheios a

esses objetos como parte da vida e da educação da criança. Em nenhum de seus artigos é citada a importância do brincar para o desenvolvimento da criança, como visto anteriormente.

A presença dos objetos lúdicos na Educação Infantil assegurado por lei é fundamental, pois se o brincar/jogar é a linguagem usual da criança em seu contato com o mundo seria difícil garantir esse contato em uma instituição que não tem documentos indicativos que garantam isso.

A formação de profissionais de educação infantil começa a ser discutida, com maior vigor, neste final de milênio, em virtude das especificações da lei 9394/96, que propõe em seu artigo 87, § 4º: "Até o final da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço".

Para Kishimoto (1999, p. 11):

Pensar em uma política de formação profissional para a educação infantil requer, antes de tudo, a garantia de um processo democrático que permita a ascensão na escolaridade, em todos os níveis, e a valorização dessa formação no patamar de outros cursos. Portanto, é preciso pensar também nos leigos, não expulsar os recursos humanos que atuam no sistema.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010) apresenta sua preocupação com a formação dos professores apenas em seu Artigo 10, § 2º, inciso II: "professores qualificados com remuneração adequada e compatível com a de outros profissionais com igual nível de formação, em regime de trabalho de 40 (quarenta) horas em tempo integral em uma mesma escola".

Na realidade não é isso que se encontra. Atualmente as distinções salariais entre os professores de Educação Infantil e os de outros níveis da educação é visível na maioria das cidades brasileiras. Não só distinções salariais, como também a do próprio reconhecimento profissional diante das pessoas da sociedade.

"A formação dos profissionais da educação infantil merecerá uma atenção especial dada a relevância de sua atuação como mediadores no processo de desenvolvimento e aprendizagem", é isso que está nas diretrizes do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001) ao se referir a Educação Infantil. Isso parece muito pouco para tratar da formação daqueles que irão formar a base educativa das crianças.

Verifica-se que hoje em dia os cursos de Pedagogia são oferecidos por qualquer faculdade, pode ser semi-presencial, à distância, com duração de apenas 2 anos. Dessa maneira dá-se uma pequena relevância a este curso. Talvez se o Ministério da Educação

tivesse um comprometimento com a educação, ele imporiam condições melhores para a formação desses profissionais.

Infelizmente ainda está presente na sociedade uma visão de que o profissional que atua com crianças não necessita de um conhecimento científico, não requer um preparo acurado.

O imaginário popular e até dos meios oficiais pouco afeitos às reflexões sobre a criança e a educação infantil referendam, ainda, a perspectiva romântica do século passado, de que para atuar com crianças de 0 a 6 anos basta ser "mocinha, bonita, alegre e que goste de crianças", e a idéia de que não há necessidade de muitas especificações para instalar escolas infantis para os pequenos. Essa parece ser também a forma de pensar que reina entre membros do atual Conselho Nacional de Educação, refletida nas propostas oficiais que se distanciam de uma formação profissional qualificada (KISHIMOTO, 1999, p. 11).

A precariedade dos conhecimentos teóricos e práticos, das discussões, enfim da estrutura curricular dos cursos de Pedagogia do Brasil refletem o que está acontecendo na educação escolar. Percebe-se que quanto aos objetos lúdicos, fundamentais para a criança entender o mundo ao seu redor, se expressar, se relacionar estes profissionais estão totalmente despreparados. Não se encontra nas leis algo que fale sobre a importância do profissional formado em Pedagogia, principalmente aqueles que irão trabalhar com Educação Infantil, saber e compreender os objetos lúdicos como parte formadora da criança.

É neste caminho que cada vez mais estão retirando o direito pelo brincar da criança, limitando seus momentos lúdicos a simples atividades de desenho, oferecendo-lhes apenas alguns brinquedos e jogos, sendo que existe uma gama imensa de possibilidades para as crianças. É neste caminho que a criança perde a oportunidade de criar, de reviver e reinventar seu mundo.

4 Afinal quais são os brinquedos e jogos das crianças?

A pergunta geradora do presente trabalho surgiu a partir da observação de uma escola de Educação Infantil, em Pederneiras, cidade do interior de São Paulo, no decorrer do estágio curricular supervisionado. A permanência em salas de aula de Educação Infantil, de crianças de 3 a 5 anos, nos apontou o desconhecimento dos professores em relação aos momentos oferecidos para as crianças brincarem. Estes momentos dividiam-se em: uso do parque, brincadeiras no pátio com giz e bola, brinquedos de acoplagem e massa de modelar dentro da sala de aula, ou seja, essas crianças estavam restritas a apenas alguns tipos de brinquedos, jogos e brincadeiras.

Outro ponto importante, que permeou a escolha por este tema de pesquisa, foi que nesta fase da vida as crianças estão sendo preparadas para serem alfabetizadas e o brincar/jogar é, extremamente, necessário para esse processo, tendo a função de auxiliar a criança na descoberta do mundo.

Quando a criança brinca entra em contato com o mundo ao seu redor, e isso a ajuda na leitura do mundo, das imagens e da palavra. A leitura do mundo, conforme nos mostra Paulo Freire (2001), precede a leitura da palavra. Portanto, sabendo que as possibilidades do brincar e jogar nas instituições de ensino são inúmeras, e que são importantes para o desenvolvimento e crescimento da criança, tivemos a curiosidade científica em questionar quais objetos lúdicos são disponibilizados na Educação Infantil e se o são, quais os critérios de escolha utilizados pelos professores para tanto.

Nesse sentido, foi feita uma pesquisa qualitativa, mais precisamente, um estudo de caso que, segundo Robert Yin (2005, p. 32), “[...] é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especificamente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”.

A escolha por este tipo de pesquisa decorreu do fato que, para Merriam (1988), o estudo de caso consiste em uma observação detalhada de um contexto, ou um indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico.

Para atender ao objetivo proposto pela pesquisa, foi realizado um levantamento referencial de dados em bases universitárias como da UNESP e USP, e em portais de agência de pesquisa, sob a orientação da Prof^ª. Dr^ª. Maria do Carmo M. Kobayashi. Os dados referentes à pesquisa bibliográfica, cujas fontes estão nas referências desse trabalho, foram

analisados no decorrer dos três últimos semestres e seu conteúdo foi de fundamental importância para a terminalidade da pesquisa.

O levantamento referencial foi realizado sobre a história da infância, a relação entre os brinquedos e jogos, o desenvolvimento e crescimento e a educação da criança, e os dados relativos à infância e a Educação Infantil nos documentos oficiais.

A partir da pesquisa referencial pudemos elaborar os instrumentos que nortearam a pesquisa de campo com mais precisão, visto que refinamos nosso olhar a fim de que os dados e sua interpretação se aproximassem da realidade estudada. Dessa maneira foi possível realizar a triangulação das fontes utilizadas, primeiro a pesquisa referencial, juntamente com a observação direta do cotidiano da escola, a partir dos instrumentos elaborados (em apêndice) e o questionário respondido pelos professores das salas de aula onde ocorreu a pesquisa. Assim, confrontamos as três fontes para analisarmos sua aproximação ou divergência, pois se nosso olhar estiver equivocado teríamos, ainda, o referencial teórico e o questionário dos professores.

