

**THAÍS OLIVEIRA DE SOUZA**

**O ESPAÇO DA BRINCADEIRA NOS CONTEXTOS PRÉ-ESCOLAR E  
ESCOLAR DE CRIANÇAS DE QUATRO A SEIS ANOS, NO BRASIL E  
EM PORTUGAL**

**ASSIS**

**2017**

**THAÍS OLIVEIRA DE SOUZA**

**O ESPAÇO DA BRINCADEIRA NOS CONTEXTOS PRÉ-ESCOLAR E  
ESCOLAR DE CRIANÇAS DE QUATRO A SEIS ANOS, NO BRASIL E  
EM PORTUGAL**

Tese apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, para a obtenção do título de Doutora em Psicologia (Área de Conhecimento: Psicologia e Sociedade)

Orientadora: Dra. Elizabeth Piemonte Constantino

Bolsista: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo. Bolsa no país: Processo FAPESP nº 2013/23046-6; Bolsa BEPE: Processo FAPESP nº 2015/03693-2.

ASSIS

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Biblioteca da F.C.L. – Assis – Unesp

S729e Souza, Thaís Oliveira de  
O espaço da brincadeira em contextos pré-escolar e escolar de crianças de quatro a seis anos, no Brasil e em Portugal / Thaís Oliveira de Souza. Assis, 2017.  
143 f. : il.

Tese de Doutorado – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis  
Orientador: Dr<sup>a</sup> Elizabeth Piemonte Constantino

1. Brincadeiras. 2. Educação de crianças. 3. Ensino fundamental. 4. Aprendizagem. 5. Crianças - Desenvolvimento. I. Título.

CDD 372.21

Thaís Oliveira de Souza

O ESPAÇO DA BRINCADEIRA NOS CONTEXTOS PRÉ-ESCOLAR E  
ESCOLAR DE CRIANÇAS DE QUATRO A SEIS ANOS, NO BRASIL E EM  
PORTUGAL

Tese apresentada à Universidade  
Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de  
Ciências e Letras, Assis, para obtenção  
do título de Doutora em PSICOLOGIA.  
(Área de Conhecimento: PSICOLOGIA E  
SOCIEDADE)

Data da Aprovação: 21/12/2017

COMISSÃO EXAMINADORA

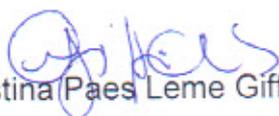


PRESIDENTE: PROF. DR. Elizabeth Piemonte Constantino - UNESP/ASSIS

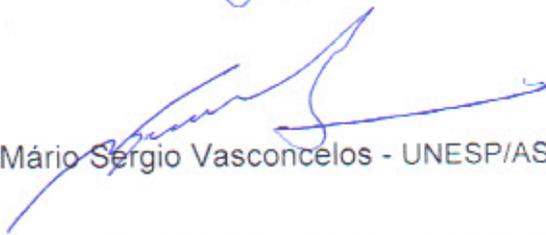
MEMBROS:PROFA. DRA. Maria Gabriela Correia de Castro Portugal - Universidade de  
Aveiro/Portugal



PROF. DR. Flávia Cristina Oliveira Murbach de Barros - FIO/Ourinhos



PROFA. DRA. Ana Cristina Paes Leme Giffoni Cilião Torres - UEL/Londrina



PROF. DR. Mário Sérgio Vasconcelos - UNESP/ASSIS

A Mario...

E o companheirismo apresentar-se-á sempre em cada gesto

Por mais simples que seja, por mais complexo

Sempre será maior que a palavra,

Pois palavra nenhuma expressa a grandeza do que sinto

Aprendi contigo a tentar ser sempre melhor do que sou

Prendeste-me junto a ti e, mesmo assim, sou cada vez mais livre

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à FAPESP pelo apoio financeiro que tanto contribuiu ao desenvolvimento deste trabalho no Brasil (Processo nº 2013/23046-6, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo - FAPESP) e em Portugal (Processo nº 2015/03693-2 Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo - FAPESP).

A minha orientadora, professora Dra. Elizabeth Piemonte Constantino, que com paciência e dedicação me orientou na elaboração deste trabalho.

A minha supervisora de Doutorado Sanduíche, professora Dra. Gabriela Portugal, por ter me recebido tão bem em Portugal, orientando-me e contribuindo de forma imensurável para esta investigação.

A banca examinadora pelas sugestões e contribuições.

A Mario C. Baldiotti, pela compreensão e imensa ajuda em todos os momentos que mais precisei.

A meus pais, Efigênia e José Venâncio, meu irmão, Thiago, que mesmo distantes fisicamente sempre me apoiaram, buscando me ajudar de todas as formas.

Aos colegas do curso, em especial, Kátia, Socorro e Fabíola, pelo companheirismo e auxílio em vários momentos de minha trajetória.

A todos os participantes da pesquisa, no Brasil e em Portugal... Muito obrigada!

SOUZA, Thaís Oliveira de. **O Espaço da brincadeira nos contextos pré-escolar e escolar de crianças de quatro a seis anos, no Brasil e em Portugal.** 2017. 143 f. Tese (Doutorado em Psicologia). – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2017.

## RESUMO

O objetivo geral deste estudo foi de investigar como são produzidas as brincadeiras nos contextos pré-escolar e escolar, no Brasil e em Portugal, considerando as condições institucionais e as formas de brincar de crianças de quatro a seis anos, bem como, o papel da mediação da escola nesse processo. Para isso, buscamos levantar os recursos físicos e materiais disponíveis para a brincadeira e a organização espaço-temporal do brincar nas instituições; identificamos e analisamos os tipos de brincadeiras desenvolvidas nos diferentes contextos e como as crianças observadas concebem as atividades do brincar. Para realizar tal investigação elegemos a metodologia qualitativa baseada no referencial da Teoria Histórico-Cultural, considerando o desenvolvimento cultural um processo vivo. A pesquisa de campo foi desenvolvida em duas instituições brasileiras e uma portuguesa, em turmas do pré-escolar e do 1.º ano do Ensino Fundamental. O procedimento seguiu três etapas: a) entrevista individual semiestruturada com os dirigentes da instituição, a fim de caracterizá-la; b) observações participantes das brincadeiras, mediante utilização de um roteiro e preenchimento de fichas de observação, sendo todo o contato com o grupo de crianças registrado em diários de campo; c) entrevistas semiestruturadas com as crianças, a fim de complementar os dados da observação e levantar informações acerca das brincadeiras e preferências. Ao investigar o lugar do brincar na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, após a Lei nº 11.274/06 no Brasil, constatamos que há variações do tempo de brincar entre as escolas e as turmas pesquisadas, nos dois países, o que demonstra que o horário de brincar é tanto determinado pela equipe gestora, como por cada educadora. Os principais resultados indicaram que, no Brasil, as crianças do pré-escolar brincam mais dentro da sala, do que fora dela, em momentos determinados pelas educadoras. Muitas brincadeiras são escolhidas e controladas pelas professoras. Em Portugal, as crianças do pré-escolar possuem mais liberdade para escolher o que querem brincar dentro da sala, sendo mais habitual episódios com o jogo protagonizado, visto que a própria sala possui uma área destinada ao brincar de faz-de-conta. Quanto ao 1.º ano do Ensino Fundamental, nos dois países, o brincar estava restrito ao período de intervalo e não contava com a organização e participação do adulto. Em relação aos tipos e conteúdos do brincar, não foram observadas acentuadas diferenças entre os países, o que pode ser explicado pela constante troca cultural existente entre Brasil e Portugal. Nos dois países verificamos atividades voltadas à alfabetização e ao letramento. Nas pré-escolas muitas atividades possuíam a intenção de transmitir conteúdos, sendo obrigatórias e geradoras de avaliações. Acreditamos que o papel do educador frente ao brincar deve ser o de mediador, no sentido de oportunizar variadas experiências, criar situações enriquecedoras e trazer novos elementos às brincadeiras, a fim de torná-las condizentes com os interesses e potencialidades das crianças, fazendo avançar o nível de seu desenvolvimento. Frente às diversas transformações na sociedade que diminuíram os espaços de brincar, a escola, local onde as crianças passam considerável tempo de suas vidas, precisa assegurar o tempo e espaço do brincar.

Palavras-chave: Brincadeiras. Educação de crianças. Ensino Fundamental. Aprendizagem. Crianças – Desenvolvimento.

SOUZA, Thaís Oliveira de. **The space of play in the pre-school and school contexts of children four to six years in Brazil and Portugal.** 2017. 143 f. Thesis (Doctor in Psychology). São Paulo State University (UNESP), School of Sciences, Humanities and Languages, Assis, 2017.

#### ABSTRACT

The main objective of this study was to investigate how the play are produced in the pre-school and the school contexts, in Brazil and Portugal, considering the institutional conditions and the forms of playing of children from four up to six years, as well as the role of the school mediation in this process. For this goal, we describe the physical and material resources available for play and the space-time organization of play in the institutions; we identify and analyze the kind of play developed in the different contexts and how the observed children conceive the activities of the play. In order to carry out such research, we chose the qualitative methodology based on the Socio-historical Theory, which considering the cultural development as a living process. The field research was developed in two Brazilian institutions and one Portuguese institution, in the pre-school and the first year of Elementary School. The procedure followed three stages: a) a semi-structured individual interview with the directors of the institution, in order to characterize it; b) participant observations of the plays, using a script and filling outobservation cards, here all the contact with the group of children was registered in field diaries; c) semi-structured interviews with the children, in order to complement the observation data and to gather information about the games and preferences. In investigating the place of play in Early Childhood Education and Elementary Education, after the Law No. 11.274 / 06 in Brazil, we found that there are variations in playing time between the schools and the surveyed groups in both countries, which shows that the time is determined both by the management team and by each educator. The main results indicated that, in Brazil, pre-school children play more in the classroom on times determined by the educators. Many plays are chosen and controlled by the teachers. In Portugal, pre-school children have more freedom to choose what they want to play in the classroom, being the make-believe play more usual, since the room itself has an area for the role-playing. For the first year of Elementary School, in both countries, play was restricted to the interval period and did not count with the organization and participation of the adult. In what regarding the kinds and contents of play, there were no observable differences between the two countries, which can be explained by the constant cultural exchange between Brazil and Portugal. In both countries we find activities focused on literacy. In pre-schools many activities had the goal of transmitting contents, being obligatory and generating evaluations. We believe that the role of the educator in relation to play should be of mediator, in the sense of providing various experiences, creating enriching situations and bringing new elements to the games, in order to make them compatible with the interests and potential of the children, advancing the level of its development. Once the school is the place where children spend a considerable time of their lives and a lot of transformations in society have diminished the play spaces, the educator must ensure the time and the space of play.

Keywords: Play. Childhood Education. Elementary School. Learning. Child - Development.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1</b> – Desenhos nos Diários de Campo.....	37
<b>Figura 2</b> – Desenhos nos Diários de Campo.....	38
<b>Figura 3</b> – Sala Jardim I, Escola Adélia, Brasil.....	45
<b>Figura 4</b> – Área externa, Escola Adélia, Brasil.....	46
<b>Figura 5</b> – Área externa coberta, Escola Adélia, Brasil.....	47
<b>Figura 6</b> – Área externa, Escola Dora, Brasil.....	48
<b>Figura 7</b> – Sala de atividades do Jardim I, Escola Dora, Brasil.....	49
<b>Figura 8</b> – Área externa da instituição, Escola Florbela, Portugal.....	53
<b>Figura 9</b> – Área externa utilizada para o brincar, Escola Florbela, Portugal.....	54
<b>Figura 10</b> – Sala de atividades do pré-escolar, Escola Florbela, Portugal.....	54
<b>Figura 11</b> – Decoração, pré-escola, Escola Florbela, Portugal.....	55
<b>Figura 12</b> – Formas de organização e rotina do pré-escolar, Escola Florbela, Portugal....	56
<b>Figura 13</b> – Organização rotina, pré-escolar, Portugal.....	57
<b>Figura 14</b> – Desenho criança 5 anos, Brasil, 2015.....	88
<b>Figura 15</b> – Amarelinha, Brasil, 2014.....	104
<b>Figura 16</b> – Jogo da Macaca, Portugal, 2016.....	105

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Distribuição de turmas e participantes da pesquisa.....	42
<b>Tabela 2</b> – Distribuição das horas de pesquisa de campo e quantidade de dados.....	43
<b>Tabela 3</b> – Número de respostas acerca do que é ou não é considerado brincadeira.....	72
<b>Tabela 4</b> – Respostas acerca do que é ou não é considerado brinquedo.....	74
<b>Tabela 5</b> – Respostas sobre se há hora certa para brincar e estudar.....	97
<b>Tabela 6</b> – Respostas relativas a brincar menos ou mais no presente ano.....	100
<b>Tabela 7</b> – Preferências quanto a brincar dentro ou fora da sala de atividades.....	109
<b>Tabela 8</b> – Preferências quanto a gostar mais de brincar em casa ou na escola.....	111
<b>Tabela 9</b> – Respostas sobre ter ou não brinquedos suficientes na escola.....	113
<b>Tabela 10</b> – Distribuição das fichas em relação ao ambiente observado.....	115
<b>Tabela 11</b> – Quantidade de episódios com e sem tentativa de transmissão de conteúdos	115

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Respostas de justificativa do porque é ou não brincadeira.....	73
<b>Quadro 2</b> – Respostas justificativas ao que é ou não brinquedo.....	75
<b>Quadro 3</b> – Respostas para o que é brincar.....	76
<b>Quadro 4</b> – Percepção das crianças quanto às diferenças entre turmas.....	99
<b>Quadro 5</b> – Tipos de brincadeiras.....	116
<b>Quadro 6</b> – Atividades de estudo.....	123

## SUMÁRIO

<b>PALAVRAS INICIAIS</b> .....	11
<b>1. CONHECENDO AS REALIDADES: CONTEXTOS E TRAJETÓRIAS DE BRASIL E PORTUGAL</b> .....	16
1.1 A educação infantil no Brasil e seu desenvolvimento ao longo do século XX.....	18
1.2 A educação da infância em Portugal e seu desenvolvimento nos séculos XIX e XX	20
<b>2. DESENVOLVIMENTO INFANTIL PARA A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL</b> .....	25
2.1 A periodização do desenvolvimento e a crise dos sete anos.....	29
2.2 O brincar como atividade principal no período pré-escolar.....	32
<b>3. O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA</b> .....	36
3.1 A coleta dos dados: os instrumentos de pesquisa e os procedimentos.....	39
3.2 A pesquisa de campo e os participantes.....	41
3.3 O campo de pesquisa no Brasil.....	43
3.4 O campo de pesquisa em Portugal.....	51
<b>4. O QUE É BRINCAR?</b> .....	59
4.1 O que é o brincar na Teoria Histórico-Cultural?.....	59
4.2 Como os adultos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem veem o brincar?	66
4.3 O que é brincar para as crianças?.....	71
<b>5. TEMPOS DE BRINCAR: A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA ENSINO FUNDAMENTAL</b> .....	79
5.1 A transição do brincar para a atividade de estudo: periodização do desenvolvimento psíquico infantil.....	82
5.2 Tempo de brincar e tempo de estudar: retratos da pesquisa.....	94
<b>6. O ESPAÇO DO BRINCAR: DA EDUCAÇÃO INFANTIL AO ENSINO FUNDAMENTAL</b> .....	102
6.1 O brincar dentro e fora da sala/na escola e em casa.....	107
6.2 Do que as crianças brincam no Brasil e em Portugal.....	114
<b>7. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	126
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	131
<b>APÊNDICES</b> .....	137

## PALAVRAS INICIAIS

A presente pesquisa se define como um estudo de campo de cunho qualitativo, que tem como objetivo geral investigar como são produzidas as brincadeiras nos contextos pré-escolar e escolar, considerando as condições institucionais e as formas de brincar de crianças de quatro a seis anos, bem como, o papel da mediação da escola nesse processo, no Brasil e em Portugal<sup>1</sup>. A partir das relações sociais concretas que essas crianças estabelecem com o contexto educacional dos referidos países pretende-se, especificamente: levantar os recursos físicos e materiais disponíveis para a brincadeira e a organização espaço-temporal do brincar nas instituições; identificar e analisar os tipos de brincadeiras desenvolvidas nos diferentes contextos e como as crianças observadas concebem as atividades do brincar. No contexto brasileiro tais questões serão consideradas tendo em vista a antecipação da escolaridade, a conhecida lei de nove anos.

O interesse pelo tema surgiu a partir de reflexões acerca do espaço do brincar em instituições de Educação Infantil (EI) e de Ensino Fundamental (EF), desse último mais precisamente do 1.º ano<sup>2</sup>. As transformações políticas e sociais que contextualizam a infância no Brasil abrem novos pontos de questionamento acerca da proposta pedagógica e de sua prática nas instituições escolares.