Para constataremos a presença dos brinquedos e jogos na instituição de Educação Infantil realizamos dois tipos de levantamento: a observação direta e a entrevista junto aos professores por meio de um questionário. Por meio da observação direta pudemos analisar os objetos lúdicos quanto à sua disponibilidade, orientação dos mesmos pela criança por parte do professor, disponibilização em sala de aula (número, acessibilidade à criança, entre outros), tempo destinado ao brincar/jogar, entrega e recolha, estado de conservação e novidade desses objetos, durante as situações que envolviam as atividades lúdicas no decorrer da rotina escolar (sala de aula, brinquedoteca, recreio, parque e pátio).

Com o questionário entregue aos professores, tínhamos como objetivo, verificar a formação destes, seus estudos realizados referentes à ludicidade, suas posições frente à presença dos objetos lúdicos na escola e suas escolhas.

Este levantamento foi realizado no período da tarde, pois assim poderíamos nos dedicar com mais afinco às observações.

As fontes de evidências utilizadas para esta pesquisa foram: documentos, a observação direta da escola, entrevista por meio de questionário e os artefatos físicos.

Essas fontes, segundo Yin (2005), têm características importantes para que a pesquisa tenha credibilidade. Ao utilizar os documentos encontramos informações exatas com ampla cobertura. As entrevistas com questões bem elaboradas enfocam diretamente o tópico do estudo de caso. As observações diretas tratam de acontecimentos em tempo real, o que enriquece e dá clareza ao levantamento de dados da pesquisa. Por último os artefatos físicos

trazem a capacidade de percepção em relação a operações técnicas, neste caso a disposição dos objetos lúdicos em sala de aula.

Para o autor (2005, p. 126):

O uso de várias fontes de evidência nos estudos de caso permite que o pesquisador dedique-se a uma ampla diversidade de questões históricas, comportamentais e de atitudes. A vantagem mais importante que se apresenta no uso de fontes múltiplas de evidências, no entanto, é o desenvolvimento de linhas convergentes de investigação, um processo de triangulação mencionado inúmeras vezes na seção anterior deste capítulo. Assim, qualquer descoberta ou conclusão em um estudo de caso provavelmente será muito mais convincente e acurada de baseada em várias fontes distintas de informações, obedecendo a um estilo corroborativo de pesquisa.

Como instrumento para a observação direta da realidade pesquisada utilizamos o sistema de classificação e organização dos objetos lúdicos, Classificação dos objetos lúdicos - C.O.L., padronizados nos estudos de Kobayashi (2009, 2011), que se encontra no final deste trabalho. Este sistema, como apresentado anteriormente, classifica de maneira simplificada os jogos e os brinquedos conforme os procedimentos lúdicos e foi criado para facilitar e favorecer o conhecimento dos jogos e dos brinquedos, arrumá-los e propor usos e identificação simples e coerente. É por meio deste instrumento que os objetos lúdicos encontrados nesta instituição de Educação Infantil serão classificados.

Para fazer os registros dos objetos lúdicos encontrados foi utilizado um caderno de campo com as anotações diárias, os questionários entregues aos professores e registros fotográficos.

4.1 A instituição de Educação Infantil colaboradora

A realização da pesquisa na escola teve início com a apresentação do projeto para a diretora, com a exposição das razões por optar pela temática, o motivo pela escolha da escola e a importância do levantamento de dados para o enriquecimento da pesquisa.

O conhecimento da escola pela pesquisadora, em decorrência da realização anterior do estágio curricular supervisionado, mostrou que esse seria um universo adequado à pesquisa. Entretanto, naquele período ela ainda possuía uma consciência ingênua para analisar aquela realidade, portanto não poderia fazer uma observação precisa. Porém, a partir da pesquisa

referencial realizada para este trabalho e com um olhar mais apurado fundamentado em um referencial teórico sobre essa temática, foi possível uma análise mais precisa da realidade.

A pesquisa foi realizada em uma instituição pública municipal de Educação Infantil de uma cidade do interior de São Paulo, ela está localizada em um bairro central da cidade, de característica comercial, local movimentado. Por ser antiga é uma escola tradicional e procurada pelos pais.

No ano de 2011 foram matriculados 285 crianças nos períodos na manhã e da tarde, sendo que, no período da manhã as crianças são de uma classe sócio-econômica menos favorecida do que os da tarde. A maioria deles são moradores de bairros próximos à instituição. Seu horário de funcionamento no período da manhã é das 07h30min às 11h30min e à tarde das 13h00min às 17h00min.

A instituição passou por reformas recentemente e foram construídas mais três salas de aula para o ano letivo de 2011. Dessa maneira acomodou salas de vídeo, informática e brinquedoteca nas salas que já faziam parte do prédio.

As turmas são divididas pelo critério de idade, sendo que as crianças de 3 anos são matriculadas no Maternal II, os de 4 anos no Jardim I e as crianças de 5 anos matriculadas no Jardim II. No total são oito salas de aula divididas da seguinte maneira: no período da manhã duas para o Maternal II, três para o Jardim I e duas para o Jardim II. Já à tarde três para o Maternal II, três para o Jardim I e duas para o Jardim II.

As outras cinco salas existentes nesta instituição são divididas em secretaria, cozinha, brinquedoteca, sala de informática e sala de vídeo. A secretaria comporta, também, a sala dos professores. A escola, ainda, possui um parque recreativo com brinquedos e tanque de areia, um espaço para o refeitório e um pátio para as crianças brincarem, além de 2 banheiros adequados para a idade das crianças.

Sua aparência geral é agradável, há pouco tempo sua fachada foi reformada ficando bem colorida e florida. Porém, as salas possuem muitas coisas pregadas nas paredes, armários e cortinas, ficando poluída visualmente. As únicas salas que não têm essas características são as novas, pois não podem ter nada nas paredes. Esta instituição, assim como todas as outras da rede municipal de Pederneiras, trabalha com o sistema apostilado.

4.2 Universo pesquisado

Após as observações realizadas durante 24 dias, conforme os instrumentos citados anteriormente, nas salas das turmas de Maternal II, Jardim I e Jardim II do período da tarde de uma instituição pública municipal de Educação Infantil de Pederneiras, foi entregue aos professores de cada uma das salas um questionário, para que pudéssemos avaliar o que sabem e pensam sobre os objetos lúdicos. Pois, assim teríamos um parâmetro de comparação entre os levantamentos referenciais, as observações realizadas e analisadas e o posicionamento teórico-prático das professoras, de sorte que pudéssemos realizar a triangulação de fontes.

O questionário foi dividido em perguntas estruturadas e abertas. Participaram todas as professoras do período da tarde, totalizando oito entrevistadas, que para efeito de sigilo serão nomeadas por números no decorrer da apresentação dos dados.

As entrevistadas têm entre 35 e 50 anos e atuam na Educação Infantil há mais de 10 anos. Quanto à formação temos algumas variações. As professoras 1, 2 e 5 possuem Magistério. As professoras 3 e 7 são formadas em Pedagogia. Já a professora 4 tem Magistério, é formada em Pedagogia e fez especialização em Psicopedagogia. A professora 8 tem Magistério e formação em Pedagogia e Letras e a professora 6 fez o Magistério e é formada em Letras.

Todas as professoras afirmaram já terem estudado sobre jogos e brinquedos, porém em situações diferentes. Das oito entrevistadas seis já estudaram sobre o assunto em cursos de formação continuada, que foram as professoras 1, 2, 5, 6, 7 e 8. A professora 4 estudou na especialização em Psicopedagogia e a professora 3 estudou jogos e brinquedos na licenciatura.

Em relação ao conhecimento das professoras quanto à organização e classificação dos brinquedos e jogos apenas a professora 3 afirmou nunca ter ouvido falar disso antes. Entre as outras entrevistadas duas responderam que conhecem a maneira de organizar e classificar os objetos lúdicos quanto à cor, forma e tamanho (Professoras 1 e 7). Já a professora 6 afirmou ter ouvido falar em formas de organização e classificação “Nas caixas ou embalagens dos brinquedos e jogos”. Para a professora 4 se organiza e classifica os brinquedos e jogos “De acordo com os objetos para série e idade da turma”. A professora 8 afirmou que conhece “Classificações psicológicas que se fundamentam na explicação do desenvolvimento da criança e classificações pedagógicas que distribuem os brinquedos segundo diferentes aspectos e opções dos métodos educativos”. As demais professoras responderam que já

ouviram falar sobre o assunto, mas não especificam quais os tipos de classificações e organizações.

Professoras	Formação	Idade	Tempo de trabalho na Educação Infantil	Estudou sobre brinquedos e jogos? Em que situação?	Já ouviu falar sobre organização e/ou classificação dos brinquedos e jogos? Quais?
Professora 1	Magistério	40 anos	Mais de 10 anos	Sim Cursos de formação continuada.	Sim “Por tamanho, por cor, por forma, etc.”.
Professora 2	Magistério	39 anos	Mais de 10 anos	Sim Cursos de formação continuada.	Sim
Professora 3	Pedagogia	40 anos	Mais de 10 anos	Sim Licenciatura	Não
Professora 4	Magistério, Pedagogia e Psicopedagogia	45 anos	Mais de 10 anos	Sim Psicopedagogia	Sim “De acordo com os objetivos para série e idade da turma”.
Professora 5	Magistério	35 anos	Mais de 10 anos	Sim Cursos de formação continuada.	Sim
Professora 6	Magistério e Letras	42 anos	Mais de 10 anos	Sim Cursos de formação continuada.	Sim “Nas caixas ou embalagens dos brinquedos e jogos”.
Professora 7	Pedagogia	39 anos	Mais de 10 anos	Sim Cursos de formação continuada.	Sim “Classificar quanto à cor, forma e tamanho”.
Professora 8	Magistério, Pedagogia e Letras	50 anos	Mais de 10 anos	Sim Cursos de formação continuada.	Sim “Classificações psicológicas que se fundamentam na explicação do desenvolvimento da criança e classificações pedagógicas que distribuem os brinquedos segundo diferentes aspectos e opções dos métodos educativos”.

Quadro 1: Caracterização das professoras

Das oito entrevistadas seis afirmaram utilizar os brinquedos e jogos para atividades de aprendizado quando questionadas se utilizam jogos e brinquedos em sua prática escolar.

Nenhuma professora respondeu ter utilizado os objetos lúdicos apenas pelo simples fato do brincar/jogar. As outras duas responderam que utilizam para as duas situações.

A professora 7, por exemplo, afirma que utiliza jogos e brinquedos em sua prática escolar “Para complementar o conteúdo trabalhado, com dominó, bingo de cores, letras e números”.

A professora 8, também, utiliza estes tipos de jogos em seu cotidiano: “Em grupo, jogos: bingo, dominó, dado, boliche”.

Analisando essas duas respostas percebemos que as professoras utilizam mais jogos ditos educativos: dominó e bingo. Elas lecionam para as turmas de Jardim II, as quais irão para o Ensino Fundamental no próximo ano. Isso nos leva a crer que as professoras disponibilizam mais estes tipos de jogos, em detrimento de tantos brinquedos e outros jogos, pois a partir destes podem trabalhar com conceitos de números e letras.

Outras professoras afirmam utilizar os brinquedos e jogos apenas “Nos horários estabelecidos ou quando necessário para realização de atividades” (professora 5) ou, ainda, “Em momentos que propiciam um aprendizado de forma mais leve, lúdico para as crianças, que foge da fórmula lousa/papel” (professora 6).

Em relação aos critérios para aquisição dos objetos lúdicos cinco professoras afirmaram que é a direção quem compra os brinquedos e jogos para escola e duas afirmaram que é o Departamento de Educação que os fornece. Apenas uma disse que são solicitados aos professores indicações para aquisição.

Como vimos na pesquisa referencial os objetos lúdicos têm uma importância fulcral na vida das crianças. Por passarem parte da infância na escola as crianças têm o professor como grande mediador de suas atividades, experiências e descobertas. Sendo assim, foi pertinente perguntarmos aos professores qual era seu papel na utilização dos jogos e brinquedos em suas aulas.

As professoras 1, 2 e 7 afirmaram que o papel do professor é o de orientar os alunos quanto: às regras do jogo, a organização e conservação dos objetos lúdicos. “Orientar como brincar, organizar e cuidar dos brinquedos. Também de compartilhar os brinquedos com os amigos” (Professora 1). “O professor orienta os alunos durante a utilização dos jogos e brinquedos quanto às regras do jogo, à conservação dos brinquedos e a arrumação” (Professora 2). “Orientador. Cabe ao professor explicar as regras e orientar o jogo ou brinquedo” (Professora 7).

Outras duas professoras afirmaram que o professor tem o papel de observar, interagir e enriquecer as atividades com os objetos lúdicos. “O papel do professor é observar, interagir

com as crianças e interferir em alguns momentos visando construir ou consolidar conceitos que ampliam a aprendizagem de forma lúdica” (Professora 6). “Observação atenta para enriquecer a atividade desenvolvida, introduzindo novas situações que tornem o jogo mais rico e interessante para as crianças” (Professora 8).

A professora 5 afirmou que o papel do professor em relação aos jogos e brinquedos é “Estimular coordenação, raciocínio lógico, discriminação visual e auditiva...nos alunos, durante a aula”.

Um dos fatores que faz com que os brinquedos e jogos sejam importantes para a criança é que eles possibilitam a criatividade e a imaginação, com o questionário podemos ver que apenas duas professoras sabem dessa importância.