O tema também está relacionado às minhas<sup>3</sup> vivências e experiências em pesquisas sobre o assunto. Apesar da minha formação inicial ser em Psicologia, desde o início do curso de graduação o campo da educação tem despertado meu interesse, o que me levou a participar de alguns projetos de pesquisa e extensão na área. Iniciei meu mestrado em Educação, na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), no ano de 2011 e entrei para o Núcleo de Pesquisa e Estudos sobre a Criança (NUPEC), liderado pela professora, orientadora de mestrado, Dra. Adelaide Alves Dias. Meu mestrado em educação seguiu a linha de pesquisa em Políticas Educacionais, no qual desenvolvi um estudo acerca da formação docente dos educadores<sup>4</sup> de

---

<sup>1</sup>A pesquisa foi realizada com bolsa da FAPESP (Bolsa no país: Processo FAPESP nº 2013/23046-6; Bolsa BEPE: Processo FAPESP nº 2015/03693-2), tendo sido desenvolvida no Brasil e em Portugal, mantendo os mesmos objetivos nos dois contextos. Em Portugal foi realizado um período de Doutorado Sanduíche na Universidade de Aveiro, sob a supervisão da professora Dra. Gabriela Portugal.

<sup>2</sup> Com a aprovação da ampliação do Ensino Fundamental de nove anos, a nomenclatura “séries” foi alterada para “anos”. Desse modo, quando utilizamos a construção “1.ª série” nos referimos à primeira turma do Ensino Fundamental, antes da ampliação da escolarização. E quando utilizamos a construção “1.º ano” nos referimos à primeira turma do Ensino Fundamental de nove anos.

<sup>3</sup> Peço licença para dissertar na primeira pessoa do singular.

<sup>4</sup> Preferimos utilizar o termo “educadores” para nos referirmos tanto a professores quanto a auxiliares de educação infantil.

creche (crianças de zero a três anos), em cinco instituições de Educação Infantil na cidade de João Pessoa na Paraíba<sup>5</sup> (SOUZA, 2013). Dentre os métodos da pesquisa de campo, utilizei observações da prática docente<sup>6</sup>. O objetivo do meu trabalho no mestrado foi de avaliar a qualidade das relações que os educadores promovem com as crianças na creche, considerando também as representações sociais do educador sobre o educar, cuidar, brincar e a criança. Os dados demonstraram um nível baixo de formação inicial dos educadores, ações de cunho maternalista, a prática do brincar desvinculada das ações educativas, além de pouco empenhamento do adulto na sua relação com as crianças. As experiências vivenciadas no convívio com adultos e crianças produziram novos questionamentos acerca das atividades pedagógicas e livres realizadas dentro das instituições.

A educação infantil no Brasil enfrenta, atualmente, muitos desafios a serem superados. Temos ainda, problemas relacionados à falta de recursos, bem como a visão de que a creche e a pré-escola são instituições apenas de “cuidados”. Tal visão se reflete, por exemplo, na contratação de pessoas leigas para o ofício de educador. Mesmo que a legislação exija uma qualificação profissional, são inúmeros os casos de órgãos públicos que aproveitam brechas na Lei para contratar pessoas sem formação na área por um baixo custo, como é o caso da contratação de auxiliares de creche (SOUZA, 2013). Foi mergulhada nessa realidade que, na Paraíba, presenciei práticas e discursos que denunciavam a necessidade de mais atenção a essa etapa da educação básica.

O brincar, apesar de ser considerado como de grande importância na aprendizagem e no desenvolvimento infantil, tendo incontestável reconhecimento por parte dos adultos ao menos em seus discursos, mostrou-se, na prática, negligenciado em vários momentos nos contextos pesquisados em meu trabalho. Face aos aspectos levantados, os quais indicam que o brincar ainda ocupa um lugar secundário no processo educativo da criança, é que delimito o tema principal de investigação desta tese de doutorado.

O brincar deve ser compreendido para além de uma atividade natural da criança pequena, sendo uma atividade predominante da infância, por meio da qual a criança mais aprende, relaciona-se com o mundo e forma o seu psiquismo. Daí a necessidade de se redimensionar o seu espaço nas instituições de educação infantil.

---

<sup>5</sup> Apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

<sup>6</sup> A pesquisa contou com três etapas de coleta de dados. Na primeira etapa do estudo (realização de entrevistas e aplicação de fichas com informações das instituições) participaram 51 sujeitos. Na segunda etapa (observações da prática docente) participaram 34 professores e auxiliares. Na terceira etapa da pesquisa (processos de entrevistas) participaram 19 professores, 28 auxiliares e 2 diretores, totalizando 49 sujeitos.

O brincar na educação infantil entrou em discussão mais intensamente nas últimas décadas do século passado, produzindo estudos e pesquisas em diferentes culturas. À semelhança da experiência brasileira, após a lei de nove anos, a preocupação com a diminuição do tempo e do espaço do brincar nas escolas, parece comum em diversos países do mundo. Nas suas pesquisas em Portugal, Gabriela Portugal et al (2010) relata que na prática educacional, com frequência, o currículo é visto como independente das necessidades infantis, sendo focadas as atividades dirigidas por adultos. Assim, as atividades livres, as relações e os diálogos são pouco valorizados no contexto educacional.

De acordo com Miller & Almon (2009), apesar de haver várias pesquisas que comprovam a importância do brincar para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, a brincadeira está cada vez mais ausente na educação infantil. No relatório da *Alliance for Childhood*, denominado “*Crisis in the Kindergarten: Why Children Need to Play in School*”, os autores chamam a atenção para o fato de que o Jardim de Infância sofreu inúmeras transformações nas últimas décadas nos Estados Unidos da América (EUA). As crianças passam mais tempo sendo “ensinadas” do que educadas e cuidadas. É frequente encontrar educadores que acreditam que, quanto antes elas começarem a dominar os elementos de leitura e escrita, mais chances de sucesso acadêmico elas terão. Dessa forma, observamos uma educação da infância focalizada na alfabetização, em detrimento ao brincar.

Bassok & Rorem (2014) da Universidade de Virgínia, publicaram recentemente um estudo denominado “*Is Kindergarten the New First Grade? The Changing Nature of Kindergarten in the Age of Accountability*”. Esse estudo buscou documentar as mudanças que ocorreram na educação infantil entre 1998 e 2006 nos EUA. As autoras alertam que durante as últimas décadas está ocorrendo o que pode ser chamado de “academização” da educação infantil. Foi verificado que os professores, ao longo dos anos, estão mais propensos a acreditarem que se deve alfabetizar na pré-escola. Também foi observado que o tempo destinado ao ensino da leitura na pré-escola aumentou acentuadamente, enquanto o tempo gasto com assuntos não “testáveis” como, ciência, música e arte, caiu significativamente.

No Brasil, pesquisas em instituições de EI e EF indicam que o espaço do brincar vem sendo reduzido no contexto escolar. Principalmente, após a lei de nove anos, a qual desde 1996 já estava sendo prevista no sistema educacional brasileiro. Com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, começou-se a admitir a matrícula no EF de crianças de seis anos. Em 2001, com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), o EF de nove anos tornou-se uma meta a ser alcançada. Na Lei nº 11.114, de 2005, temos a obrigatoriedade da matrícula de crianças de seis anos no EF. Em 2006, a Lei nº 11.274 acaba por ampliar o EF para nove

anos, sendo a matrícula de crianças de seis anos obrigatória. Destarte, presenciamos crianças de seis anos, que antes estariam na educação infantil, agora sendo obrigadas a se submeterem às práticas e rotinas que priorizam a alfabetização.

Pesquisadores como Martinati & Rocha (2015), Rabinovich (2012), Marcondes (2012) e Neves, Gouvêia e Castanheira (2011) encontraram em suas investigações uma desarticulação e descontinuidade do trabalho pedagógico na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Além desse ponto, Rabinovich (2012) constatou que as práticas desenvolvidas após a antecipação da escolaridade continuavam a ser as mesmas adotadas anteriormente. Rabinovich (2012) e Marcondes (2012) verificaram que os espaços não estavam adaptados às crianças pequenas, tão pouco o currículo. Marcondes (2012) ainda alerta para a diminuição do brincar e uma centralidade na alfabetização do novo Ensino Fundamental. Barros (2008), numa pesquisa buscando identificar as características do brincar de crianças de 6 e 7 anos (na época<sup>7</sup> o período da transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental), relata que tanto na creche, quanto na pré-escola, é possível encontrar materiais, como apostilas, que sinalizam a existência de ações alfabetizadoras. Constatou-se ainda que o brincar era visto como “desgaste de energia” ou “instrumento pedagógico” utilizado para a alfabetização.

Como vimos, embora as pesquisas tenham reafirmado a relevância do brincar no processo de desenvolvimento infantil e nas relações de ensino-aprendizagem, notamos, de forma contraditória, que vem ocorrendo uma diminuição do espaço de brincar. Essa diminuição ocorre, tanto como consequência das legislações em vigor, como de práticas pedagógicas equivocadas, principalmente, no contexto brasileiro, o qual temos acompanhado mais de perto. Tais visões retiram do adulto/educador a responsabilidade de organizar e planejar essas experiências e de potencializar seus efeitos na aprendizagem, além de restringir os contatos sociais das crianças. Destacamos que a mediação do professor possui grande importância para a aprendizagem e desenvolvimento infantil,

[...] o processo de conhecimento passa necessariamente pela mediação do outro, entendido como sendo o parceiro, um companheiro mais experiente, um adulto, um professor ou educador. Entretanto, não é qualquer relação entre parceiros que resulta em aprendizagem, ensino ou desenvolvimento. Interagir, neste caso significa troca, diálogo, confronto de idéias entre parceiros para a busca de soluções. (CONSTANTINO, 2003, p. 22).

Por meio das brincadeiras a escola assume um papel relevante como promotora de interações sociais de diferentes grupos, além de promover a transformação da realidade ao

---

<sup>7</sup> A Lei de nove anos ainda não se encontrava em vigor.

agir de modo ativo na diminuição das diferenças sociais e dos meios de exclusão culturalmente reproduzidos, fornecendo às crianças experiências com produtos culturais ricos e diversificados.

As questões relativas ao brincar apresentam singularidades específicas, que marcam as realidades a serem investigadas, dadas as condições histórico-sociais, políticas e educacionais de cada uma. Assim, o modo como organizamos os capítulos deste trabalho considera a impossibilidade de separar essas singularidades dos dados da pesquisa e fundamentos teóricos.

O primeiro capítulo, intitulado: “Conhecendo as realidades: contextos e trajetórias de Brasil e Portugal”, expõe a contextualização histórica, social e política das realidades pesquisadas, apresentando um breve histórico da educação infantil no Brasil. Relatamos, mais precisamente, os acontecimentos que ocorreram ao longo do século XX e o desenvolvimento da educação da infância em Portugal, nos séculos XIX e XX. O capítulo 2, “Desenvolvimento infantil para a Teoria Histórico-Cultural”, traz os principais conceitos que irão fundamentar as reflexões sobre a temática de pesquisa. O Capítulo 3, “O desenvolvimento da pesquisa”, relata o processo investigativo, descrevendo os instrumentos de coleta dos dados, os procedimentos, os participantes e o percurso do trabalho de campo no Brasil e em Portugal.

O capítulo 4, “O que é brincar”, parte da definição do brincar na Teoria Histórico-Cultural, para a seguir, com base nos dados coletados, analisar o que é brincar para os adultos, que organizam e fomentam o brincar nas escolas, e para os sujeitos de pesquisa, as crianças. O capítulo 5, “Tempos de brincar: a transição da educação infantil para o ensino fundamental”, fala sobre a transição da educação infantil para o ensino fundamental, como o próprio nome diz, trazendo questões da passagem da atividade do brinquedo para a atividade do estudo e a respeito da periodização do desenvolvimento psíquico infantil.

O capítulo 6, “O espaço do brincar”, estabelece, a partir dos elementos da pesquisa de campo, as relações e as diferenças entre as diversas formas de manifestação do brincar no ambiente escolar. Ainda apresentaremos os principais tipos de brincadeiras encontradas nas escolas participantes e suas características. Concluimos destacando as principais descobertas e relações encontradas em nossa pesquisa.

## **1. CONHECENDO AS REALIDADES: CONTEXTOS E TRAJETÓRIAS DE BRASIL E PORTUGAL**

Ao discutir a educação infantil, não podemos desconsiderar os contextos em que as políticas nessa área foram formuladas. As políticas são criadas a partir da perspectiva de uma concepção de Estado, uma entidade histórica. Essa entidade possui seu projeto de governo que, por sua vez, age através de suas políticas. A educação é, dessa forma, uma política pública social. Segundo Machado Jr. e Constantino (2010),

As políticas públicas são implementadas por um Estado específico, e não por uma entidade abstrata, são fruto de um contexto histórico, de uma concepção do papel que o Estado deve exercer e, repetimos, da visão política do partido que esteja no poder. (MACHADO JR. & CONSTANTINO, 2010, p. 161).

Neste trabalho estamos falando de dois países e duas realidades diferentes, tanto geográficas quanto históricas e culturais. Portanto, faz-se necessário uma contextualização das aproximações e distanciamentos políticos para buscar compreender o sistema de ensino português e brasileiro, pano de fundo de nosso processo investigativo.

Tanto nós brasileiros, quanto os portugueses, conhecemos um pouco da história de séculos de colonização, pela qual os dois países estiveram ligados. De Portugal, o Brasil não só herdou sua língua oficial, mas também usos e costumes culturais. Ao longo dos anos de república e democratização, os dois países também vivenciaram influências de outras culturas.

A educação infantil no Brasil e em Portugal possui uma história distinta, conforme as características de cada país. Porém, essa trajetória até os dias atuais é repleta de pontos em comum, os quais conjugam com a história mais ampla dos países ocidentais. Marcada por movimentos de luta, onde a voz da população se fez ouvir nas políticas nacionais em ambos os países, a educação infantil é igualmente influenciada por movimentos de transformação social como a era da industrialização e as mudanças de regime político dos países estudados. É essa trajetória que nos leva à realidade que encontramos hoje na educação infantil e no ensino fundamental, servindo como pano de fundo para as práticas dentro das instituições educativas, entre elas, o brincar.

No Brasil e em Portugal a educação infantil teve grandes avanços no final do século XX. Em Portugal vários documentos foram criados para orientar as práticas em educação infantil. As Orientações Curriculares para Educação Pré-escolar (OCEPE) constituem um conjunto de princípios que objetivam apoiar o educador infantil na sua prática profissional. A

Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro, nomeada como Lei Quadro da Educação Pré-Escolar, em seu Artigo 2º define:

A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.

Percebemos que a importância da família é evidenciada na definição portuguesa de educação da infância, também ressaltando a formação social da criança. A Lei salienta que são os pais os primeiros e principais educadores da criança, ao destacar que,

[...] cada criança não se desenvolve e aprende apenas no contexto de educação de infância, mas também noutros em que viveu ou vive, nomeadamente no meio familiar, cujas práticas educativas e cultura própria influenciam o seu desenvolvimento e aprendizagem. (PORTUGAL, 2016, p. 10).

Vemos um esforço para fomentar uma educação voltada à cidadania e o multiculturalismo. As OCEPE seguem salientando que o ambiente escolar deve ser um contexto de vida democrática, prezando pelo respeito às diferentes culturas. Em Portugal a educação de infância, como é chamada, compreende crianças dos zero aos cinco anos. Aos seis anos, as crianças são matriculadas no 1.º Ciclo da Educação Básica. As instituições que atendem crianças dos zero aos três anos de idade, a creche, estão sob a alçada do Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social (MPSSS). Apenas a educação pré-escolar, atendendo crianças de quatro e cinco anos, está integrada no Ministério da Educação.

No Brasil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) definem que a Educação Infantil é a

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (BRASIL, 2009, p. 12).

O documento ainda esclarece que é dever do Estado a oferta pública, gratuita e de qualidade. Sendo obrigatória a matrícula de crianças de quatro e cinco anos na educação pré-escolar.

Como podemos perceber, a educação infantil, como qualquer outro elemento sócio-cultural, está imersa em uma teia de relações que a atinge direta ou indiretamente. Como já apontamos, a educação da infância no mundo foi fortemente marcada por movimentos sociais

de luta e resistência. Atualmente, como iremos discutir adiante, ela continua a ser palco de disputas ideológicas e de interesses políticos.

### 1.1. A educação infantil no Brasil e seu desenvolvimento ao longo do século XX

Segundo Paschoal & Machado (2009) nos fins do século XIX, com a abolição da escravidão e o início da República, ocorreram isoladamente iniciativas de proteção à infância, buscando, sobretudo, diminuir a mortalidade infantil. Durante muito tempo, a roda de expostos<sup>8</sup> foi a única instituição de assistência à criança abandonada no Brasil. Essa só foi extinta por volta de 1950. Organizações filantrópicas se dedicaram à criação de creches,

[...] a criação dos jardins de infância foi defendida, por alguns setores da sociedade, por acreditarem que os mesmos trariam vantagens para o desenvolvimento infantil, ao mesmo tempo foi criticado por identificá-los com instituições européias. (PASCHOAL & MACHADO, 2009, p.83).

Diante do exposto, para relatar o desenvolvimento da educação infantil no Brasil, iniciamos, então, nosso breve histórico já no século XX. Nesse período, com a industrialização, que surgiu de forma tardia no Brasil em relação aos países da Europa, os movimentos operários ganharam forças, “[...] reivindicavam melhores condições de trabalho; dentre estas, a criação de instituições de educação e cuidados para seus filhos.” (PASCHOAL & MACHADO, 2009, loc.cit.).