O professor tem um papel importantíssimo na utilização de jogos e brincadeiras, ou seja, o de selecionar, organizar e apresentar os materiais, procurando através de intervenções estimular a criatividade e a imaginação, garantindo segurança e através das observações descobrir as necessidades e desejos para enriquecer a atividade trabalhada (Professora 4).

A outra professora afirmou: “O professor deve orientar, porém nunca dizer ao aluno como se joga. Muitas vezes o próprio aluno poderá inventar o jogo ou usar certo brinquedo de outra forma. O importante é deixar o aluno criar, expor suas idéias” (Professora 3).

Podemos perceber que o questionário foi de suma importância para verificarmos o que embasa as atitudes das professoras em relação aos objetos lúdicos na vida da criança e na escola, assim, tivemos maior conhecimento da realidade da escola pesquisada.

4.3 Observação

O primeiro levantamento de dados foi a observação direta das atividades que envolviam as turmas na instituição. Foram observadas oito turmas nas mais diversas situações como: na sala de aula, parque, recreio, brinquedoteca e sala de vídeo. Dessas turmas três são de Maternal II, três de Jardim I e duas de Jardim II. As observações ocorreram durante dois meses com frequência de três vezes por semana em cada turma e durante um período de quatro horas por dia.

Iniciamos as observações no Maternal II. Conforme o horário para as turmas observadas, o Maternal II tem direito ao parque recreativo (40 minutos) e à brinquedoteca (30

minutos) todos os dias, entretanto durante o período observado pudemos constatar que as professoras levaram as crianças, todos os dias, apenas no parque.

Na primeira semana foi observada a turma de Maternal II, da Professora 1, essa turma tem 15 crianças e será denominada Turma A, para melhor compreensão dos dados. A sala de aula é a que está mais poluída visualmente, com paredes cobertas de TNT e enfeites de EVA. Na sala tem duas caixas de papelão com brinquedos velhos: bonecas, ursos de pelúcia e brinquedos para jogos de acoplagem.

No primeiro dia de observação a professora não disponibilizou nenhum tipo de objeto lúdico para as crianças na sala de aula, dando apenas algumas embalagens de requeijão para brincarem no parque. Neste momento percebemos o surgimento dos Jogos Simbólicos. A partir das embalagens as crianças brincavam de casinha, comidinha, entre outras brincadeiras imaginárias.

No segundo dia já houve o oferecimento de vários objetos lúdicos na sala (esta professora prefere dar os brinquedos na sala ao invés de levar as crianças à brinquedoteca). As crianças puderam brincar com peças de montar (Jogos de Construção), quebra-cabeça (Jogos de Encadeamento), que, segundo o C.O.L., são característicos de brinquedos para jogos de acoplagem. Brincaram, também, com massa de modelar possibilitando o aparecimento dos Jogos Simbólicos. Por último a professora brincou com as crianças no pátio de brincadeira de roda (História da Serpente) como exemplo de brincadeiras para Jogos de Exercício pelo despertar sensorial da repetição da música.



Figura1 – Blocos de Montar. Fonte – Acervo da pesquisadora².

² As figuras apresentadas fazem parte do acervo da pesquisadora que registrou os objetos lúdicos encontrados durante a pesquisa na escola, sob autorização da diretora, na qual assinou um termo de consentimento que se encontra nos apêndices deste trabalho.

No terceiro dia de observação as crianças brincaram na sala de Dança da cadeira e Estátua (Jogos de Exercício) e novamente a professora disponibilizou a massa de modelar (Jogos Simbólicos).



Figura 2: Avião de Massa de Modelar.

Na semana seguinte as observações foram realizadas na Turma B, também, na sala de Maternal II. Essa turma sob a direção da Professora 2, tem 16 crianças. A sala, embora menos enfeitada, possui características poluidoras. Há uma caixa de brinquedos em cima de uma prateleira, mas durante os dias observados não foi utilizada.

Na primeira observação realizada nesta turma constatamos a presença de brinquedos para Jogos de Exercício. A professora disponibilizou em sala os seguintes brinquedos: Cubo de encaixe, Ábaco colorido, Jogos de encaixar e Passa figura.



Figura 3 – Cubo de Encaixe.



Figura 4 – Ábaco Colorido.



Figura 5 – Brinquedos de Encaixar.



Figura 6 – Passa Brinquedo.

No segundo dia as crianças foram para a brinquedoteca, onde brincaram com peças de montar (Jogos de Construção) de várias formas, cores e tamanhos. No início as crianças não demonstraram interesse em relação a esses brinquedos, pois eles não ofereciam muitas alternativas de uso. Pois só dava para montar encadeamentos de peças. No último dia a professora disponibilizou os mesmos brinquedos, mas na sala de aula.



Figura 7 – Star Plic.



Figura 8 – Peças de Encaixar.



Figura 9 – Peças de Encadeamento.

A última sala de Maternal II observada foi a Turma C, sob direção da professora 3 que tem 16 alunos. Essa sala não foge as características das outras quanto aos enfeites.

No primeiro dia a professora não disponibilizou nenhum brinquedo ou jogo. Já no segundo os alunos brincaram com peças de montar (Jogos de Construção). Neste dia a brincadeira foi livre, mas a professora afirmou que, geralmente, direciona o que as crianças vão fazer como, por exemplo, a letra do nome, círculos, torres, entre outros. No terceiro dia de observações a professora ofereceu massa de modelar, possibilitando o aparecimento dos Jogos Simbólicos. Nos dias observados as crianças brincaram na sala de aula.

Na quarta semana iniciamos as observações no Jardim I. As salas de Jardim I, conforme a grade de horários, têm direito ao parque (40 minutos) e à brinquedoteca (30 minutos) três vezes por semana. As três turmas têm 22 crianças cada.

A Turma D, sob direção da professora 4, foi a primeira a ser observada. Esta sala não apresentou as características das anteriores, nas paredes poucos detalhes, pois é uma das três salas novas.

No primeiro dia a professora levou as crianças à brinquedoteca e ofereceu-lhes as peças de montar (Jogos de Construção). No segundo dia as crianças brincaram com a massa de modelar (Jogos Simbólicos) e no último a professora não disponibilizou nenhum tipo de objeto lúdico.

Durante as observações a professora afirmou não trabalhar muito com lúdico, por conta de ter que cumprir a apostila, que por sua vez, não propõe nada voltado para a ludicidade.

A outra turma do Jardim I foi a Turma E, da professora 5, que no primeiro dia disponibilizou, na sala de aula, peças de montar (Jogos de Construção) às crianças. No segundo dia não foi disponibilizado nenhum objeto lúdico às crianças desta turma, tendo estes

o parque como única situação lúdica. Porém, no terceiro dia observado, a professora levou-os a brinquedoteca e disponibilizou vários tipos de objetos lúdicos. Como exemplo os Jogos de Exercício que as crianças brincaram de Alinhavo, que é constituído de uma placa de madeira com um desenho e furos para passar um cordão, como se estivesse costurando e com a Casinha de encaixar peças. Os Jogos de Acoplagem utilizados pelas crianças foram os jogos do engenheiro (Jogos de Construção) e o quebra-cabeça (Jogos de Encadeamento). Em relação aos Jogos de Regras as crianças brincaram com um único jogo chamado Equilibrista Maluco.