A Revolução Industrial foi um acontecimento que impactou todo o globo, porém em diferentes momentos. Com ela, surgiu uma grande classe operária, já que a inclusão de máquinas na produção possibilitou a entrada de pessoas consideradas mais “frágeis” fisicamente. Assim, crianças e mulheres começaram a trabalhar nas fábricas, o que modificou significativamente o modo como se dividia a organização do trabalho na família tradicional e mudou a forma como era dado os cuidados às crianças pequenas, tal ação era vista como responsabilidade da mulher mãe de família. Já nesse momento podemos perceber uma grande diferença entre mulheres de famílias abonadas e de famílias humildes. Quem se voltava para o

---

<sup>8</sup> A roda era um aparato de madeira, giratório, que fixado em uma parede possibilitava com que objetos e alimentos fossem passados de um ambiente para o outro, sem precisar ver o doador e o recebedor. Os conventos utilizavam a roda para trocar alimentos e utensílios feitos por freiras enclausuradas (e que por isso, não podiam ter contato com pessoas de fora do convento). Por muito tempo, a roda foi utilizada pela população como um meio de abandonar crianças recém-nascidas, por causa desse uso ela ficou conhecida como roda dos expostos ou roda dos enjeitados.

trabalho nas fábricas eram as mães humildes que, com o dinheiro, inferior ao salário dos homens, buscavam formas de sobrevivência.

O trabalho feminino é incorporado nas fábricas, no Brasil, mães que precisavam trabalhar, “[...] utilizavam o trabalho das conhecidas mães mercenárias. Essas, ao optarem pelo não trabalho nas fábricas, vendiam seus serviços para abrigarem e cuidarem dos filhos de outras mulheres.” (PASCHOAL & MACHADO, 2009, p. 80).

Sem nenhum preparo para cuidar e educar crianças pequenas, eram frequentes os relatos de maus-tratos. Destarte, começaram a surgir instituições, principalmente filantrópicas, para “salvar” essas crianças, para zelar por essa infância pobre.

Dessa forma, esses autores salientam que no Brasil, diferente dos países europeus, a creche foi criada exclusivamente com caráter assistencialista.

[...] com o intuito de auxiliar as mulheres que trabalhavam fora de casa e as viúvas desamparadas. Outro elemento que contribuiu para o surgimento dessas instituições foram as iniciativas de acolhimento aos órfãos abandonados que, apesar do apoio da alta sociedade, tinham como finalidade esconder a vergonha da mãe solteira. (PASCHOAL & MACHADO, 2009, p. 82).

A educação infantil no Brasil, assim como em Portugal, também foi marcada intensamente pelos movimentos de democratização e redemocratização, da mesma forma como pela Revolução Industrial.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, a educação pré-primária atingia crianças até os sete anos. Foi nesse período que, no Brasil, ficou estipulado que as empresas que utilizavam serviços femininos necessitavam manter instituições de educação de crianças pequenas. No período militar, as políticas em nível federal refletiam uma ideia de creche a partir de uma assistência à criança carente (OLIVEIRA, 2010).

Como esclarece Fausto (1995), depois da experiência democrática do período de 1945 a 1964, o Brasil viveu sob um regime autoritário. O poder foi tomado pelos militares, passando por 21 anos de ditadura, com o golpe militar de março de 1964. É só com o término desse regime que a ideia de creche como referente também ao Estado ganha força. Vários setores da sociedade buscaram sensibilizar a população sobre a importância e o direito da criança em ter uma educação de qualidade independente de sua classe social.

A Constituição de 1988 veio reconhecer o direito da criança pequena a uma educação de qualidade. Em seu Art. 208, a Constituição preconiza que é dever do Estado garantir a educação infantil às crianças até seis anos. Esse texto foi posteriormente alterado, pela Emenda Constitucional 59/2009, para crianças de até cinco anos, sendo obrigatória a matrícula na pré-escola. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, em consonância com a

Constituição de 1988, adota a ideia de criança como um sujeito de direitos, inclusive à educação infantil, considerada a primeira etapa da educação básica. Nesse período, presenciamos no país um movimento lento de migração da educação infantil das Secretarias de Assistência Social para as Secretarias de Educação.

É a partir dos anos de 1990 que o Ministério da Educação e Cultura (MEC) produz e estimula publicações sobre a prática pedagógica na educação da infância e em formação de professores. Em 1998 vemos a publicação do Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (RCNEI) e, em 2009, a Resolução Nº 5 fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI).

A formação docente para a educação infantil só ganhou mais destaque a partir da década de 1990, quando é estabelecida a LDB, a qual traz a necessidade de formação em nível superior específica para a área, sendo admitida como formação mínima a oferecida em nível médio na modalidade Normal (KISHIMOTO, 1999).

Várias mudanças legislativas vieram a transformar a realidade das pré-escolas. Com a Lei nº 11.114, de 2005, temos a obrigatoriedade da matrícula de crianças de seis anos no Ensino Fundamental. Finalmente, em 2006, a Lei nº 11.274 acaba por ampliar o Ensino Fundamental para os nove anos, sendo a matrícula de crianças de seis anos obrigatória.

## 1.2 A educação da infância em Portugal e seu desenvolvimento nos séculos XIX e XX

As instituições de cuidado e educação de crianças pequenas nos países da Europa tiveram, desde o início, um caráter pedagógico. Em Portugal, a industrialização, movimento que impulsionou a criação de ambientes não domésticos para o cuidado de crianças pequenas, foi sentido de forma tardia em relação ao restante da Europa. Porém, mesmo considerando esses fatores, podemos dizer que, no século XIX, a educação da infância já possuía uma considerável valorização. Cardona (1997) coloca como sendo no período de 1834 a 1909 o início da educação da infância como parte do sistema educativo em Portugal.

Em 1834 foi criada a primeira instituição para crianças. Essa estava ligada à “Sociedade das Casas da Infância Desvalida” (SCAID). Apesar do cunho fortemente assistencial, a instituição também exercia uma função educativa, buscando dar “[...] educação e instrução às crianças pobres de ambos os sexos.” (CARDONA, 1997, p. 27).

Apenas depois da década de 1870 é que a criação de instituições de cunho educativo a crianças pequenas é sentida de forma mais forte. A partir de 1879 a expressão “asilos de educação” é paulatinamente substituída por “Jardim de infância”. Em 1882 é criado, em Lisboa, um Jardim de infância público. Nesse mesmo ano é criada também a “Associação das Escolas Móveis” que tem como uma das maiores finalidades a criação de Jardins-escolas que seguissem o método de leitura João de Deus. Considerando a leitura como um processo que deve ser iniciado na infância (CARDONA, 1997). Criado pelo português João de Deus Ramos Nogueira (1830 – 1896) esse método defendia que,

[...] é ensinado ao aluno o nome da letra e a forma como se lê, segundo os seus diferentes valores ou valor. A descoberta de valores e regras a aplicar é um jogo que as crianças vão progressivamente descobrindo, numa atitude construtiva que lhes dá muita satisfação. É esta a proposta que João de Deus faz ao aprendiz leitor. (SILVA, 2013).

A obrigatoriedade da criação de creches por parte das fábricas que tenham mais de 50 trabalhadoras vem em 1891. A temática de educação da infância foi uma das mais discutidas nos anos de 1881 e 1884 nas Conferências Pedagógicas em Portugal. Em 1896 definiu-se que só serão admitidas ao trabalho nas escolas infantis, mulheres habilitadas “[...] com curso de formação de professoras da escola primária.” (CARDONA, 1997, p. 31).

Em 1910 foi implantada a República em Portugal. O período entre 1910 e 1932 é caracterizado, segundo Cardona (op.cit.), pela procura de especificidade na educação da infância. A educação da criança pequena ganha destaque. No início da República a alfabetização surge como uma prioridade, já que nesse momento a taxa de analfabetismo em Portugal era cerca de 70% da população maior que sete anos.

Vasconcelos (2000) relata que no início da República (1910 – 1926), com o ensino infantil oficial, que compreendia crianças ambos os sexos dos quatro aos sete anos de idade, escolas foram criadas e destacou-se a formação específica de professores em educação infantil. Mas, é de se salientar que isso não significou uma grande expansão. Após esse período, o país passou por momentos conturbados politicamente.

Com um golpe militar em 1926, o país vivenciou até 1928 o período ditatorial. De 1928 a 1933 designa-se o período de Ditadura Nacional. Com a Constituição portuguesa de 1933 institucionalizou-se o Estado Novo, que foi um regime político autoritário com duração de 41 anos, até a Revolução de 25 de abril de 1974, quando se inicia um período de redemocratização.

Cardona (1997) relata que, nos anos 1930, Portugal tinha uma das economias mais atrasadas da Europa, sendo considerado um país rural. Segundo a autora, a educação ganhou um papel importante nesse novo regime, “Passa a ser tarefa da escola a propaganda das idéias defendidas pelo Estado, sendo esta vista como um meio privilegiado para doutrinação do povo.” (p. 48).

O regime político definiu medidas legais para consolidar a educação da infância como uma tarefa das mães de família. Portanto, defendia-se que a mulher devia zelar pelo bem-estar da sua família, ocupando-se das tarefas de casa e cuidando dos filhos. “De acordo com estas idéias, os principais valores a transmitir às crianças passam a ser os tradicionalmente defendidos pela igreja: a obediência, a resignação, a caridade.” (CARDONA, 1997, p. 48).

De acordo com essa autora, foi em 1934 que um decreto acabou com a obrigatoriedade das fábricas em criar creches para os filhos das mulheres trabalhadoras. No mesmo ano são publicados os Estatutos da “Obra das Mães para a Educação Nacional”, sendo essa responsável por orientar as mães conforme as ideias do regime. Outro decreto, em 1937, acabou por ocasionar o fechamento das escolas infantis oficiais. Tudo isso representou um grande retrocesso na história da educação da infância em Portugal. A industrialização, no Estado Novo, é vista como uma má influência na “harmonia da família tradicional”. Cardona aponta ainda que, “Inspirada nas idéias católicas, vendo o homem como fruto do pecado original, a pedagogia do Estado Novo baseava-se numa concepção da ‘má’ natureza humana que através da educação deveria ser orientada.” (CARDONA, 1997, p. 50).

Notamos assim, uma pedagogia autoritária, baseada na doutrinação moral. No que se refere à educação das crianças pequenas, para aqueles casos indispensáveis onde o ambiente familiar fosse considerado deficitário, essa auxiliaria a superar as deficiências do seio familiar. Dessa forma, vemos a volta do caráter assistencialista das instituições infantis. A partir daí segue-se um longo entrelaçamento da educação infantil com a assistência social, onde encontramos a educação “[...] exclusivamente a cargo da iniciativa privada e da assistência social.” (CARDONA, 1997, p. 51). Para Vasconcelos (2000), as iniciativas que conseguiam permanecer eram principalmente ligadas à assistência social. Por outro lado, também houve o desenvolvimento de instituições particulares voltadas ao atendimento de crianças de famílias abonadas.

Formosinho (2016) ainda relata que, com as transformações advindas da Segunda Guerra Mundial (1939 – 1945), o emprego feminino em Portugal também se estende à classe média. Nessa época, a crescente urbanização e desenvolvimento tecnológico “[...] veio a acrescentar-se a consideração do trabalho feminino como realização pessoal e profissional e o

seu reconhecimento como exercício dos direitos cívicos, nos quais se inclui o direito ao trabalho.” (FORMOSINHO, 2016, p.84).

Em Portugal, segundo Cardona (1997) apenas a partir dos fins dos anos de 1970 é que a educação infantil presenciou grande desenvolvimento. Vasconcelos (2000) conta que, até a década de 1980, os governos ainda não tinham reconhecido o valor da educação infantil em Portugal. Até aí, tratando-se de rede pública, a educação da infância estava voltada ao setor privado e a taxa de desenvolvimento do pré-escolar era mínima.

Após o fim do Estado Novo (1933 – 1973) em Portugal, a educação da infância foi reintegrada ao sistema educativo. No período revolucionário houve muitas iniciativas populares, mas apenas em 1977 é que se cria uma rede oficial de educação pré-escolar “Em dezembro de 1978 são criados os primeiros jardins de infância estatais e em 1979 é publicado o Estatuto dos Jardins de Infância.” (FORMOSINHO, 2016, p. 85).

Formosinho (op.cit.) relata que após esse período houve uma diversidade na demanda de atendimento das crianças pequenas, o que ampliou a oferta de serviços destinados a essa área, são eles: serviços de cuidados de guarda, serviços de cuidados de assistência social, serviços de recreio e socialização, serviços de atendimento temporário e serviços educativos.

Foi na década de 1980 que as Escolas Normais do Magistério foram substituídas pelas Escolas Superiores de Educação, as quais objetivavam formar educadores de infância e professores da educação básica. É em 1986 que a Lei de Bases do Sistema Educativo insere a Educação Pré-escolar no sistema formal de ensino, fato que aumentou a oferta dessa etapa. Em 1997 foi publicada a Lei-Quadro para a Educação Pré-escolar, definindo-a como primeira etapa da educação básica (VASCONCELOS, 2000).

Atualmente o atendimento de crianças pequenas, de zero a três anos de idade, possui oferta formal e não formal. A oferta não formal abrange os cuidados de amigos, parentes, pessoas conhecidas com ou sem vínculo profissional – empregados domésticos e amas não licenciadas. A oferta formal inclui serviços em creche, amas licenciadas, creches familiares subordinadas ao Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social. Para crianças dos três aos seis anos há os jardins de infância (público, privado ou de iniciativa solidária) esses vinculados ao Ministério da Educação (VASCONCELOS, 2000).

Como podemos perceber, face ao exposto, os contextos históricos marcaram acentuadamente as políticas educacionais dos dois países. Em ambas as realidades o regime autoritário – Período militar no Brasil e o Estado Novo em Portugal – apresentou-se como um momento de estagnação na história da educação de crianças pequenas. Com o momento da redemocratização nos países, vários documentos foram criados para promover e fomentar a

educação infantil, seguindo um movimento de valorização mundial. O cuidado e a educação de crianças pequenas começam a ser encarados como uma questão de Estado e uma política pública social importante para o desenvolvimento dos países.

Ao refletirmos sobre a história da educação infantil no Brasil e em Portugal, observamos as influências de outros países e as tendências mundiais que interferiram na forma como os dois países olham e fomentam as ações nessa etapa da educação básica. Assim percebemos que, apesar das diferenças políticas e geográficas, eles possuem muitos pontos em comum na organização e no planejamento das práticas em educação infantil.

A contextualização política e social dessas etapas da educação básica - educação infantil e ensino fundamental - é necessária para clarificar as características culturais de cada campo de estudo. Antes de detalharmos os procedimentos metodológicos de pesquisa obedecidos no Brasil e em Portugal, abordaremos, no próximo capítulo, os principais conceitos da Teoria Histórico-Cultural, que poderão oferecer subsídios à discussão dos dados obtidos nos diferentes países pesquisados.

## 2. DESENVOLVIMENTO INFANTIL PARA A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

A Teoria Histórico-Cultural tem entre seus maiores representantes Lev Semenovich Vygotski<sup>9</sup>, Alexander Romanovich Luria e Alexis N. Leontiev. Como salienta Luria (2012), os três formavam o que eles chamavam de *Troika* (Aliança firmada entre três sujeitos em prol de um objetivo), cujo líder, segundo Luria, era Vygotski, o maior teórico marxista entre eles.

Lev Semenovich Vygostki, nascido na antiga União Soviética em 1896, influenciou significativamente os rumos da Psicologia Soviética. Ele teve uma formação muito diversificada, estudando diversas áreas como a literatura, psicologia, filosofia, tendo se formado em Direito na Universidade de Moscou.

Os escritos de Vygotski se mostram atuais em diversos países do mundo, apesar do teórico ter vivido na Rússia no período Pós-revolução e assim seus estudos estarem atrelados àquela realidade. Ao ler depoimentos sobre a vida e obra de Vygotski, daqueles que conviviam e debatiam ideias com o teórico, observamos que ele angariava muita admiração no meio acadêmico, sendo um grande orador de pensamento ágil e claro. As ideias de Vygotski influenciaram diversos trabalhos, tanto enquanto estava vivo, quanto depois de sua morte em 1934, ocasionada por tuberculose. Após seu falecimento, suas obras foram proibidas na União Soviética pela censura do regime stalinista. Apenas na segunda metade do século XX, Vygotski tornou-se conhecido no ocidente.

Os escritos de Vygotski estão repletos de referências às teorias psicológicas de sua época (e anteriores), de diferentes partes do mundo. Como um intelectual de visão ampla, Vygotski estudava e acompanhava atentamente o percurso da psicologia como ciência. Antes de expor suas ideias, seus escritos apresentam críticas bem formuladas e profundas à situação de sua época e aos conceitos que ele posteriormente iria discutir. Das teorias analisadas, o autor, além de apontar as falhas e lacunas, apresentava sempre que possível as contribuições que tais trabalhos deixaram à ciência.

Como nos destaca Luria (2012), o método marxista de análise foi crucial para a pesquisa do grupo. Foi influenciado por Marx que Vygotski chegou à conclusão de que era necessário analisar as relações sociais do homem para compreender a origem das formas superiores de comportamento, lembrando que, “[...] o homem não é apenas um produto do seu

---

<sup>9</sup> Diante das diversas formas de escrita encontradas nos materiais bibliográficos, optamos pela grafia “Vygotski”, respeitando a grafia das referências.

ambiente, é também um agente ativo no processo de criação deste meio.” (LURIA, 2012, p. 25).

Luria (2012), em artigo sobre Vygotski, relata que o teórico tinha insistência no fato de que a pesquisa psicológica não deve se limitar ao conhecimento produzido em laboratório sem vínculo com a realidade.

Vygotski (2014c) narra que a psicologia, por muito tempo, não aceitou a experiência cultural como parte do desenvolvimento humano, vendo esse como o que é interno e a educação recebida pela criança como aquilo que é externo. Porém, observamos que há uma estreita ligação entre interno e externo, não tendo como separá-los ao se analisar o desenvolvimento infantil.

Para o autor, o desenvolvimento cultural não segue uma trajetória uniforme. “La propia esencia del desarrollo cultural radica en la colisión de los desarrollos de las formas culturales de la conducta, que va conociendo el niño, con las formas primitivas que caracterizan su propio comportamiento.<sup>10</sup>” (VYGOTSKI, 2014c, p. 142). O autor salienta a diferença entre o desenvolvimento embrionário e o desenvolvimento cultural. No primeiro, cada etapa do desenvolvimento do embrião contém em si as potencialidades para a próxima etapa, ou seja, é um processo de maturação e de crescimento que se dá graças ao desenvolvimento de potências internas do indivíduo. Já no desenvolvimento cultural cada nova etapa é resultado da adaptação ativa do organismo ao meio.

Dessa forma, é necessário ver o desenvolvimento cultural infantil como um processo vivo, de formação e também de luta. A palavra luta é muito utilizada por Vygotski para explicar o processo de desenvolvimento infantil. Ele defende que “[...] ha de introducirse en la historia del desarrollo infantil el concepto de conflicto, es decir, de contradicción o choque entre lo natural y lo histórico, lo primitivo y lo cultural, lo orgánico y lo social.<sup>11</sup>” (VYGOTSKI, 2014.c, p. 303). Considerando esse conceito de contradição, verificamos que há dois ou mais elementos em relação conflituosa. Trata-se de um processo dialético, ou seja:

[...] un complejo proceso dialéctico que se distingue por una complicada periodicidad, la desproporción en el desarrollo de las diversas funciones, las metamorfosis o transformación cualitativa de unas formas en otras, un entrelazamiento complejo de procesos evolutivos e involutivos, el complejo cruce de

<sup>10</sup> “A própria essência do desenvolvimento cultural reside na colisão dos desenvolvimentos das formas culturais de comportamento, que a criança conhece, com as formas primitivas que caracterizam seu próprio comportamento.” (VYGOTSKI, 2014, p. 142, Tradução nossa).

<sup>11</sup> “[...] o conceito de conflito deve ser introduzido na história do desenvolvimento infantil, isto é, de contradição ou choque entre o natural e o histórico, o primitivo e o cultural, o orgânico e o social.” (VYGOTSKI, 2014, p. 303, Tradução nossa).

factores externos e internos, un complejo proceso de superación de dificultades y de adaptación.<sup>12</sup> (VYGOTSKI, 2014.c, p. 141).

Nessa perspectiva, o processo histórico-dialético de desenvolvimento humano coloca ao sujeito a possibilidade de alcançar a formação das Funções Psicológicas Superiores (FPS), que se constituem na história singular de cada indivíduo, tais como a memória, atenção dirigida, imaginação, vontade etc. Essas funções são as que nos diferenciam dos outros animais, sendo produtos do desenvolvimento cultural e não do biológico. Assim, não nascemos com essas funções, elas surgem a partir das interações entre fatores biológicos, específicos de nossa espécie, e de fatores culturais que, por sua vez, vem evoluindo ao longo da história da humanidade (LURIA, 2012).

Portanto, as FPS, em princípio, são sociais. O indivíduo age externamente, logo depois, suas ações são interpretadas pelos outros indivíduos, a partir do prisma cultural do contexto histórico específico. Ao receber essa interpretação, ele atribui significados internos, considerando os códigos já compartilhados pelo seu grupo social (OLIVEIRA, 1997). As FPS se contrapõem às Funções Psíquicas Elementares (FPE), a exemplo dos instintos, os quais já dispomos no nosso aparato biológico. De acordo com Constantino et al. (2014), as FPS não resultam espontaneamente das FPE, mas sim, assentam sobre a base das elementares.

O que ocorre, portanto, é um processo de transmutação em que as funções psíquicas deixam de operar num nível elementar e atingem um grau superior ao serem incorporadas, alternando, assim, a natureza e a qualidade do funcionamento psicológico do sujeito. (CONSTANTINO, et al. 2014, p. 48).

É na relação com outros humanos que desenvolvemos as FPS. Para Vygotski a relação do homem com o mundo é sempre uma relação mediada. Até mesmo aquelas aprendizagens que parecem terem sido desenvolvidas de forma solitária, são na verdade frutos de uma mediação (SANTOS, 2011). Uma pessoa que aprende sobre psicologia em um livro, não pode dizer que está aprendendo sozinha, pois o livro em si tem a função de mediador. O sujeito está lendo aquilo que alguém escreveu.

Para Vygotski (1991) os elementos mediadores podem ser de dois tipos: os instrumentos e os signos (instrumentos psicológicos). A maior diferença entre o instrumento e o signo é como eles orientam o comportamento humano. O instrumento tem orientação

---

<sup>12</sup>“[...] um processo dialético complexo que se distingue por uma periodicidade complicada, a desproporção no desenvolvimento das várias funções, a metamorfose ou a transformação qualitativa de algumas formas em outras, um entrelaçamento complexo de processos evolutivos e involutivos, o cruzamento complexo de fatores externos e internos, um processo complexo de superação de dificuldades e de adaptação.” (VYGOTSKI, 2014.c, p. 141, Tradução nossa).

externa, com ele o homem é capaz de dominar e controlar a natureza. Já o signo tem uma orientação interna. Dessa forma, quando eu leio um livro, os signos ali presentes transformam e controlam internamente meu comportamento. Esses têm uma função mediadora “[...] entre as formas primárias e superiores do desenvolvimento individual e destas com a sociedade.” (ELOY et al. 2007, p. 48). O uso de instrumentos externos e signos amplia de forma imensurável as possibilidades de atividades onde as FPS podem operar.

Os instrumentos externos nos ajudam a controlar externamente o nosso ambiente. Eles são produtos do desenvolvimento histórico. Segundo Eloy et al. (2007) ao utilizar instrumentos através do trabalho, o homem modifica os objetos e também se transforma. O trabalho é um mediador entre homem e natureza. As FPS são mediadas semioticamente. A criança desde que nasce, mesmo antes de adquirir a linguagem, já está imersa em um contexto simbólico. Para Vygotski o sujeito é um construtor de sentidos. Com os conhecimentos produzidos pela humanidade, ele transforma a realidade.

É a partir do seu contato com o outro, nas relações que estabelece, que o homem se forma como sujeito. “Detrás de todas las funciones superiores y sus relaciones se encuentran genéticamente las relaciones sociales, las auténticas relaciones humanas.<sup>13</sup>” (VYGOTSKI, 2014.c, p. 150). Para que uma criança compreenda a ligação existente entre a palavra e o objeto, primeiramente esse nexo deve ser utilizado pelo adulto na comunicação com a criança. O significado da palavra é dado pela cultura em um processo histórico. Dessa forma, ele existe antes para a sociedade e só depois passa a ser existente à criança. Sendo utilizado pelo adulto na relação com a criança, esse significado passará a fazer sentido para ela. (VYGOTSKI, 2014c).

Martins e Arce (2010) falam do conceito de Internalização, o movimento em que processos intersíquicos se transformam em processos intrapsíquicos. Destarte, o sujeito cria modelos mentais dos objetos ao se apropriar dos signos.

Como relata Vygotski (2014c), na infância as funções do desenvolvimento aparecem duas vezes, em dois planos. Inicialmente elas aparecem externamente, no social (categoria intersíquica), para depois aparecerem no plano psicológico (categoria intrapsíquica). Esse processo o autor chama de “sociogênese das formas superiores de comportamento”.

Vygotsky postula a interação entre vários planos históricos: a história da espécie (filogênese), a história do grupo cultural, a história do organismo individual da

---

<sup>13</sup> “Por detrás de todas as funções superiores e suas relações encontra-se geneticamente as relações sociais, as autênticas relações humanas.” (VYGOTSKI, 2014.c, p. 150, Tradução nossa).

espécie (ontogênese) e a seqüência singular de processo e experiências vividas por cada indivíduo. (OLIVEIRA, 1997, p. 37).

É necessário destacar que ao falar de desenvolvimento do comportamento no plano histórico, falamos de uma mudança interfuncional e não intrafuncional. Como diz Vygotski (2014c), são as relações entre as funções que se modificam, o nexo entre as funções faz emergir novos agrupamentos diferentes do nível anterior. Desse modo, percebemos a estrutura dinâmica e dialética do desenvolvimento infantil.

## 2.1 A periodização do desenvolvimento e a crise dos sete anos

Ao se debruçar sobre o problema da periodização das idades no desenvolvimento, Vygotski (2014.d) fala que, durante anos, diversos estudiosos se dedicaram a estruturar um esquema que refletisse e explicasse seus possíveis estágios. Alguns desses estudiosos buscaram critérios convencionais para criar um sistema de periodização elegendo um único indício do desenvolvimento. O autor critica esses teóricos, pois, eleger um único critério para delimitar todas as idades (como, por exemplo, a troca da dentição) torna a periodização falha, ao ignorar a complexidade do desenvolvimento humano. Ademais, apesar dos indícios escolhidos serem objetivos, os esquemas se mostram subjetivos, pois há uma dependência destes indícios com outros processos. Ele assinala ainda que há periodizações com falhas metodológicas que adotam concepções de desenvolvimento anti-dialéticas e dualistas. Assim, o autor defende que, para se pensar em uma periodização, é preciso buscar clarificar as idades nas mudanças internas do próprio desenvolvimento.

Gomes e Mello (2010) relatam que a Psicologia tradicional vem tratando as FPS de forma isolada em seus estudos. Em oposição a esse pensamento, a dialética busca compreender o movimento dos fenômenos e objetos, em suas diversas relações.

[...] diante da indagação sobre como conhecer algo que muda o tempo todo, a dialética aparece como a possibilidade lógico-metodológica para a compreensão da historicidade humana que inclui, necessariamente, os processos psicológicos que se manifestam no indivíduo singular. (GOMES & MELLO, 2010, p. 681).

Na análise do percurso das discussões acerca da periodização, Vygotski (2014d) mostra que os estudos empíricos no campo da psicologia foram capazes de detectar que durante o curso do desenvolvimento, as mudanças ocorrem tanto de forma crítica e violenta

(períodos de crise), mas também de maneira lenta e gradual (períodos estáveis). Os períodos estáveis do desenvolvimento foram mais estudados que os períodos de crise. Alguns pesquisadores chegam a considerar esses períodos de crise como desvios de um curso normal de desenvolvimento. Pensando de forma oposta a esses pesquisadores, Vygotski buscou sistematizar os períodos de crise para integrá-los ao sistema geral de desenvolvimento, dando a esses uma explicação científica para a sua existência. É nesses períodos de crise, relativamente curtos que se “[...] se producen bruscos y fundamentales cambios y desplazamientos, modificaciones y rupturas en la personalidad del niño.<sup>14</sup>” (VYGOTSKI, 2014.d, p. 256).

É difícil determinar o momento em que se inicia e termina uma crise, porém há nelas um período agudo, onde podemos diferenciá-las dos períodos estáveis. Dessa forma, no sistema desenvolvido por sua teoria, há uma alternância entre estágios estáveis e de crise. Os estágios estáveis possuem uma duração mais ou menos definida e seus pontos de início e fim são mais claros de serem identificados. Os estágios de crise são mais difíceis de serem delimitados, portanto, dessa forma, são definidos pelo ponto de culminância da crise, i.e, o momento mais crítico, esclarecendo que essa alternância entre períodos, nos quais as crises são pontos críticos de mudança, demonstram que o desenvolvimento é um processo dialético, que se dá de forma revolucionária e não evolutiva.

No esquema criado por Vygotski temos,

Crise pós-natal → Período estável do 1º ano de vida (0,2 meses a 1 ano)  
 → Crise de 1 ano → Período estável da primeira infância (1 ano a 3 anos)  
 → Crise de 3 anos → Período estável da Idade pré-escolar (3 anos a 7 anos) →  
 Crise dos 7 anos → Período estável da Idade escolar (8 anos a 12 anos) → Crise de  
 13 anos → Período estável da Puberdade (14 aos 18 anos) → Crise dos 17 anos.

As idades são formações globais e dinâmicas, “[...] son las estructuras que determinan el papel y el peso específico de cada línea parcial de desarrollo.<sup>15</sup>” (VYGOTSKI, 2014.d, p. 262). As Linhas centrais do desenvolvimento são os processos que se relacionam diretamente com a formação central da idade. A todos os outros denominamos de Linhas acessórias do desenvolvimento. Os processos que hoje são acessórios em uma idade, em outra podem se tornar principais. De uma etapa a outra toda a estrutura é reconstruída. Dessa forma, com a

---

<sup>14</sup> “[...] se produzem mudanças e deslocamentos abruptos e fundamentais, modificações e rupturas na personalidade da criança.” (VYGOTSKI, 2014, p. 256, Tradução nossa).

<sup>15</sup> “[...] são as estruturas que determinam o papel e o peso específico de cada linha parcial de desenvolvimento.” (VYGOTSKI, 2014.d, p. 262, Tradução nossa).

mudança de etapas se modifica a estrutura geral da consciência (sistemas de relações e dependências).

As leis que determinam a estrutura interna da personalidade da criança determinam também a dinâmica entre as diversas partes que compõem essa estrutura. Em cada etapa uma nova formação central guia o processo de desenvolvimento. Há uma reorganização da personalidade sobre a nova base. A relação da criança com seu entorno é conhecida como *Situación Social de Desenvolvimento*. Ela é “[...] el punto de partida para todos los cambios dinámicos que se producen en el desarrollo durante el período de cada edad.<sup>16</sup>” (VYGOTSKI, 2014d, p 264). A reestruturação dessa situação social é o conteúdo das idades críticas.

Vygotski postula a Lei fundamental da dinâmica das idades:

[...] las fuerzas que mueven el desarrollo del niño en una u otra edad, acaban por negar y destruir la propia base de desarrollo de toda edad, determinando, con la necesidad interna, el fin de la situación social del desarrollo, el fin de la etapa dada del desarrollo y el paso al siguiente, o al superior período de edad.<sup>17</sup> (VYGOTSKI, 2014d, p 265).

Quando a relação entre a criança e seu meio é alterada, o próprio meio já é modificado. Na crise, as mudanças internas se produzem com maior força do que as mudanças externas. Um avanço no desenvolvimento se estabelece a partir de formações anteriormente constituídas. A vivência interior é reestruturada com a modificação das necessidades e motivos que movem o comportamento. Ao passar de uma idade para a outra, surgem novos motivos e impulsos na criança. Destarte, antes o que era principal e importante para ela, acaba por se tornar pouco essencial. Temos o surgimento de novas atividades, uma nova forma da criança se relacionar com o seu meio (VYGOTSKI, 2014d).

A crise dos sete anos foi a primeira crise a ser identificada e descrita pelos cientistas. O fato da criança não ser nem pré-escolar, nem escolar, traz alterações em seu equilíbrio psíquico, os quais, por sua vez, promovem dificuldades educativas. Nessa transição há uma perda da espontaneidade na criança e essa deixa de ser pré-escolar. A espontaneidade, segundo Vygotski (2014d), se origina do fato da criança pré-escolar não conseguir diferenciar, de maneira mais completa, sua vida interior da sua vida exterior, como faz o adulto. Aos sete anos, a criança começa a se comportar de maneira artificial, estranha,

---

<sup>16</sup> “[...] o ponto de partida para todas as mudanças dinâmicas que ocorrem no desenvolvimento durante o período de cada idade.” (VYGOTSKI, 2014, p 264, Tradução nossa).

<sup>17</sup> “[...] as forças que movem o desenvolvimento da criança de uma idade ou outra, acabam negando e destruindo a própria base de desenvolvimento de toda a idade, determinando, com a necessidade interna, o fim da situação social de desenvolvimento, o fim da etapa dada do desenvolvimento e do passo para o próximo, ou para o período de maior idade.” (VYGOTSKI, 2014, p 265, Tradução nossa).

repensando seu modo de agir. “El rasgo más importante de la crisis de los siete años es, a nuestro juicio, la diferenciación incipiente de la faceta interior y exterior de la personalidad del niño.<sup>18</sup>” (VYGOTSKI, 2014.d, p 378). É a partir dessa idade que surge na criança uma estrutura que permite a ela orientar conscientemente as suas próprias vivências.

A consciência de suas vivências faz com que a criança comece a fazer generalizações, seu mundo se amplia e suas relações também. Ao descobrir o próprio feito de suas vivências, essas ganham sentido. Sem essa descoberta, a idade escolar não se torna possível. De acordo com Gomes (2013), a ampliação e o domínio dos processos psicológicos modificam a forma como a criança se relaciona.