Figura 10 – Placas para Alinhavo.



Figura 11 – Casinha de Encaixar.

A última turma que observamos foi a Turma H da professora 8, essa é a maior com 26 crianças. Esta professora optou nos dias de observação pelos Jogos de regras como, por exemplo, boliche e bingo, pois assim trabalha conceitos como números. No primeiro dia ela não deu nenhum objeto lúdico. Já no segundo e terceiro trabalhou os números com Boliche e Bingo de números respectivamente.



Figura 14 – Boliche.

Turma / Professora	Alunos	1º dia	2º dia	3º dia
Turma A / Professora 1	15 alunos		Peças de montar (Jogos de construção) e Quebra-cabeça (Jogos de encadeamento); Massa de modelar (Jogos simbólicos); Brincadeira de roda (Jogos de exercício)	Dança da cadeira e Estátua (Jogos de exercício); Massa de modelar (Jogos simbólicos)
Turma B / Professora 2	16 alunos	Cubo de encaixe, Ábaco colorido, Jogos de encaixar e Passa brinquedo (Jogos de exercício)	Peças de montar (Jogos de construção)	Peças de montar (Jogos de construção)
Turma C / Professora 3	16 alunos		Peças de montar (Jogos de construção)	Massa de modelar (Jogos simbólicos)
Turma D / Professora 4	22 alunos	Peças de montar (Jogos de construção)	Massa de modelar (Jogos simbólicos)	
Turma E / Professora 5	22 alunos	Peças de montar (Jogos de construção)		Alinhavo e Casinha de encaixar peças (Jogos de exercício); Jogos do engenheiro (Jogos de construção) e Quebra-cabeça (Jogos de encadeamento); Equilibrista Maluco (Jogos de regras)
Turma F / Professora 6	22 alunos	Massa de modelar (Jogos simbólicos)		Peças de montar (Jogos de construção)
Turma G / Professora 7	25 alunos	Peças de montar (Jogos de construção)	Bingo de letras (Jogos de regras)	
Turma H / Professora 8	26 alunos		Boliche (Jogos de regras)	Bingo de números (Jogos de regras)

Quadro 2: Objetos lúdicos encontrados na escola

Podemos destacar que a partir dos Jogos de Construção as crianças começavam a criar objetos e a partir deles imaginavam diversas situações, surgindo assim os Jogos Simbólicos.

Conforme o quadro 1, elaborado a partir das observações com cada turma, podemos constatar que as professoras disponibilizam com mais frequência os Jogos de Construção e de Encadeamento, ou seja, os Jogos de Acoplagem. Durante os 24 dias de observação, observamos que em 9 dias as crianças brincaram com esses jogos, que na escola, está em maior quantidade e em diversos tamanhos, modelos e cores.

O segundo jogo mais encontrado foi o Jogo Simbólico, verificamos que foram disponibilizados em 5 dos 24 dias observados. Porém, chamou-nos a atenção o fato de que as professoras não ofereceram nenhum brinquedo ou jogo na categoria de Jogo Simbólico, no decorrer das observações, as crianças transformavam seus objetos feitos com massa de modelar em situações simbólicas, o que na categoria do CO.L. está no Jogo Simbólico, na subcategoria de representação.

Os brinquedos e jogos que foram observados com menos frequência, sendo observados em 4 dias, foram os Jogos de Exercício e de Regras.

Os Jogos de Exercício foram encontrados com mais frequência nas turmas de Maternal II. Este resultado é compreensível, pois os Jogos de Exercício, mesmo que apareçam em toda infância, é essencialmente sensório-motor, proporcionando atividades de repetição e motrizes, ações frequentes e características da criança por volta dos 3 anos.

Já os Jogos de Regras foram encontrados nas turmas de Jardim II, porém, as crianças de 5 anos ainda estão na fase da imaginação, da fantasia o que é característico dos Jogos Simbólicos e os Jogos de Regras se constituem, sobretudo, dos 7 aos 11 anos. Portanto, as professoras destas turmas devem sim disponibilizar os Jogos de Regras, mas também os Simbólicos que assinala a brincadeira infantil.

Os brinquedos e jogos de todas as categorias do C.O.L., Exercício, Simbólico, Acoplagem e Regras, são importantes para as crianças. Entretanto, não poderiam limitar a disponibilidade dos objetos lúdicos em uma ou duas categorias.

4.4 Análise interpretativa

A partir da caracterização das professoras e da observação realizada temos motivos para acreditar que as professoras entrevistadas não conhecem os sistemas de organização e classificação, ICCP, ESAR e C.O.L, já explicitados anteriormente, visto que não citam em nenhum momento as categorias dos brinquedos e jogos utilizados por estes sistemas. Desta maneira pudemos concluir que elas não têm conhecimento teórico sobre a disponibilização de brinquedos e jogos para as crianças fazendo a escolha por conhecimentos não sistematizados, de senso comum, falta-lhes conhecimento científico sobre a Educação Infantil.

O que, por outro lado, limita-as na utilização dos objetos lúdicos quanto ao conhecimento da potencialidade das competências e habilidades que são utilizadas pelas crianças na ação lúdica, sem se montar situações educativas formalizadas, mais adequadas às crianças de séries posteriores.

Isto fica claro na fala de algumas delas quando questionadas sobre o conhecimento em relação à organização e/ou classificação dos objetos lúdicos: “Classificar quanto à cor, forma, tamanho” (professora 7); “Nas caixas ou embalagens dos brinquedos e jogos” (professora 6); “De acordo com os objetivos para série e idade da turma” (professora 4).

Verificamos que nos sistemas ICCP, ESAR e C.O.L. são apresentadas as principais características dos brinquedos e jogos em relação ao que podem oferecer à criança no momento do brincar/jogar, o que não procede na fala das entrevistadas, pois levam em conta apenas as características físicas desses objetos, que acabam ficando externas a ação da criança.

Ao analisarmos as respostas de outra pergunta do questionário referente às várias possibilidades do brincar e jogar que eles podem propiciar às crianças, se torna mais evidente a conclusão de que a maioria das professoras desconhece a potencialidade de usos dos objetos lúdicos, pois elas responderam que utilizam para fins pedagógicos, ou seja, para aprendizados ou para tornar a atividade educativa mais lúdica.

Isso continua demonstrando que essas professoras não conhecem as verdadeiras características e finalidades dos objetos lúdicos, as quais são explicitadas nos sistemas de organização e/ou classificação.

As afirmações das professoras entrevistadas nos mostram que elas têm uma concepção do brincar/jogar ligadas ao pedagógico. Para elas utilizar os objetos lúdicos, mesmo que seja para reforçar conteúdos ou ensinar conceitos, é levar situações lúdicas às crianças.

Porém, para Brougère (2004), o brinquedo tem seu valor muito mais ligado ao prazer do que ao valor educativo.