[...] a criança passa então a agir diferentemente, demonstrando maior complexificação do pensamento e da conduta. Entre os três e os seis anos de idade o brincar de faz-de-conta surge como atividade principal, e é por meio desse jogo de papéis que a criança vai experimentar um crescente domínio emocional. Esse novo e complexo domínio do conhecimento – o faz-de-conta – emerge da contradição entre a necessidade de agir com os objetos do mundo real como os adultos o fazem, e a impossibilidade de executar ela mesma tais ações (como ela poderá dirigir um carro, conduzir um barco ou cumprir funções profissionais?). (p. 516).

Se na idade pré-escolar temos o brincar como meio pelo qual o sujeito se relaciona com a sua realidade e se desenvolve, no estágio posterior teremos a atividade de estudo como a principal no período escolar. Porém, essa alteração não se dá instantaneamente. A atividade de estudo tem seu germe ainda na idade pré-escolar (VYGOTSKI, 2014.d).

## 2.2 O brincar como atividade principal no período pré-escolar

Como mencionado anteriormente, na idade pré-escolar o brincar é a atividade principal, onde se dá as principais vias de desenvolvimento da criança. Por atividade principal, entendemos, de acordo com Leontiev (2012), uma atividade que é dominante em cada estágio do desenvolvimento psíquico do sujeito. Cada um desses estágios apresenta uma forma específica de relação entre o sujeito e a realidade que o circunda. A atividade principal é aquela na qual surgem outras formas de atividade. Apesar de ser a atividade dominante, não significa que seja a mais frequente, mas sim que é “[...] a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da

---

<sup>18</sup> “A característica mais importante da crise dos sete anos é, em nossa opinião, a diferenciação incipiente da faceta interna e externa da personalidade da criança.” (VYGOTSKI, 2014, p 378, Tradução nossa).

personalidade da criança, em um certo estágio de seu desenvolvimento.” (LEONTIEV, 2012, p. 65). O motivo do sujeito realizar tal atividade coincide com o seu processo, ou seja, a criança deseja realizar aquela atividade e a faz, não importando o produto.

A existência de uma atividade principal não significa dizer que o desenvolvimento infantil, nessa idade, apenas acontece por meio dela. Outras atividades ocorrem concomitantemente, sendo essas chamadas de atividades secundárias. É com a mudança de uma atividade principal para outra, que ocorre a mudança de um período de desenvolvimento (LEONTIEV, 2012).

Sobre o brincar, os teóricos histórico-culturais se debruçaram mais especificamente no chamado brincar de faz-de-conta, jogo de papéis ou jogo protagonizado. Atividade na qual há uma situação imaginária e regras (VIGOTSKI, 2008). Elkonin (2009) salienta que o jogo protagonizado tem sua origem no social, ou seja, ele não pode ser considerado como algo instintivo.

O principal conteúdo do jogo é o adulto e suas relações na sociedade. O jogo protagonizado surge das condições de vida do sujeito em uma determinada sociedade. Da mesma forma, os brinquedos também surgem e mudam com o tempo. É a partir da história do jogo protagonizado que poderemos compreender a sua natureza, “[...] a sua história está organicamente vinculada à da mudança de lugar da criança na sociedade e não pode compreender-se fora dessa história.” (ELKONIN, 2009, p. 47).

Prestes (2016) ressalta, a partir de Elkonin (1978),<sup>19</sup> que as mudanças ocorrentes na sociedade levaram a uma complexidade das formas de trabalho e meios de produção. Como as crianças não poderiam assim, serem introduzidas precocemente ao treino do trabalho adulto, surge o jogo protagonizado.

No brincar de faz-de-conta, Vigotski (2008) destaca que a criança ao brincar quer realizar um desejo que ainda não consegue. Ela ainda não pode cozinhar, ser mãe, cuidar da casa, dirigir etc., por isso brinca simulando tais atividades. A brincadeira é a realização de desejos, afetos generalizados. De acordo com Pasqualini (2013) é nesse brincar que a criança exerce uma variedade de funções psíquicas superiores. A criança utiliza a memória para aglutinar elementos na situação criada, ela pensa sobre acontecimentos e cria relações entre suas ações e direciona sua atenção. De acordo com Luria (2012) “[...] à medida que os processos superiores tomam forma, a estrutura total do comportamento se modifica” (LURIA, 2012, p. 27).

---

<sup>19</sup> ELKONIN, D. B. *Psirrologuia igri*. Moskva: Pedagoguika, 1978.

Segundo Gomes (2013), para brincar de faz-de-conta se exige um controle de comportamento regrado pelas condutas sociais.

[...] para desempenhar um papel é preciso incorporar um ‘jeito de ser’ mãe, irmã, professora, enfermeira e tantos outros diferentes personagens. Esses jogos oferecem à criança a possibilidade de (re)produzir a vivência de maneira integral como unidade de formação cognitiva e afetiva, o que ela faz, também, com base em situações de vida concreta. (GOMES, 2013, p. 516).

Discutindo acerca do brincar e do ensino da linguagem escrita, Vygotski (2014c) fala que o jogo simbólico é um complexo sistema de linguagem onde a criança, através de gestos, dá novos significados aos brinquedos. Portanto, é por meio do gesto indicativo que uma pedra achatada vira uma panela de cozinhar e um graveto se transforma em uma colher de cozinha. É por meio do gesto de mexer a colher na panela que tais objetos, pedra e graveto, irão ganhar seus novos significados. Após o uso prolongado desses objetos, o significado se desprende do gesto e o objeto o assume. Há, dessa forma, uma transferência de significado dos objetos que é fundamental para a criação da situação lúdica. Como relata Vigotski (2008), na brincadeira há uma divergência entre o campo ótico e semântico. O jogo e o desenho são etapas fundamentais para a compreensão da linguagem escrita.

É também pelo brincar que a criança assimila normas de conduta e aprende a se relacionar socialmente no meio em que vive. Marcolino, Barros e Mello (2014) salientam, a partir de Elkonin (2009), que ao assumir um novo papel na brincadeira, a criança agirá a partir de novas perspectivas, operando acima daquilo que lhe é exigido cotidianamente. Por isso, dizemos que o brincar age na Zona de Desenvolvimento Proximal ou Zona de Desenvolvimento Iminente<sup>20</sup>.

A Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI) é a distância entre o que a criança consegue realizar sozinha (Nível de Desenvolvimento Atual) e aquilo que ela consegue realizar apenas com a ajuda e orientação de outra pessoa experiente (Nível de Desenvolvimento Possível). Quer dizer, são aquelas atividades que estão na iminência da criança realizar de forma autônoma. (PRESTES, 2013). Nas palavras de Vygotski,

[...] como el aprendizaje se apoya en procesos inmaduros, pero en vías de maduración, y como toda la esfera de dichos procesos está incluida en la zona de desarrollo próximo, los plazos óptimos de aprendizaje, tanto para el conjunto de los

---

<sup>20</sup> Diante das diversas traduções do termo “Zona Blijaichego Razvitia”, adotamos a tradução de “Zona de Desenvolvimento Iminente”, por considerar a mais próxima do conceito original (PRESTES, 2013).

niños, como para cada uno de ellos, se determinan en cada edad por la zona de su desarrollo próximo. (VYGOTSKI, 2014d, p. 271).<sup>21</sup>

Percebemos, dessa forma, a importância de se agir na ZDI, devendo-se valorizar atividades que atuem nessa área. Diante do pressuposto de que, para a Teoria Histórico-Cultural, o brincar é fundamental para o desenvolvimento infantil, acreditamos que a escola precisa assegurar que essa atividade esteja presente no cotidiano das crianças. Surge então a necessidade de investigar como a escola está promovendo a brincadeira, o tempo e os espaços destinados ao brincar. Contudo, considerando as crianças como sujeitos dessa pesquisa, parece-nos ser importante também, saber e refletir sobre essa atividade junto a elas, visto que elas são os sujeitos que brincam.

No próximo capítulo, detalharemos como se desenvolveu a nossa investigação, nossos instrumentos e sujeitos da pesquisa. Traremos elementos das realidades pesquisadas, que impactam na forma como essas instituições fomentam as ações do brincar. Inclui-se nesse capítulo, a forma de organização do ensino dos dois países pesquisados.

---

<sup>21</sup> “[...] como a aprendizagem se apóia em processos imaturos, mas em processo de maturação, e como toda a esfera dos tipos processos está incluída na Zona de Desenvolvimento Iminente, os prazos ótimos de aprendizagem, tanto para o conjunto de crianças, quanto para cada uma delas, estão determinados em cada idade pela Zona de seu Desenvolvimento Iminente.” (VYGOTSKI, 2014d, p. 271, Tradução nossa)<sup>21</sup>.

### 3. O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Para o desenvolvimento dessa pesquisa elegemos duas instituições de Educação Infantil e Ensino Fundamental no Brasil e uma instituição de Educação de Infância e 1.º Ciclo da Educação Básica em Portugal. No Brasil, a coleta de dados se estendeu de março de 2014 a junho de 2015, enquanto, em Portugal, de novembro de 2015 a junho de 2016.

Na pesquisa qualitativa em ciências humanas, a presença do outro – no caso, o pesquisador – pode afetar a realidade a ser estudada. Assim, o que vivenciamos pode influenciar subjetivamente aquilo que vemos. Nós somos o outro, com um plano e um objetivo, mas, ao mesmo tempo, junto às crianças, nós somos seus parceiros, o adulto que as observa, as ouve e as convida para a pesquisa, ou melhor, que é convidado a brincar: brincar de entrevista e de observação.

Dessa forma, a pesquisa qualitativa se caracteriza justamente por não ser neutra, possibilitando ao pesquisador e sujeitos participarem do contexto de observação. As crianças não apenas buscam colaborar com a pesquisa, como também nos convidam a brincar junto com elas, como mostram os relatos das cenas, abaixo:

Ana<sup>22</sup> (5 anos) vem até mim para eu ajudá-la na tarefa de matemática, ela disse que é muito difícil. Ela pergunta por que eu falo errado, diz que eu falo estranho. Ela ri, mas não sabe explicar como eu falei errado, eu explico que eu nasci longe dali, em outro lugar. Ela pergunta se onde eu nasci é frio, eu digo que não, que é bem quente, a partir de então, ela fica falando sobre minha fala. Eu falo “tirar” no sentido de “apagar”. Ela ri.  
(Diários de Campo, Brasil, Turma Jardim II, 2014).

Na sala, Bianca (5 anos) vai montar um quebra-cabeça. Falo que as peças estão bagunçadas, ela olha para mim e diz:  
- Falaste outra língua. O que é isto?  
Digo que é algo como “misturar”.  
(Diários de Campo, Portugal, Pré-escola, 2016).

Em qualquer lugar, no sudeste do Brasil ou em outro país além-mar, as crianças, como sujeitos ativos que são, estão sempre a nos perceber e a nos questionar. Como se pode ver no primeiro trecho do diário de campo no Brasil, a criança consegue perceber que a pesquisadora não é da sua mesma região geográfica, iniciando um diálogo questionador. No segundo trecho, em Portugal, percebemos a mesma inquietude e curiosidade dos sujeitos pesquisados.

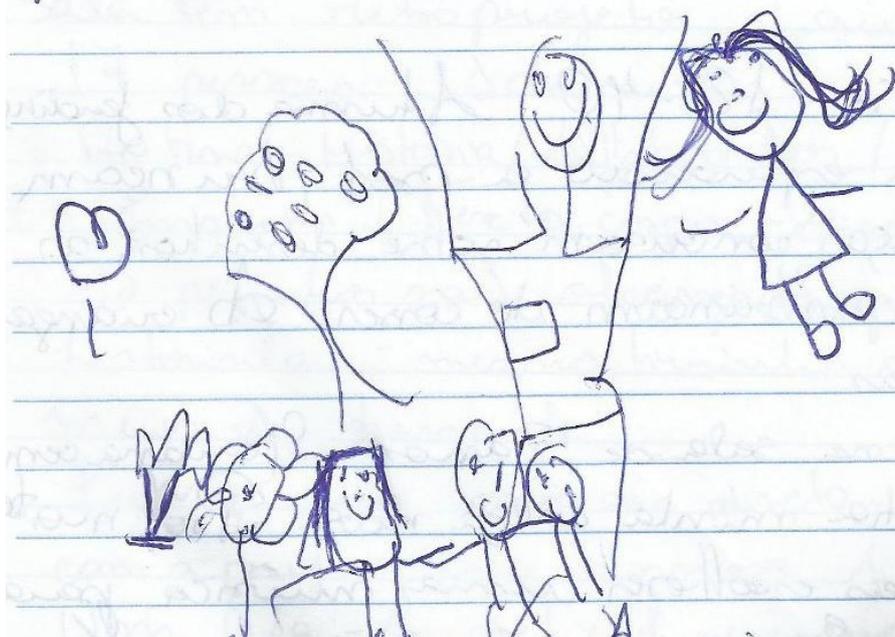
---

<sup>22</sup> Todos os nomes próprios apresentados nos diários de campo da pesquisa são fictícios.

Nesse paradigma de pesquisa a relação sujeito-objeto não se separa, pois, ao permitir a interação e o diálogo entre o pesquisador e os participantes, traz, na verdade, elementos da realidade das situações concretas nas quais os eventos ocorrem, que de outra forma não poderiam ser observados, produzindo um material rico para discussão.

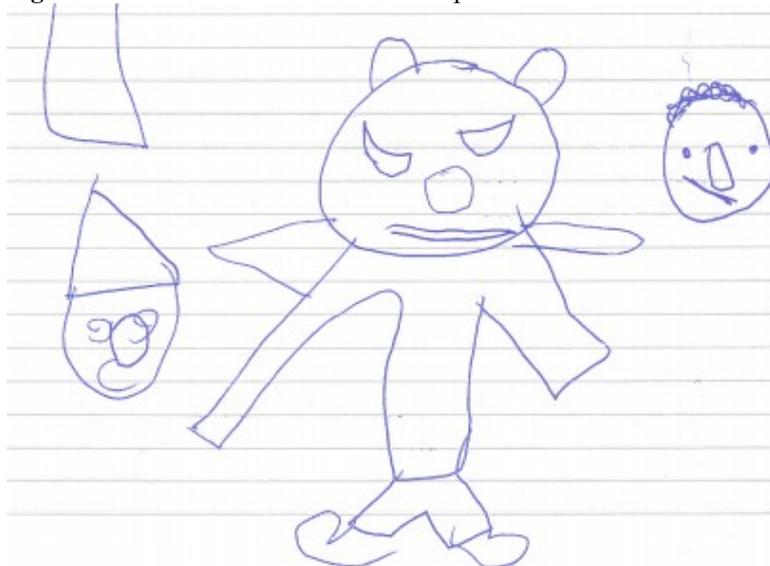
A seguir, apresentamos alguns exemplos que podem ilustrar essas participações, tanto no Brasil, quanto em Portugal. Durante as observações, as crianças pediram para “desenhar” em nosso caderno de pesquisa. Tais representações pelos desenhos podem oferecer um material significativo às discussões dos dados levantados, uma vez que agregam novos elementos às falas e depoimentos dos sujeitos.

**Figura 1** – Desenhos nos Diários de Campo



Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

**Figura 2** – Desenhos nos Diários de Campo



Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

Nesse caso, pode-se perceber um interesse das crianças pelas figuras humanas. Como veremos nos próximos capítulos, a vida adulta e as relações humanas são os principais conteúdos do brincar de faz-de-conta na idade pré-escolar. Na psicologia, e em várias áreas das ciências humanas, a pesquisa qualitativa, mediante a qual o pesquisador participa do contexto investigado, já possui reconhecimento, sem que isso desmereça a qualidade do material coletado.

De acordo com Freitas (2002), no enfoque da Teoria Sócio-Histórica, a investigação é vista como um diálogo, uma relação entre sujeitos, sendo o pesquisador parte do processo de investigação. Nesse sentido, tanto a nossa formação acadêmica como pessoal, influenciarão, não apenas na escolha do tema de nossa pesquisa, mas também no modo como a fazemos. Portanto, a nossa visão acerca do ser criança afeta a pesquisa com elas e vice-versa, em um processo dialético. Considerando que é preciso pensar na totalidade do indivíduo, não podemos apenas descrever o fenômeno estudado, mas devemos procurar compreendê-lo de forma ampla, tentar explicá-lo a partir das diversas relações que o constituem.

Como vimos, para a Teoria Histórico-Cultural a pesquisa pressupõe uma relação entre sujeitos, onde o pesquisador está incluído. Assim, o lugar que o pesquisador ocupa na relação e a forma como ele faz as mediações podem levar ao alcance de novas aquisições ao desenvolvimento da criança. Freitas (2002) fala que nos próprios experimentos de Vygotski e de seu grupo “[...] é possível perceber a mediação do pesquisador provocando alterações de comportamento que possibilitam a compreensão de seu desenvolvimento” (p. 25).

Uma cena observada pode ilustrar a importância da mediação do pesquisador para produzir mudanças nas ações das crianças, no sentido de oferecer elementos para o alcance de novos níveis de desenvolvimento e compreender os processos envolvidos por trás das ações executadas:

Vamos brincar como mini animais de plástico. Eu, Carla<sup>23</sup> (4 anos) e Bianca (5 anos). Bianca joga os animais no chão. Ganha quem pegar mais animais. Ela joga sempre em cima dela mesma, ganhando todas as vezes. Carla reclama e ameaça não brincar mais, pois desta forma, não dá pra conseguir pegar animais, Bianca sempre irá ganhar. Após algumas rodadas, quando Bianca joga os animais para cima dela, aproveito que as duas estão disputando um animal e pego vários animais, seguro forte. Bianca percebe que estou com vários e tenta tomá-los de mim, mas já era tarde, eles já eram meus. Ela se surpreende, mas diz que mesmo assim foi ela quem ganhou. Carla parece triste, Bianca percebe e diz: “- Não, nós duas ganhamos”, olha pra mim e corrige: “- Não, todas nós ganhamos!”.  
(Diários de Campo, Portugal, Pré-escolar, 2016).

A postura do investigador como ativo na pesquisa, mediando ações e questionando o sujeito, possibilita-o observar fenômenos em sua formação e transformação. Ao lançar novos questionamentos e responder às ações dos sujeitos, o pesquisador busca compreender verdadeiramente o fenômeno em suas relações.

O pesquisador também é afetado pelo contexto de pesquisa. Como um sujeito em aprendizagem, ele procura compreender e dar novos significados ao contexto e ao fenômeno estudado. A todo o momento podem surgir novos elementos que serão ou não aglutinados pelo pesquisador, transformando ou não o processo de pesquisa.

### 3.1 A coleta dos dados: os instrumentos de pesquisa e os procedimentos

Em nossas considerações sobre a dinamicidade dos fenômenos humanos vimos que, o próprio processo de pesquisa e a compreensão das relações sociais se dão nos movimentos e transformações que ocorrem no contexto histórico. Dessa forma, as técnicas utilizadas para a coleta de dados foram: a observação participante, entrevistas semiestruturadas e diários de campo. Acerca da observação, Freitas relata que,

A observação é, nesse sentido, um encontro de muitas vozes: ao se observar um evento, depara-se com diferentes discursos verbais, gestuais e expressivos. São

---

<sup>23</sup> Lembrete: todos os nomes próprios apresentados nos diários de campo da pesquisa são fictícios.

discursos que *refletem e refratam* a realidade da qual fazem parte, construindo uma verdadeira tessitura da vida social. O enfoque sócio-histórico é que principalmente ajuda o pesquisador a ter essa dimensão da relação do singular com a totalidade, do individual com o social. (FREITAS, 2002, p. 28 - 29).

Falas, gestos, críticas e reclamações refletem uma realidade em movimento que influencia e é influenciada por planos maiores de diferentes naturezas: política, econômica e social. Em relação à entrevista, a autora salienta que essa não é apenas um instrumento de coleta de respostas, através de perguntas que geralmente são determinadas antecipadamente. A entrevista é, na pesquisa sócio-histórica, um diálogo, uma relação entre dois sujeitos complexos e ativos.

Entrevistando Diogo (4 anos) pergunto se ele tem medo de ficar sem poder brincar na hora do intervalo, a resposta vem acompanhada de gestos:  
- Não tenho medo. Eu não tenho medo de nada. Eu não tenho medo nem de aranha, nem de fantasma. Sabe o que eu faço com os monstros?! Tiro meu sapato e mostro meu chulé e eles correm.  
(Trecho de entrevista, Portugal, Pré-escolar, 2016).

Assim como na observação, a fala do sujeito está carregada de significados que refletem um amplo contexto. “Na entrevista é o sujeito que se expressa, mas sua voz carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e social.” (FREITAS, 2002, p. 29). A voz do sujeito reflete uma realidade e é cortada transversalmente por outras vozes e discursos. No trecho de entrevista citado anteriormente, temos uma criança de quatro anos fantasiando, criando e trazendo para nós um pouco do seu mundo, seu brincar.

O processo de interpretação dos dados é também o momento de ressignificações e transformações. O pesquisador, a partir do prisma da sua teoria, reflete sobre a realidade estudada. Ele busca encontrar conexões e compreender o fenômeno em sua totalidade, considerando sempre os movimentos existentes na dinâmica de pesquisa e sua própria influência neste processo.

A pesquisa de campo foi desenvolvida em três etapas. A primeira caracterizou-se pela realização de entrevista individual semiestruturada com os dirigentes da instituição, a fim de caracterizá-la, obtendo informações a respeito dos espaços disponíveis e recursos, materiais e humanos, para brincar na escola. Utilizamos o registro dos ambientes através de recursos fotográficos. Na segunda etapa, foram feitas as observações participantes das brincadeiras, mediante a utilização de um roteiro, sendo todo o contato com o grupo de crianças registrado em diários de campo. Na terceira etapa, foram aplicadas as entrevistas semiestruturadas com

as crianças, a fim de complementar os dados da observação e levantar informações acerca das brincadeiras e preferências das crianças. Em Portugal foram utilizados os mesmos instrumentos de coletas de dados usados no Brasil, sendo feitas adequações para o português europeu. Tivemos como instrumentos: Roteiro de Entrevistas com equipe gestora (APÊNDICE A); Ficha de Observações (APÊNDICE B) e o Roteiro de Entrevistas com crianças (APÊNDICE C).

As três etapas de pesquisa geraram quatro blocos de dados: Diários de campo, material em que descrevemos nossas observações na íntegra, incluindo diálogos entre as crianças e conversas entre crianças e o observador, além de impressões pessoais e elementos visuais descritos; Fichas de observação, em que foram descritos os acontecimentos seguindo um roteiro pré-estabelecido (80 fichas brasileiras e 80 fichas portuguesas); Entrevistas com crianças (30 entrevistas com crianças brasileiras e 30 entrevistas com crianças portuguesas); Entrevista com adultos acerca da escola/recursos materiais e de pessoal (seis adultos) e fotos dos contextos pesquisados.

Os procedimentos éticos para a obtenção das autorizações à realização da pesquisa seguiram caminhos diferentes nos dois países. No Brasil, de posse das autorizações das escolas participantes, entramos com um processo de pedido de autorização no Comitê de ética brasileiro em 2014. Já em Portugal, no ano de 2015, realizamos o processo de pedido ao governo português para a realização da pesquisa em escolas públicas. Em Portugal não há comitê de ética como possuímos no Brasil. Porém, como nosso estudo pretendia ser realizado na rede pública, esse precisou passar pela apreciação da Direção-Geral da Educação (DGE), através do sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME). Após este procedimento, entramos com pedido de realização de pesquisa no Agrupamento de Escolas. Um Agrupamento de Escolas corresponde a uma unidade organizacional do sistema educativo (Portugal), que possui órgãos próprios de administração e gestão. Esse é constituído por estabelecimentos de educação pré-escolar e outros níveis de ensino, tendo o projeto político pedagógico em comum.

### 3.2 A pesquisa de campo e os participantes

Os sujeitos da pesquisa foram selecionados aleatoriamente e suas participações foram voluntárias, tanto no Brasil, quanto em Portugal. Na tabela 1 abaixo, nas colunas 3 e 4 temos

uma descrição de todos os adultos e crianças presentes nas salas pesquisadas (tanto crianças e adultos que não participaram da pesquisa, quanto crianças que participaram). Na última coluna, a coluna 5, temos o número de crianças que participaram da pesquisa, tendo seus pais autorizado por meio de assinatura no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) no Brasil e do Consentimento Informado em Portugal.

**Tabela 1** – Distribuição de turmas e participantes da pesquisa

País	Turmas	Quantidade de crianças nas salas	Quantidade de adultos nas salas	Quantidade de crianças participantes da pesquisa por salas	
<b>Brasil</b>	Jardim I (crianças de 4 anos)	29	2	10	
	Jardim II (crianças de 5 anos)	31	3	7	
	1.º ano <sup>24</sup> (crianças de 6 anos)	27	2	3	
	Jardim I (crianças de 4 anos)	20	2	7	
	Jardim II (crianças de 5 anos)	26	2	4	
	1.º ano (crianças de 6 anos)	19	1	3	
	<b>Portugal</b>	Jardim (crianças de 4 e 5 anos)	20	3*	18
		1.º Ciclo (crianças de 6 anos)	29	1	19

Fonte: Dados da pesquisa de campo.

\* 1 adulto que circula em várias salas, responsável pelo acompanhamento pedagógico das crianças com deficiência.

Observamos que, tanto no Brasil, quanto em Portugal, o número de adultos por sala não é fixo. O número de crianças por sala também não é padronizado. Na tabela 2, vemos a quantidade de dados coletados em cada contexto. Em Portugal, o número de crianças que participaram das observações é maior do que o número de crianças entrevistadas, isso aconteceu porque, dentre as crianças da pré-escola, algumas apresentavam transtorno do autismo e hiperatividade. Apesar dos responsáveis terem autorizado a pesquisa com elas, optamos por realizar apenas as observações.

<sup>24</sup> Lembramos que após a Lei de ampliação do Ensino Fundamental de 9 anos, as denominações 1.ª séries foram substituídas por 1.º ano.

**Tabela 2** – Distribuição das horas de pesquisa de campo e quantidade de dados.

País	Turmas	Quantidade de horas de Observação em turmas isoladas	Quantidade de horas de pesquisa (turmas simultâneas, conversa com diretoria, etc.)	Quantidade de crianças participantes da pesquisa (Entrevistas)	Quantidade de crianças participantes da pesquisa (Observação)
<b>Brasil</b>	Jardim I (Sol) (crianças de 4 anos)	15h35 min		8	10
	Jardim II (Sol) (crianças de 5 anos)	17h40 min	12h50 min	7	7
	1.º ano(Sol) (crianças de 6 anos)	15h30 min		3	3
	Jardim I (Lua) (crianças de 4 anos)	15h35 min		5	7
	Jardim II (Lua) (crianças de 5 anos)	22h50 min	9h15 min	4	4
	1.º ano(Lua) (crianças de 6 anos)	18h30 min		3	4
<b>Portugal</b>	Jardim (crianças de 4 e 5 anos)	62h	3h	11	18
	1.º Ciclo (crianças de 6 anos)	18h		19	19
<b>TOTAL</b>	<b>8 turmas</b>	<b>185h40min</b>	<b>25h05min</b>	<b>60</b>	<b>72</b>

Fonte: Dados da pesquisa de campo.

No Brasil percebemos também um número maior de crianças participantes das observações em relação às crianças participantes das entrevistas. Isso se deve ao fato de que, com a mudança de ano, optamos por observar quatro novas crianças de quatro anos, visto que as de quatro anos foram para a turma de cinco anos. Ao longo do trabalho faremos uso desses dados para discutir o tempo e o espaço do brincar nos ambientes escolares.

### 3.3 O campo de pesquisa no Brasil

No Brasil, país de proporções continentais, o sistema de ensino é descentralizado. Há um sistema educacional Federal, 26 sistemas Estaduais, um sistema Distrital e sistemas Municipais de ensino que atuam de forma autônoma. Assim, surge como desafio ao Brasil

articular as ações dos governos Federal, Estaduais e Municipais. O MEC busca lançar normas, referenciais e diretrizes nacionais para servir de orientação aos níveis de organização do sistema educativo.

Com a passagem da educação infantil das Secretarias de Assistência Social para as Secretarias de Educação, mudou-se a garantia de direito da mulher de colocar sua criança em uma instituição, para a garantia de direito da criança a ter uma educação de qualidade. Dessa forma, a educação das crianças de 4 a 5 anos tem caráter obrigatório e é dever do Estado fornecer a educação de crianças de 0 a 3 anos à todas as famílias.

No Brasil, as duas escolas participantes possuíam ensino da pré-escola ao 5.º ano do ensino fundamental, com cada turma trabalhando em um período do dia. Das seis salas pesquisadas, apenas uma estava em período matutino com horário das 07h às 11h30m. À tarde as turmas da pré-escola iniciavam às 13h e terminavam às 17h30min. A turma do 1.º ano do ensino fundamental iniciava às 12h40min e terminava às 17h. Isso totaliza 4 horas e 30 minutos em ambiente escolar para a pré-escola e 4 horas e 20 minutos em ambiente escolar para o 1.º ano. Em Portugal a escola pesquisada funcionava em período integral: manhã e tarde, com turmas da pré-escola até o 4.º ano do primeiro ciclo. A pré-escola começava às 9h, com pausa para almoço às 12h, retorno às 13h30 e indo até as 15h30min. O que totaliza 5 horas em ambiente escolar. No 1.º ano a aula começava às 9h indo até as 12h30, retornando às 14h e indo até as 16h, o que contabiliza 5h30min em ambiente escolar. É interessante esta divisão de horários para clarificar que, apesar das crianças portuguesas terem ensino em horário integral, isto não significa um número muito maior de horas em ambiente escolar.

As duas escolas pesquisadas no Brasil são da rede municipal de ensino, instituições de Educação Infantil e Ensino Fundamental de uma mesma cidade do interior do Estado de São Paulo. Acerca dos espaços físicos das instituições, as construções são distintas uma da outra, bem como o tamanho da área pertencente às escolas. As duas instituições foram construídas através de planejamento na planta, ou seja, os seus ambientes foram pensados e projetados para atenderem crianças. As duas escolas atendem a mesma clientela, crianças de classe baixa e média-baixa.

No momento da primeira etapa de pesquisa, a escola Adélia<sup>25</sup> atendia 459 crianças (do Jardim I até o 5.º ano), possuindo lista de espera para matrícula. As turmas são matutinas ou

---

<sup>25</sup> Colocamos os nomes fictícios no Brasil: Escola “Adélia” em homenagem a poetisa brasileira Adélia Prado e Escola “Dora” em homenagem a poetisa brasileira Dora Ferreira da Silva. Em Portugal colocamos o nome fictício “Florabela” em homenagem a poetisa portuguesa Florbela Espanca.

vespertinas e a escola oferece material escolar e uma refeição por dia (Lanche da manhã ou da tarde).

A escola Adélia possui uma sala multiseriada (crianças dos 3 a 5 anos), uma sala de Jardim I (crianças de quatro anos), uma sala de Jardim II (crianças de cinco anos) e duas salas do 1.º ano do Ensino Fundamental (crianças de 6 anos). O estudo foi realizado em uma sala do Jardim I, uma do Jardim II e uma sala do 1.º ano. Sobre os espaços para brincar, as salas de aula das turmas do Jardim I e Jardim II possuem alguns brinquedos, já a turma do 1.º ano não possui brinquedos.

**Figura 3** - Sala Jardim I, Escola Adélia, Brasil.



Fonte: Thaís Oliveira de Souza, 2015.

Como podemos ver na imagem 3, uma sala de Jardim I, essa é bastante pequena, possui a iluminação e ventilação naturais comprometidas. Há poucos brinquedos e grande parte deles não estão disponíveis na altura das crianças.

Olho ao redor da sala e encontro duas caixas, não dá para saber o que há dentro delas, mas em cada uma há papéis. Em uma delas há a descrição: “Caixa verde - Jardim I e II - Escola X”. (Uma observação: nem a cor da caixa é verde, nem o nome da escola é esse). E se segue descrevendo o que supostamente há dentro da caixa: “-

Dominó figuras/ - Dominó metade/ Associando números e quantidades - Turma da Mônica/ Meu alfabeto - Turma da Mônica/ Dominó - Turma da Mônica/ Memória - Turma da Mônica/ Mosaico - Turma da Mônica/ Quebra cabeça animais - Turma da Mônica/ Quebra cabeça metades - Turma da Mônica/ Blocos pedagógicos - Turma da Mônica/ Quebra cabeça animais e filhotes - Turma da Mônica”. Na outra caixa há a seguinte descrição: “Caixa azul - Castor engenheiro/ Quebra cabeça animais e filhotes/ Brincando de engenheiro nº1/ nº 2/ Bloco 1 - Multiblocos Mix/ Monta figuras - Turma da Mônica/ Blocos Quebra cabeça - Zoológicos/ Blocos Quebra cabeça palavras - família/ Blocos Quebra cabeça - Turma da Mônica”.

(Diários de Campo, Sala Jardim I, Brasil, 2015).

No trecho do diário de campo acima, na descrição desses materiais, observamos que os materiais destinados à pré-escola nos parecem mais próprios para o 1.º ano do ensino fundamental: números, quantidades e alfabeto.

Na escola há espaço verde e *play ground*, além de pátio coberto. No ano de 2015, durante a pesquisa, foi construída também uma quadra de esportes. Algumas observações ocorreram em uma área de campo aberto com árvores. Perto do refeitório, que é uma área coberta, porém aberta, há um gramado com um acentuado desnível de terra que se mostra de grande atrativo às crianças. Praticamente em todas as observações na hora do intervalo, tanto crianças de quatro, quanto de cinco anos, se sentiam estimuladas a correr, subir e descer esse desnível.

**Figura 4** - Área externa, Escola Adélia, Brasil.



Fonte: Thaís Oliveira de Souza, 2014 e 2015.

Em relação aos brinquedos, a maioria é padronizada, ou seja, grande parte dos brinquedos que existe na escola está também presente em outras escolas da rede. De acordo com a equipe gestora, alguns brinquedos são provenientes das Associações de Pais e Mestres (APM) da Unidade Escolar, outros são arrecadados através de eventos nas escolas, doações e de recursos do Governo Federal, Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e da Secretária Municipal de Educação.

**Figura 5** - Área externa coberta, Escola Adélia, Brasil.



Fonte: Thaís Oliveira de Souza, 2015.