O brinquedo é mais do que uma necessidade, ele é reconhecido por muitos como essencial, com uma justificativa de dois pólos, o divertimento (prazer, entretenimento, afeto, fuga) e o educativo (aprendizado, desenvolvimento da imaginação, utilidades). O primeiro pólo é o dominante. Para alguns, ele é exclusivo, às vezes com uma recusa do discurso educativo, e a aprendizagem é remetida à escola ou a outros objetos como livros. O brinquedo é feito, à princípio, para se divertir. Inversamente, onde o discurso educativo domina, ele raramente é exclusivo, trata-se de conciliar educação e divertimento (BROUGÈRE, 2004, p. 216).

O autor afirma, ainda, que para qualificarmos os brinquedos e jogos como educativos, precisamos antes analisar a ação da criança, pois é ela, com sua intencionalidade, quem vai indicar o verdadeiro propósito dos brinquedos e jogos em uma determinada situação.

A atribuição do adjetivo “educativo” é, então, um atalho que remete à suposta ação da criança, levando em consideração as funções inscritas no brinquedo e mais ou menos prescritas para organizar o uso adequado. São esses aspectos que, para citar a análise mais rigorosa dessa dimensão, estão no fundamento do sistema ESAR, pondo em evidência as dimensões do brinquedo relativas ao desenvolvimento da criança [...] (BROUGÈRE, 2004, p. 200).

A partir desta afirmação podemos inferir que ao disponibilizar os jogos educativos às crianças as professoras, talvez, não alcancem os objetivos pretendidos, primeiro por não terem consciência das verdadeiras dimensões dos brinquedos e jogos postas em evidência no sistema ESAR, como cita Brougère, e no C.O.L.; segundo por ser a criança quem vai possibilitar ao adulto identificar as ações que são solicitadas e utilizadas pela criança na ação de brincar, são os olhos do adulto que vão identificar se o brinquedo é educativo ou não, pois para a criança é um objeto de prazer e de descoberta.

Analisando os sistemas de organização, classificação e os teóricos estudados podemos afirmar que todos os brinquedos, jogos e brincadeiras, enfim todas as situações que a criança vive na relação lúdica com o objeto, contribuem para seu desenvolvimento e crescimento. Por isso é que a criança pode aprender com todos os objetos lúdicos e não apenas com aqueles denominados educativos.

Em relação aos critérios utilizados pela escola para aquisição dos brinquedos e jogos, fica claro o desconhecimento do assunto por parte das professoras e da direção. A partir das respostas das entrevistadas podemos perceber que os objetos lúdicos chegam até a escola e às crianças sem passar por nenhuma seleção prévia, verificação de qual é o melhor e o mais adequado às turmas. A direção compra, ou o Departamento fornece, sem nenhuma indicação por parte dos professores e sem nenhuma análise de algum tipo de sistema de classificação e organização, como o C.O.L..

Dessa maneira quem acaba sendo prejudicado são as crianças, brincando sempre com os mesmos tipos de brinquedos e jogos, o que nem sempre são adequados para a conquista de desenvolvimento.

A partir das afirmações das entrevistadas, quanto ao papel do professor na utilização dos objetos lúdicos nas aulas, constatamos que falta à maioria das professoras conhecer

melhor o real motivo da presença dos objetos lúdicos na escola, a fim de que possam saber os seus verdadeiros papéis em relação à utilização destes na sala de aula.

Apenas duas professoras sabem da importância dos brinquedos e jogos para possibilitar a imaginação e a criatividade.

O professor tem um papel importantíssimo na utilização de jogos e brincadeiras, ou seja, o de selecionar, organizar e apresentar os materiais, procurando através de intervenções estimular a criatividade e a imaginação, garantindo segurança e através das observações descobrir as necessidades e desejos para enriquecer a atividade trabalhada (Professora 4).

A professora 3, também, respondeu a respeito dessa importância: “O professor deve orientar, porém nunca dizer ao aluno como se joga. Muitas vezes o próprio aluno poderá inventar o jogo ou usar certo brinquedo de outra forma. O importante é deixar o aluno criar, expor suas idéias”.

Como explicitamos anteriormente, segundo Vigotsky (1991), é com o brinquedo que a criança consegue suas maiores aquisições e é a partir dele que ela vai se desenvolver.

A criança quando brinca, conforme Oliveira (1984) afirma, aprende a se expressar no mundo e participa de novas experiências.

Portanto, é dever do professor ter esse conhecimento para poder compreender a ação da criança quando brinca e poder disponibilizar os brinquedos e jogos corretamente e conscientemente, a fim de apoiar as ações da criança.

Considerações finais

Durante essa pesquisa trilhamos um caminho que contribuiu verdadeiramente para com a nossa formação. Por meio da História da Infância pudemos ver os vários caminhos pelo qual a criança passou até ser reconhecida com características próprias, deixando de ser vista como um adulto em miniatura, assim como Ariès (1981) afirma. Pudemos, ainda, a partir de Steinberg e Kincheloe (2001) verificar que a infância se transforma de acordo com as mudanças ocorridas na sociedade, e, portanto, podemos acreditar que nos dias atuais a infância está sendo perdida, pois cada vez mais as crianças estão tendo acesso às mesmas informações que os adultos, querendo agir como tal.

Com o estudo sobre o crescimento e desenvolvimento da criança nas perspectivas de Piaget e Aberastury, conhecemos as características da criança entre os 3 e 5 anos.

Os estudos de Piaget nos trouxeram conhecimento em relação ao desenvolvimento psicológico, afetivo e social, cognitivo entre outros da criança, objeto de estudo dessa pesquisa. Assim, compreendemos as suas atitudes, ações e necessidades a partir do aparecimento da linguagem, principal característica da função semiótica. Também, pudemos ver a classificação que o autor fez do jogo infantil.

Ao estudar a obra de Aberastury pudemos ter um pequeno contato com a psicanálise de Freud e ver alguns conceitos psíquicos da criança nesta fase e sua relação com os brinquedos e jogos.

Quanto aos objetos lúdicos, tema crucial para este trabalho, os estudos realizados foram ricos para a compreensão da função semiótica e relação com os avanços do desenvolvimento da criança.

Ao brincar, a criança se descobre e descobre o mundo ao seu redor, entrando em contato com ele, experimentando, imaginando e criando. Brincando a criança expressa seus sentimentos e desejos.

Para saber quais os brinquedos e jogos são adequados para criança, em determinado momento de sua vida, analisamos os sistemas de classificação e organização dos objetos lúdicos – ICCP, ESAR e C.O.L. e verificamos que cada brinquedo e jogo trazem uma possibilidade diferente para a criança vivenciar. Dessa maneira, os professores devem ficar atentos a eles para disponibilizarem os objetos lúdicos adequados para cada situação.

Sabendo da responsabilidade que a escola e os professores têm com o brincar/jogar da criança, recorreremos aos documentos oficiais brasileiros, para vermos como a ludicidade está

sendo tratada na Educação Infantil. Em apenas dois documentos analisados observamos a devida relevância dada ao brincar e jogar nessas instituições.