Sobre os recursos humanos, no ano de 2014 as salas do Jardim I e II, por serem da Educação Infantil, contavam cada uma com um auxiliar, além das professoras. Na sala do Jardim II havia também um estagiário para acompanhar uma criança diagnosticada com autismo. A turma do 1.º ano contava com um estagiário para ajudar o atendimento de uma criança com hiperatividade. No ano de 2015, as salas do Jardim I e II contavam cada uma com um auxiliar e uma professora, enquanto a turma do 1.º ano com uma professora e um estagiário para acompanhar uma criança com autismo. De um ano para o outro, duas das três professoras foram substituídas, o que demonstra certa rotatividade de pessoal. Não há psicólogos escolares na rede municipal, quando há alguma necessidade clínica, as crianças são encaminhadas para psicólogos da área da saúde.

Em entrevista com a equipe dirigente, tomamos conhecimento que a escola Adélia possuía uma brinquedoteca. Porém, pela necessidade de criar uma sala “Multiseriada”, ou seja, com crianças de três a cinco anos, essa foi ocupada e os brinquedos tiveram que ser colocados na área exterior coberta. Essa brinquedoteca também era uma sala de leitura.

Sobre a escola “Dora”, essa atendia, no início de nossa pesquisa, 372 crianças (do Jardim I até ao 5.º ano), também não possuía turmas em horário integral, atendendo apenas no período matutino ou no vespertino. O espaço externo é menor do que na Escola Adélia, mas também possui espaços verdes e *play ground*, além de quadra de esportes. A quadra geralmente é utilizada para a realização das aulas de educação física. Os intervalos ocorrem na área externa coberta e aberta. No ano de 2015 o *play ground* foi cercado. Para ter acesso a ele, é necessário que cada turma marque antecipadamente sua ida. As educadoras restringem também o uso dos brinquedos para crianças muito pequenas, alegando que oferecem perigo, o que não acontece na escola Adélia. Os brinquedos em sua maioria são os mesmos da outra escola.

**Figura 6** - Área externa, Escola Dora, Brasil.



Fonte: Thaís Oliveira de Souza, 2014 e 2015.

Sobre os recursos humanos, no ano de 2014, as salas do Jardim I e II contavam com um auxiliar, além da professora. A turma do 1.º ano contava com um estagiário para ajudar no atendimento de uma criança com transtorno “indefinido”, como relatou a equipe gestora. No

ano de 2015, a turma do Jardim I contava apenas com uma professora, a turma do Jardim II contava com uma professora, uma auxiliar e uma estagiária para o atendimento de uma criança com autismo e a turma do 1.º ano contava apenas com uma professora. Com a mudança de ano letivo, duas das três professoras foram substituídas.

As salas de atividades são bem pequenas e possuem poucos brinquedos. Notamos que a utilização dos brinquedos dentro das salas sofreu grandes mudanças de um ano para o outro, devido à troca de professoras. No ano de 2014, por exemplo, observamos que as crianças do Jardim I brincavam bastante na sala utilizando quase toda totalidade dos brinquedos disponíveis. No ano de 2015, com a mudança de professora, observamos que o tempo para brincar dentro da sala foi bastante reduzido, assim como o material utilizado, sendo o tempo preenchido com atividades obrigatórias e com fins pedagógicos. Essas questões serão abordadas mais detalhadamente nos próximos capítulos.

**Figura 7** - Sala de atividades do Jardim I, Escola Dora, Brasil.



Fonte: Thaís Oliveira de Souza, 2014.

Na imagem 7, vemos uma decoração focada em letras, números e nenhum brinquedo. Também se observam mesas e bancos altos, impróprios para crianças de 4 anos. As rotinas são colocadas no quadro, de modo a organizar e clarificar as atividades a serem realizadas durante o dia.

A professora escreve a rotina no quadro: “Roda/ Calendário/ Músicas/ Educação Física/ Lanche/ Brincadeiras/ Roda”. Depois passa essa rotina com as crianças. Na roda, eles fazem uma oração e depois cantam músicas fazendo gestos (A dona aranha, por exemplo). Na atividade do calendário, a professora pergunta qual dia é hoje e que dia será amanhã, fala do sábado e do domingo. (Diários de Campo Brasil, Turma Jardim II, 2015).

Nas atividades da roda são cantadas músicas, algumas com conteúdos como cores, números e nomes de animais. É feito sempre o calendário, ressaltando a contagem dos números para se chegar ao dia atual, também observamos a contagem de crianças, sendo separada entre meninos e meninas. Logo após é ensinado um cálculo de adição. Essas ações são realizadas tanto nas turmas da pré-escola, quanto no 1.º ano.

Outra atividade que faz parte da rotina semanal, tanto do pré-escolar, quanto do ensino fundamental, é a educação física. As crianças, de forma geral, mostram-se muito contentes com essa atividade. Julgamos importante falar sobre esses momentos, pois nossas observações nos mostraram que as aulas são bastante rígidas e possuem atividades de “brincar” obrigatórias. Apesar de serem atividades com fim específico e obrigatórias, os professores as consideram brincadeiras. Alguns, no final da aula, permitem que as crianças possam brincar livremente com o material, porém, no geral essa permissão está condicionada a um bom comportamento durante as atividades obrigatórias e o tempo permitido é em torno de 10 minutos apenas.

As crianças formam uma fila na linha branca. A atividade é pela linha, é pra dar a volta correndo. As crianças começam... Uma menina escolhida, Efigência<sup>26</sup> (6 anos) que veste uma roupa vermelha, tem que dar um sinal. Mas, as crianças saem da linha. [...] Eles não estão seguindo as regras para a “brincadeira”. A professora explica novamente, “- Não pode correr fora da linha branca, precisa ficar dentro do quadrado”. Quando recomeça a “brincadeira”, eles continuam a não seguir a regra. (Diários de Campo Brasil, Educação física 1.º ano, 2015).

A hora do intervalo merece um destaque, o tempo de 20 minutos é considerado curto pelas crianças. Algumas optam por não lanchar para poderem brincar mais tempo, visto que o mesmo horário do lanche é o de brincar na área externa.

Dá a hora do intervalo. O lanche é cachorro quente. Fábio (6 anos) não lancha. O que parece é que algumas crianças não vão lanchar para poder aproveitar todo o tempo do intervalo para brincar. Algumas que vão lanchar comem quase que “engolindo” o pão. (Diários de Campo Brasil, 1.º ano, 2014).

---

<sup>26</sup> Como mencionado anteriormente, todos os nomes são fictícios.

O brincar nas salas de aula é mais presente nas turmas do Jardim I e II, do que nas turmas do 1.º ano. As crianças do primeiro ano brincam mais fora da sala, no momento do intervalo, já as crianças de quatro e cinco anos brincam mais dentro da sala, em momentos determinados pelas educadoras. Observamos que há variações entre as escolas e as turmas, o que demonstra que o horário de brincar é tanto determinado pela equipe gestora, como por cada educadora.

### 3.4 O campo de pesquisa em Portugal

Como mencionado anteriormente, em Portugal a organização do sistema de ensino possui muitas diferenças em relação ao Brasil. Também em extensão geográfica é um país muito menor, possuindo uma população numericamente semelhante a da cidade de São Paulo. Devido a essas características a sua gestão educacional é centralizada e, por sua participação na União Européia, necessita seguir algumas orientações comuns a outros países participantes, o que modificou de forma considerável a organização de seu sistema educativo<sup>27</sup>.

Tendo a creche vinculada ao Ministério da Solidariedade e Segurança Social, Portugal considera que a família é a principal responsável pela educação de crianças de zero a três anos. Sendo assim, assume-se que não é responsabilidade do Estado garantir essa educação, porém, caso a família não tenha como deixar a criança aos cuidados de um adulto, o Estado pode apoiar a família e oferecer creches no período de trabalho dos adultos. Em Portugal toda a educação infantil é de frequência facultativa. Para os documentos portugueses a educação das crianças de zero a cinco anos é tida como um direito da criança, porém é uma escolha da família, dessa forma ela não é obrigatória. Assim, não há creches completamente públicas, mas apenas creches particulares, Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS) e

---

<sup>27</sup> Por exemplo, temos a assinatura do Tratado de Bolonha que transformou o Sistema de Ensino Superior em Portugal. Para exercer a Docência na Educação pré-escolar é necessário concluir grau de Licenciatura em Educação Básica, que compreende o período de seis semestres, com conteúdos gerais. Também é necessário obter o grau de Mestre. O grau de Mestre se divide em quatro domínios no qual o estudante deve optar por um: educador de infância; professor do 1.º ciclo do ensino básico; educador de infância e professor do 1.º ciclo do ensino básico; ou professor dos 1.º e do 2.º ciclos do ensino básico (Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de Fevereiro de 2007). Notemos um fato interessante nessa questão, no Brasil, buscando uma maior profissionalização docente, todos com formação específica são chamados de “professores”, em Portugal há uma diferenciação, na creche e pré-escola temos o “educador” e no 1.º ciclo temos o “professor”, isto é bem definido nos documentos oficiais e nos cursos de formação.

organizações do terceiro setor. As IPSS recebem recursos do governo. As famílias com filhos numa IPSS pagam as taxas mensais de acordo com o rendimento familiar.

A pré-escola em Portugal possui também uma configuração bem distinta da pré-escola no Brasil. As crianças a partir de três anos passam a ter contato com atividades de “componente letivo”. O Estado começa a oferecer pré-escolas à população, porém para os portugueses a decisão de matrícula continua sendo da família, dessa forma, a pré-escola não é uma etapa obrigatória, porém há a universalidade de acesso. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, citando a Lei-Quadro, a educação pré-escolar é complementar da ação educativa da família. Assim, o restante do tempo a criança pode passar com a família, que é a principal responsável por sua educação. Porém, caso a criança tenha que permanecer mais tempo na escola, ela pode participar do chamado “componente de apoio às famílias”. Segundo texto publicado pela Fundação Maria de Cecília Souto Vidigal sobre a educação Infantil no Brasil e em Portugal, “Nesse espaço de tempo, são realizadas atividades de animação socioeducativas, coordenadas por profissionais de diferentes áreas” (Fundação Itaú Social, FMCSV, UNICEF & CECIP, 2014, p. 14).

Um fato interessante e que merece ser destacado é a existência em Portugal dos Agrupamentos de Escolas. No Brasil, cada escola possui uma diretoria com um corpo técnico. Em Portugal há Agrupamentos de Escolas que ficam responsáveis pela administração de várias escolas aglomeradas em um mesmo território. “Esses agrupamentos representam uma unidade com órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de Educação Pré-escolar e escolas de um ou mais níveis e ciclos de ensino” (Fundação Itaú Social, FMCSV, UNICEF & CECIP, 2014, p. 22). Essa ação de criação dos agrupamentos foi pensada para diminuir gastos com administração e facilitar a relação entre as escolas<sup>28</sup>.

A instituição escolhida para estudo possui dois prédios distintos, um maior para o ensino fundamental (1.º Ciclo) até o 4.º ano e um menor exclusivo para o Jardim de Infância. Na instituição há três turmas de 1.º ano e duas turmas de pré-escola, em cada turma de pré-escola há crianças de quatro e cinco anos, em período integral de aula. A coleta dos dados foi feita com uma turma do 1.º ano e uma turma da pré-escola. Cada um dos prédios possui refeitórios próprios, porém a comida não é feita na escola. No 1.º ano as crianças vão para casa almoçar, na escola apenas lancham. A turma da pré-escola lancha e almoça, mas o

---

<sup>28</sup> Para tentar deixar mais claro esse tipo de organização, não posso deixar de relatar a minha estranheza, como brasileira, em entrar em uma escola que não possui uma equipe gestora dentro da instituição. A sede do agrupamento onde pesquisei fica no prédio de outra escola. Dessa forma, no prédio da escola pesquisada não há nenhuma diretoria, sendo as ordens e organização vindas da sede do Agrupamento de Escolas. Apesar da estranheza, não percebi, pessoalmente, uma falta de controle ou desorganização, talvez pelo fato do prédio da escola pesquisada comportar poucas turmas.

almoço vem pronto de outra instituição. Todas as crianças pagam pelas refeições, diferentemente do Brasil, onde são gratuitas.

Sobre a infraestrutura disponível, a turma da pré-escola utiliza a biblioteca do prédio do 1.º ciclo. Dentro da sala de atividades eles possuem um “cantinho da leitura” com livros disponíveis. Mesmo assim, todas as semanas as crianças vão à biblioteca e escolhem um livro para levar para casa, devolvendo o livro que foi emprestado na semana anterior. Elas possuem um cartão com código e foto para poderem fazer o empréstimo dos livros na biblioteca.

A área externa é comum às duas turmas, porém o pré-escolar não pode utilizar toda a área da escola, pois precisam de supervisão de um adulto. Por isso, as crianças devem ficar próximas à entrada do prédio da pré-escola. Não há diretoria em nenhum dos prédios, pela organização do Agrupamento, há uma única equipe gestora para todas as escolas agrupadas. No caso da instituição focalizada a equipe gestora fica alojada em outra escola da região.

Em relação ao espaço físico, ele se iguala em tamanho a da escola brasileira Dora, sendo menor do que a escola brasileira Adélia. Não há brinquedos na área externa, apenas alguns pneus, campo de futebol e área verde, como podemos ver na Imagem 8.

**Figura 8** - Área externa da instituição, Escola Florbela, Portugal.



Fonte: Thaís Oliveira de Souza, 2016.

Sem brinquedos na área externa é comum ver crianças utilizando objetos encontrados na região para brincar, como tampas de garrafas e sacos plásticos. Canteiros sem plantas são

utilizados como embarcações, trens, carros. Por sua vez, listras no chão são traçadas pelas crianças para malabarismo.

**Figura 9** - Área externa utilizada para o brincar, Escola Florbela, Portugal.



Fonte: Thaís Oliveira de Souza, 2016.

As salas de atividades são amplas, bem arejadas, com uma grande diversidade de áreas temáticas e materiais, tanto para as chamadas “atividades” e “trabalhos”, quanto diversos tipos de brinquedos.

**Figura 10** - Sala de atividades do pré-escolar, Escola Florbela, Portugal.



Fonte: Thaís Oliveira de Souza, 2016.

Na imagem 10, em sentido horário, vemos a “área de faz-de-conta”, também conhecida como “casinha”, com vários tipos de brinquedos, tais como móveis de casa: cama, armário, cozinha equipada com microondas, fogão, pia e mesa. Há também roupas, espelhos, bonecas e kits de médico. As observações feitas nessa área foram bastante ricas. As crianças todos os dias podiam brincar livremente na casinha. Elas iam à casinha por ordem de quem terminava primeiro as atividades obrigatórias, o limite era de quatro crianças por vez. Depois, na próxima foto vemos as mesas de atividades, bem menores do que as encontradas no Brasil, sendo mais adaptadas às crianças de quatro e cinco anos. Atrás das mesas há estantes com materiais na altura das crianças. Durante as atividades, as crianças podiam pegar livremente esses materiais. Vemos na próxima imagem “a manta” que é o local onde as crianças inicialmente começam o dia e também terminam. Nela, sentadas, elas escutam histórias, fazem a chamada de presença das crianças e realizam as outras atividades fixas da rotina. Temos o “cantinho da leitura” onde as crianças podem, nas horas de atividades livres, escolher e ler os livros que estão na estante no seu nível de altura. E na última imagem temos o canto das ciências, onde as experiências realizadas pelas crianças são feitas e guardadas.

**Imagem 11** - Decoração, pré-escola, Escola Florbela, Portugal.



Fonte: Thaís Oliveira de Souza, 2016.

Como nas escolas brasileiras, na decoração há “atividades” das crianças, que foram feitas de forma obrigatória em sala. Essas atividades ficam expostas ao longo da escola por tempo indeterminado, porém limitado. São geralmente atividades de desenho, pintura e colagem e são relativas a histórias já contadas às crianças e datas comemorativas.

Acerca da rotina da pré-escola, essa é bem determinada, apesar de não ser repassada pela professora no início do dia, como é feito no Brasil. Na sala do 1.º ciclo infelizmente não obtivemos acesso às rotinas realizadas dentro da sala de aula, devido à solicitação da professora, que alegou que a nossa presença iria alterar o “ânimo” e as atividades da turma. Além disso, segundo a professora, as crianças não brincam na sala de aula, então não haveria o que observar. Em entrevista com as crianças, essas, em sua maioria relataram que realmente não há nenhum tipo de brincadeira dentro da sala de aula. Apenas uma criança (menina) nos relatou que gostava de brincar mais fora da sala, porém dentro da sala, ela também ajudava a professora, considerando assim a ação de “ajudar a professora” como uma brincadeira, provavelmente pelo fato de não ser algo obrigatório e avaliativo.

Acerca das rotinas do pré-escolar, em cada dia há uma criança que toma a posição de chefe da sala, ela não usa nada de especial, mas a foto de seu rosto fica marcada na lista de chamadas. A escolha do chefe é feita por ordem alfabética. As crianças gostam muito de ser o chefe e, por vezes, há ameaças dos adultos em não ser chefe caso não haja um bom comportamento. Em observações presenciamos alguns dias em que essa ameaça foi concretizada. O chefe ajuda a educadora nas atividades de rotina e na organização da sala.