A partir da pesquisa referencial pudemos compreender a importância da presença dos objetos lúdicos na educação da criança, entretanto, isso não é suficiente, é preciso avançar nessa área. Sendo assim, nos propusemos a verificar quais objetos lúdicos os professores estão disponibilizando às crianças. Para tanto, recorremos a um sistema de classificação e organização dos objetos lúdicos – C.O.L..

A pesquisa realizada na escola trouxe algumas inquietações em relação ao tema estudado e o que encontramos na escola. Por meio das entrevistas com as professoras percebemos que elas desconhecem as teorias analisadas anteriormente, desconhecendo o que os objetos lúdicos podem oferecer para a criança e, também, como organizá-los e disponibilizá-los na escola.

Algumas professoras afirmaram que o papel delas em relação ao brincar é o de apenas orientar na conservação e uso dos brinquedos e jogos: “Orientar como brincar, organizar e cuidar dos brinquedos. Também de compartilhar os brinquedos com os amigos” (Professora 1).

Percebemos, também, que elas utilizam os objetos lúdicos na escola pelo fato de trazerem às crianças um aprendizado prazeroso, lúdico. Portanto, vemos uma concepção ligada aos brinquedos e jogos ditos educativos.

A professora 7, por exemplo, afirma que utiliza jogos e brinquedos em sua prática escolar “Para complementar o conteúdo trabalhado, com dominó, bingo de cores, letras e números”.

Mediante a observação das turmas pudemos comprovar a nossa hipótese inicial, pois a maioria dos brinquedos e jogos encontrados na escola, no período de observação, foram os Jogos de Acoplagem (Blocos de Montar, Star Plic, etc.).

A observação nos mostrou que as professoras disponibilizaram os Jogos de Exercício em apenas 4 dias, sendo com mais frequência para as turmas de Maternal II (crianças de 3 anos), como, por exemplo, Jogos de Encaixar, Ábaco Colorido, Cubo de Encaixe e Passa Brinquedo.

São os Jogos Simbólicos que, segundo Piaget (2009), satisfazem as necessidades afetivas e intelectuais da criança e estes só foram disponibilizados às crianças na escola por meio da Massa de Modelar ou aparecia quando elas brincavam com os Jogos de Acoplagem. Ou seja, o jogo com que mais a criança se identifica neste período não foi valorizado pelas professoras durante os dias observados.

Os Jogos de Regras, também, foram disponibilizados para as crianças em apenas 4 dias dos 24 observados. Porém, diferente dos Jogos de Exercício, estes foram encontrados com mais frequência nas turmas de Jardim II com Boliche e Bingo de Letras e Números.

Segundo Piaget (2009), os Jogos de Exercício, Simbólicos e os de Regras perpassam toda a infância da criança. Neste sentido as crianças da escola observada foram privadas de entrar mais em contato com os Jogos de Exercício, fazer parte do mundo do faz-de-conta, por meio dos Jogos Simbólicos e passar pelo aceite de regras sociais a partir dos Jogos de Regras.

Acreditamos, a partir deste trabalho, que ainda falta conhecimento, por parte dos educadores, sobre esses objetos que fazem parte e enriquecem o universo da criança. Sendo assim, este estudo poderá trazer contribuições significativas para educadores, pais e todos que se interessam por este tema. Para nós professores esta pesquisa nos mostrou melhor o universo infantil, o que é valioso para a nossa docência, já que trabalhamos com e para as crianças.

Referências

ABERASTURY, Arminda. **A criança e seus jogos**. 2. ed. – Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

ARAÚJO, Joaquim Machado de e ARAÚJO, Alberto Filipe. Maria Montessori: infância, educação e paz. IN: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Apezatto (orgs.). **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

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

BRASIL. Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília: MEC/CNE, 2010.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2009.

_____. **Lei nº 10.172/01**. Plano Nacional de Educação. Brasília: MEC., 2001.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Volume 1: Introdução; volume 2: Formação pessoal e social; volume 3: Conhecimento de mundo.

_____. **Lei nº 9394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Lei nº 8.069/90**. Estatuto da criança e do adolescente. Brasília, 1990.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Será que o brinquedo é educativo? IN: **Brinquedo e companhia**. São Paulo: Cortez, 2004.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6. ed. Brasília: MEC, SEB, 2009.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2001.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da Infância: da Idade Média à Idade Contemporânea no Ocidente**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida e PINAZZA, Mônica Apezatto. Froebel: uma pedagogia do brincar para infância. IN: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko

Morchida; PINAZZA, Mônica Apezatto (orgs.). **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KISHIMOTO, Tizuko Mosrchida. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. **Educ. Soc.** Campinas, v. 20, n. 68, dezembro, 1999.

KOBAYASHI, Maria do Carmo Monteiro. As classificações dos objetos lúdicos. **Direcional Educador**. Ano 5, n. 50, mar 2009, 12-15 p.

_____. **Brinquedos e jogos: para que e como podemos organizá-los?** Disponível em: <http://www.labrimp.fe.usp.br/index.php?action=artigo&id=11>. Acesso em: 10/09/11.

_____; NICOLIELO, Maria Elisa. Jogos e brinquedos no desenvolvimento motor na educação infantil. IN: **Seminário Internacional de Educação Física, Lazer e Saúde**, 7., 2011, Braga – Portugal. Anais... Braga – Portugal: Instituto de Educação – Universidade do Minho, 2011. CD.

LEONTIEV, Alex Nnicolaevivh. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. IN: VIGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex Nnicolaevivh. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 8. ed. São Paulo: Icone, 2001.

MERRIAM, Sharan B. The case study research in education. San Francisco: Jossey-Bass, 1988.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Apezatto (orgs.). **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA, Paulo de Salles. **O que é brinquedo**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: LTC, 2009.

_____. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

_____. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

PRIORE, Mary Del. **História das crianças no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

STEARNS, Peter. **A infância**. São Paulo: Contexto, 2006.

STEINBERG, Shirley R. e KINCHELOE, Joe L. (orgs.). **Cultura Infantil: a construção corporativa da infância**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. O papel do brinquedo no desenvolvimento. IN: **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

YIN, Robert K. Estudo de caso: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

Apêndice

1. Termo de consentimento - Diretora



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS – CAMPUS DE BAURU
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____ Diretor (a) da EMEI Maria Ângela Pisani Megna – Pederneiras – SP abaixo assinado, ciente dos objetivos da pesquisa intitulada **“Os objetos lúdicos em salas de aula com crianças de 3 a 5 anos”**, a qual pretende analisar para depois propor ações que visem aprimorar o atendimento educacional prestado pela rede municipal de educação, com relação ao uso dos brinquedos e jogos que são oferecidos na sala de aula das crianças de 3 a 5 anos. Conduzida pela Professora Doutora MARIA DO CARMO MONTEIRO KOBAYASHI, docente do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista, Campus de Bauru.

Desta forma, autorizo que a pesquisa seja desenvolvida na escola de ensino infantil da rede municipal da cidade de Pederneiras, durante o ano de 2011 e permito a aplicação de questionários, realização de observações, entrevistas e análise de documentos, em situações previamente combinadas com os responsáveis pela escola. Autorizo, também, que sejam fotografados os objetos lúdicos encontrados na escola. As crianças não serão fotografadas.

Concordo, também, com a divulgação dos resultados provenientes dessa pesquisa em eventos científicos e periódicos, com o objetivo de colaborar com o avanço das pesquisas educacionais, sendo preservado o direito de sigilo à identidade pessoal dos participantes.

Pederneiras – SP, ____ de _____ de _____ .

2. Termo de consentimento - Professor



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS – CAMPUS DE BAURU
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____ Professor (a) da EMEI Maria Angela Pisani Megna – Pederneiras – SP abaixo assinado, ciente dos objetivos da pesquisa intitulada **“Os objetos lúdicos em salas de aula com crianças de 3 a 5 anos”**, a qual pretende analisar para depois propor ações que visem aprimorar o atendimento educacional prestado pela rede municipal de educação, com relação ao uso dos brinquedos e jogos que são oferecidos na sala de aula das crianças de 3 a 5 anos. Conduzida pela Professora Doutora MARIA DO CARMO MONTEIRO KOBAYASHI, docente do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista, Campus de Bauru.

Concordo, também, com a divulgação dos resultados provenientes dessa pesquisa em eventos científicos e periódicos, com o objetivo de colaborar com o avanço das pesquisas educacionais, sendo preservado o direito de sigilo à identidade pessoal dos participantes.

Pederneiras - SP, _____ de _____ de _____ .

3. Questionário

1. Formação

- () Pedagogia.
 () Magistério.
 () Normal Superior.
 () Outros: _____

2 . Sexo / Idade _____ anos

- () Feminino.
 () Masculino.

3. Há quanto tempo trabalha como professor (a) de educação infantil?

- () Mais de 1 ano.
 () Mais de 5 anos.
 () Mais de 10 anos.
 () Outros: _____

4. Você já estudou sobre jogos e brinquedos? Se sim, em que situação?

- () Não () Sim
 () Licenciatura.
 () Curso de formação continuada. Qual? _____
 () Especialização. Qual? _____
 () Outros: _____

5. Você já ouviu falar sobre organização e/ou classificação de brinquedos e jogos?

- () Não.
 () Sim. Quais? _____

6. Você utiliza jogos e brinquedos em sua prática escolar cotidiana?

- () Não.
 () Sim De que forma? _____

7. Onde estão os brinquedos e jogos na escola?

- () Na sala de aula.

() Em armários.

() Em estantes.

() Em cantos.

() Outros. Quais? _____

8. Há espaços utilizados por sua turma para brincar / jogar?

() Sala de aula

() Tanque de areia

() Parque

() Outros espaços _____

9. Há critérios para aquisição dos brinquedos e jogos na sua escola:

() São ganhos.

() A direção compra.

() São solicitados aos professores indicações para aquisição.

() Outras formas _____

10. Qual o papel do professor na compra, manutenção e reposição dos brinquedos e jogos?

11. Qual o papel do professor na utilização dos jogos e brinquedos em suas aulas?

Anexo

Classificação dos objetos (C.O.L.)

C.O.L. – Classement des Objets Ludiques (KOBAYASHI, 2009)			Cód
Brinquedos para jogos de exercício	Despertar sensorial	Atividades sensoriais, sonoras, visuais, tátil, sinestésica repetidas pelo prazer de obter resultados imediatos, por exemplo, os tapetes de sensações nos quais o bebê toca vários objetos e está atento aos resultados.	E-sen
	Motricidade	Atividades motrizes que implicam o corpo na totalidade, por exemplo, bola de tecido.	E-mot
	Manipulação	Atividades repetidas por prazer e implica as funções motrizes das mãos: agarrar, pegar, apertar, bater, lançar, enfileirar, empilhar, enfiar, como as bancadas para encaixar pinos, rosquear, encaixar etc.	E-man
Brinquedos para jogos simbólicos	Jogos de papéis	Objetos utilizados para imitar personagens, animais, situações, eventos e os quais são proporcionais ao tamanho ao tamanho do jogador, por exemplo, a maleta do doutor.	S-pap
	Jogos de encenação	Aqueles que têm figuras e acessórios utilizados para produzir uma cena específica, ações, situações ou eventos, sem cenários estabelecidos, esses objetos colocam o jogador em situação de dirigir a cena, a brincadeira (Barbie e seus acessórios).	S-enc
	Jogos de representação	Aqueles utilizados para representar os objetos, personagens, situações, eventos pelo desenho, modelagem, gravura	S-rep
Brinquedos jogos de acoplagem	Construção (três dimensões)	Peças isoladas que, reunidas por diferentes técnicas, como superposição, entrelaçamento, formam objetos de três dimensões (Legos).	A-con
	Encadeamento (duas dimensões)	Peças isoladas que, reunidas por diferentes técnicas, como superposição, entrelaçamento, formam objetos de duas dimensões (quebra-cabeça).	A-enc
	Experimentação	Jogos em que os elementos isolados são reunidos para a experimentação dos fenômenos químicos.	A-exp
	Fabricação	Jogos em que os elementos isolados são reunidos para a produção de culinária, artesanato ou artístico (meus colares, meu tear, etc).	A-fab
Jogos de regras	Associação	Jogos de regras em que o procedimento lúdico consiste em reunir, aproximar, comparar conforme critérios pré-definidos (loto, dominó, memória)	R-ass
	Percurso	Jogos de regras em que o procedimento lúdico consiste na manifestação de pensamentos e sentimentos por meio de gestos, mímicas, palavras, escrita, desenho ou todas as formas de expressão anteriormente citadas.	R-per
	Combinação	Jogos de regras em que o procedimento lúdico consiste em estabelecer a relação entre elementos isolados parecidos ou diferentes com o objetivo de reproduzir um conjunto dado ou determinar um novo conjunto	R-com
	Esporte/endereço	Jogos que implicam na utilização de qualidades	R-esp

		físicas ou esportivas após análise da situação - regra dada (Twister).	
	Reflexão e estratégia	Jogos de regras em que o procedimento lúdico consiste em analisar uma situação ou configuração antes de agir, em fazer escolhas táticas e em colocar em obra um plano de ação.	R-ref
	Azar	Jogos de regras em que, no curso do jogo, o jogador deve tomar decisões em função do acaso (jogo de dados).	R-aza
	Questões e respostas	Jogo de regras em que o procedimento lúdico implica em dar respostas às questões explicitamente formuladas em um grande domínio do conhecimento.	R-qur
	Expressão	Jogo de regras em que o procedimento lúdico consiste na manifestação de pensamentos por gestos, mímicas, palavras, escuta, desenho ou todas as formas de expressão anteriormente citadas.	R-exp