**Figura 12** - Formas de organização e rotina do pré-escolar, Escola Florbela, Portugal.



Foto: Thaís Oliveira de Souza, 2016

Na imagem 12, à esquerda vemos a lista de presença. O chefe é responsável por preenchê-la. Ele depois deve contar corretamente quantas crianças estão na sala e quantas crianças faltaram. Do lado direito vemos a lista dos comportamentos. No final de cada dia, o chefe pergunta para cada criança se ela ficou triste ou alegre naquele dia e assinala no quadro uma carinha de triste ou feliz depois de cada nome. Num primeiro momento, isso nos pareceu algo interessante, pois sugestionava ser uma forma de conversar com a criança sobre como ela achou que foi seu dia na escola. Porém, percebemos que, mesmo a criança não estando triste, se a educadora julgava que ela se comportou mal, ela merecia uma carinha de triste. As crianças felizes só são aquelas que se comportam bem. Dessa forma, também vimos, diversas vezes, ameaças de que a criança iria receber uma carinha de triste no quadro por se comportar mal. Geralmente observamos que as crianças não gostavam de receber carinhas tristes, assim, mesmo felizes, após receberem a carinha de triste (sendo notificadas pelo comportamento na frente dos outros colegas) elas realmente ficavam tristes.

**Figura 13** – Organização rotina, pré-escolar, Portugal.



Fonte: Thaís Oliveira de Souza, 2016.

Na figura 13, vemos dois quadros que fazem parte da rotina do pré-escolar. Na parte superior, está o registro de como o dia está: sol, sol entre nuvens, chuva, relâmpagos e neve. O chefe de cada dia olha pela janela e precisa assinalar corretamente o estado do dia. Na parte inferior, observamos o calendário. Novamente, o chefe precisa contar os dias até o dia atual, assinalando no quadro. Nesse momento é repassada com as crianças a contagem dos números.

A partir desses contextos vamos analisar como o brincar está sendo oportunizado nessa instituição. Para tal, precisamos antes, refletir o que é o brincar para a nossa teoria, o que é brincar para os adultos envolvidos na pesquisa e, por fim, para nossos sujeitos, as crianças. Destarte, no próximo capítulo, traremos com mais detalhes o que é o brincar.

## 4. O QUE É BRINCAR?

Depois a brincadeira é a do “silêncio”. Todo mundo tem que ficar imóvel e não pode falar... é uma tática para eles ficarem quietos.  
(Diários de Campo, Jardim II, Brasil, 2015).

No estudo da infância somos, em algum momento, tomados por lembranças de nossa tenra idade. Em recordações suaves ou marcantes, a infância volta uma hora ou outra para nos visitar em nosso dia-a-dia. Lembranças boas, más, recordações do passado, imagens que visitam nossas mentes ao pensar na infância, são mais do que apenas lembranças, elas são marcas do processo de aprendizagem, do desenvolvimento que ocorre na relação com o outro, com o mundo dos signos e significados. Para Vygotski (2014a) o vínculo do indivíduo com a sociedade é ativo e a aprendizagem ocorre ao longo da vida, em qualquer idade.

Nos próximos tópicos trataremos do conceito do brincar na perspectiva da teoria histórico-cultural, para os adultos e educadores participantes, e finalmente o que é o brincar para as crianças, pequenos sujeitos dessa investigação.

### 4.1 O que é o brincar na Teoria Histórico-Cultural?

A teoria histórico-cultural, formulada por Vygotsky e seus colaboradores, vai encontrar no materialismo histórico-dialético a possibilidade de superar as tendências conflitantes que envolviam as relações sujeito/objeto e indivíduo e sociedade, que dominavam a Psicologia no início do século XX. Para Vygotski (2014c) a elaboração do método científico ocorre de acordo com o objeto. “El método, en este caso, es al mismo tiempo premisa y product, herramienta y resultado de la investigación.<sup>29</sup>” (VYGOTSKI, 2014c, p. 47). No caso, para o autor “El objeto y el método de investigación mantienen una relación muy estrecha.<sup>30</sup>” (2014c, p. 47).

Nessa abordagem, o desenvolvimento não pode ser compreendido, nem explicado apenas do ponto de vista de leis naturais e universais. O que merece ser focado na análise são as relações existentes entre a criança e o social, bem como o lugar ocupado por essa criança

---

<sup>29</sup> “O método, nesse caso, é ao mesmo tempo, premissa e produto, ferramenta e resultado da investigação.” (VYGOTSKI, 2014c, p. 47, Tradução nossa).

<sup>30</sup> “Objetivo e o método de investigação mantêm uma relação muito estreita.” (VYGOTSKI, 2014c, p. 47, Tradução nossa).

na sociedade. Assim, é importante se pensar nas condições objetivas de vida e de educação. (PASQUALINI, 2013).

Pasqualini (2013) relata que para compreender a lógica interna do desenvolvimento psíquico da criança não podemos nos desvincular dos processos educativos.

O desenvolvimento somente se produz como resultado de processos educativos, ao mesmo tempo, a compreensão das leis que regem o desenvolvimento psíquico constitui uma condição fundamental para o próprio processo pedagógico, na medida em que o ensino incide sobre diferentes níveis de desenvolvimento psíquico da criança. (PASQUALINI, 2013, p. 72).

Acreditamos que a escola é palco de uma diversidade cultural e social ampla, sendo também um lugar de disputas e de aprendizagens que vão além do conteúdo curricular, desse modo, as crianças aprendem também em contato com o outro, através das relações.

Como já mencionado anteriormente, o brincar para Vigotski (2008) é a principal via de desenvolvimento da criança em idade pré-escolar, o que de acordo com a sua perioridização seria a criança de quatro, cinco e seis anos. A brincadeira de faz-de-conta é para esse autor uma etapa fundamental para o desenvolvimento da linguagem escrita. O jogo simbólico pode ser considerado como uma complexa linguagem, que por meio de gestos indicativos informa e dá significado a vários objetos/brinquedos.

Gisele<sup>31</sup> (4 anos) quer fazer um anel de grama para mim, ela pega uma folhinha de grama e coloca no meu dedo, como ela não sabe dar um nó, ela apenas “segura”, quando solta, o “anel” cai. Ela olha ao redor e pega um graveto. Logo descubro que aquilo é uma “cola”, ela quer colar o anel, já que ele não fica grudado no meu dedo. Ela passa o graveto nas duas pontas da grama, como se estivesse passando cola e me diz: - Segura a cola!

Seguro um pouco e depois solto... mas depois já não importa, pois já temos outra brincadeira.

(Diários de Campo, Pré-escola, Portugal, 2014).

Nessa passagem do Diário de Campo, vemos que a pequena participante busca objetos que estão ao seu redor e lhes dá novos significados para que esses entrem no faz-de-conta. O objeto do brincar vai ganhando significado através do gesto, ou seja, um tijolo é um carro quando a criança lhe atribui esse significado com o gesto ao brincar com ele. Podemos dizer, dessa forma, que o significado está no gesto e não no objeto. Ao utilizar por muito tempo o objeto, ocorre uma emancipação do objeto em relação ao gesto e ele passa a representar aquilo que é brincado sem, contudo, necessitar de gestos.

---

<sup>31</sup> Todos os nomes próprios dos Diários de Campo presentes neste trabalho são fictícios.

Como nos diz Pasqualini (2013), ao brincar, a criança coloca em funcionamento toda uma complexidade de funções psíquicas específicas, de modo que essas se desenvolvem e se tornam cada vez mais complexas.

Observamos durante a pesquisa as crianças em pleno processo imaginativo, fazendo conexões e criando respostas e alternativas às questões práticas da vida cotidiana,

Helena (4 anos) diz: - Meu gato chora quando eu bato nele, ele faz: miau!. Ela faz carinho na cabeça dele (gato de pelúcia), ela diz que fazendo carinho ele dorme. Pergunto se ela faz carinho no pescoço dele. Ela diz que não porque aí ele tem cosquinha. - Meu gato não corre mais atrás de rato, ele é pequeno.  
 - É filhote?. Pergunto.  
 - Sim, ele não anda, ele tá com a pata machucada, ele foi atropelado. E aponta para uma mancha de sujeira na pata dele.  
 - Quer que eu conte a história do gato quando ele era pequeno?  
 - Conte!. Digo.  
 - Era uma vez uma gata, aí ela teve um gato, mas ele saiu da jaula e foi pra minha casa, bebeu leite e ficou lá. Aí depois ele foi para debaixo desse carro (aponta para uma foto de um carro colada na parede). E foi atropelado por esse, por esse, por esse (e aponta para todos os outros carros da parede). Ele tava lá em casa, e ele assustou a Ivana que é bebezinha (mesmo nome de uma colega que está acabando de passar perto de nós enquanto conversamos), e a gente bateu nele, ele tá todo machucado. Olha, olha... (ela aponta para as manchas de sujeira do gatinho de pelúcia). Isso daqui não (aponta para a etiqueta que está na barriga dele), Esse daqui é o pintinho dele. Ela se afasta para trazer vários bichinhos.  
 (Diários de Campo, Turma Jardim I, Brasil, 2014).

Ao brincar de faz de conta a criança se coloca além da sua idade. Dessa forma, dizemos que a brincadeira age na Zona de Desenvolvimento Iminente. Vygotski (2014c) ao discutir sobre o problema da idade e a dinâmica do desenvolvimento, fala em Nível de Desenvolvimento Real: “[...] se determina por la edad, por el estadio o la fase en la cual se encuentra el niño en cada edad.<sup>32</sup>” (VYGOTSKI, 2014c, p. 265). Essa não é a idade cronológica. Nesse nível estão todos os desenvolvimentos já alcançados pela criança, ou seja, tudo o que ela já consegue realizar sozinha. Há ainda os processos não concretizados, porém que estão em via de serem conquistados, chamado de Nível de Desenvolvimento Próximo. Nesse nível se encontra tudo aquilo que a criança consegue realizar com ajuda de alguém mais experiente. Quando determinamos a distância entre esses dois níveis, encontramos a Zonal de Desenvolvimento Próximo ou Iminente. Para Vygotski (2014c) é muito importante que a educação atue nessa zona de desenvolvimento.

Ao brincar a criança negocia, estabelece relações entre fatos, julga, verifica, etc.

---

<sup>32</sup> “[...] se determina pela idade, pelo estágio ou a fase na qual se encontra a criança em cada idade.” (VYGOTSKI, 2014c, p. 265, Tradução nossa).

Jamile (5 anos) pega a maletinha de maquiagem e diz ser uma maleta de trabalho. Ela sai e volta dizendo: - Cheguei do trabalho, os bebês estão dormindo?. Pergunta para mim.

- Acho que estão. Digo. Ela abraça as bonecas e diz:

- Ah, minhas meninas acordaram, vou levá-las para a creche.

[...] Jamile coloca a filha para dormir, pega a maletinha e diz: - Agora vou trabalhar. Ela diz para mim: - Não deixe ninguém ralar nessas duas. Ela dá uma volta e reaparece. - Cheguei! Tô muito cansada, trabalhei o dia inteiro! Olá meninas, cheguei em casa!”.

(Diários de Campo - Turma Jardim I - Brasil, 2014).

Ao brincar várias funções psíquicas se desenvolvem e se transformam, como a memória, imaginação, atenção etc. Em seu livro “A Psicologia do Jogo”, Elkonin (2009), busca salientar que o jogo não é uma ação instintiva, ressaltando que o jogo de papéis é de origem social. Suas observações o fizeram supor que em idade pré-escolar, o principal no jogo é o papel que as crianças assumem. Ele referencia a hipótese de que a “Unidade Fundamental do Jogo” é a “Situação Fictícia”, na qual a criança assume o papel de outras pessoas, realizando ações específicas e estabelecendo relações no brincar. Destarte, o brincar tem como conteúdo fundamental o homem adulto, suas relações e atividade. Para Elkonin,

A técnica do jogo, a transposição das significações, a abreviação e a síntese das ações lúdicas constituem a condição mais importante para a criança penetrar no âmbito das relações sociais e as modelar de forma peculiar na atividade lúdica às relações reais que as crianças estabelecem no jogo e praticam em suas ações coletivas. (ELKONIN, 2009, p. 8).

A transferência do significado de objetos torna-se um aspecto essencial para a criação da situação lúdica. “[...] no brincar a criança reproduz as relações sociais e as atividades dos adultos num processo de exteriorização determinante de mudanças qualitativas em sua personalidade.” (ARCE & SIMÃO, 2006, p. 40). Na brincadeira de faz-de-conta, com o aumento da idade o significado sobressai à ação e a criança não precisa especificamente de um objeto parecido visualmente com o que ela quer brincar.

Elkonin (2009) salienta que o conteúdo fundamental do jogo protagonizado é o próprio homem e suas relações.

A base do jogo protagonizado em forma evoluída não é o objeto, nem o seu uso, nem a mudança de objeto que o homem possa fazer, mas as relações que as pessoas estabelecem mediante as suas ações com os objetos; não é a relação homem-objeto, mas a relação homem-homem. (ELKONIN, 2009, p. 35).

Elkonin (2009), citando as pesquisas soviéticas sobre o jogo, diz que, na medida em que a idade aumenta, as crianças vão trazendo novos elementos ao faz-de-conta. A partir dos

três anos já há um caráter temático no brincar e esse se desenvolve intensamente até os sete anos. Inicialmente as temáticas mais comuns são as executadas no ambiente doméstico como a do exemplo do trecho abaixo,

Laura (4 anos) diz que é minha mãe e eu sou sua filha. Ela grita comigo e pede para que eu faça a comida. Digo que eu sou novinha para fazer comida e que é a mãe quem faz comida para a filha. Ela diz que não:

- Eu sou a mãe e sou eu quem mando, vá fazer comida!

Reclamo novamente, digo que eu sou pequena e que não posso fazer comida, é a mãe que faz comida e limpa a casa.

Logo que me escuta ela diz:

- Ah, vá limpar a casa também!

Mario (4 anos) ri de tudo e diz que vai ao trabalho, anda cinco passos, como se estivesse dirigindo um carro, para e já no trabalho, diz que esqueceu uma coisa e que precisa voltar pra casa. Volta e me pergunta:

- Onde é a porta da casa?

Não há nada na frente, apenas uma parede e um cesto de lixo, eu digo:

- É ali, depois do lixo.

Ele sai, faz que abre uma porta na parede e volta ao trabalho (dirigindo seu carro imaginário).

Laura manda eu lavar as janelas imaginárias da casa.

Coloco a mão no ar e mexo como se lavasse.

Mario diz:

- Mas tem que colocar sabão!

Pego o sabão imaginário e lavo novamente.

- Você está lavando de novo!

Mario diz que vai fazer comida:

- O que queres?

- Quero batata frita.

E me dá uma batata imaginária. Eu como. Pergunto o que ele quer, ele diz panquecas. Bato uma mão em cima da outra, remexo, solto pro ar como se revirasse a panqueca e bato de volta.

- Não é assim que se faz panqueca. Alerta-me. – Se solta pro ar assim.

Tento fazer novamente.

- Não, não é assim.

Tento de novo e logo dou a panqueca pra ele.

Ele come.

Fico esperando o dinheiro e ele me dá o dinheiro imaginário com o gesto de mão fechada que abre na minha mão.

(Diários de Campo, Portugal, Pré-escolar, área externa, 2016).

Na descrição acima, temos duas crianças que completaram quatro anos no mesmo ano da pesquisa e acabaram de ingressar no pré-escolar<sup>33</sup>. Elas estão na área externa da escola e não há nenhum brinquedo disponível nesse momento. Há uma parede e um banco, onde estamos inicialmente sentados. Sem nenhum tipo de objeto para brincar Laura<sup>34</sup> (4 anos) inicia uma situação de faz-de-conta e determina as ações e papéis que os participantes devem assumir. Mario (4 anos), inicia outra situação imaginária, que possui ligações com a que está em andamento e assume um papel escolhido por ele. Notamos que, como não há objetos,

<sup>33</sup>Em Portugal o pré-escolar abrange crianças de três, quatro e cinco anos na mesma sala.

<sup>34</sup>Para relembrar: todos os nomes dados aos sujeitos participantes são fictícios.

apenas os gestos indicam as ações, temos o ato de dirigir, de cozinhar, de dar dinheiro, lavar as janelas, ações que são desempenhadas sem ter um objeto como suporte para a representação. O adulto (a pesquisadora) também participa da brincadeira e sugere limpar a casa e esperar o pagamento por um serviço prestado. Percebemos nesse trecho do diário de campo em Portugal, um exemplo de que as crianças de quatro anos, mesmo sem brinquedos disponíveis, brincam de faz-de-conta e elaboram ações imaginárias sem objetos, seguindo uma sequência lógica de acontecimentos. O interessante para discutir nos episódios onde não há o uso de brinquedos, é que mesmo em um ambiente restrito de materiais, observamos ações bem delineadas do jogo protagonizado em crianças de quatro anos. Ao longo da situação imaginária, novos elementos são colocados pelos atores e seguem a sequência lógica das ações. Vigostki (2008) explana sua tese de que toda situação imaginária possui regras, regras que decorrem da própria situação que é imaginada. O autor reflete sobre a relação entre o brincar de faz-de-conta e o objeto.

Na brincadeira da idade pré-escolar temos, pela primeira vez, a divergência entre o campo semântico e o ótico. Parece-me ser possível repetir o raciocínio de um pesquisador que diz que, na brincadeira, a ideia separa-se do objeto e a ação desencadeia-se da ideia e não do objeto. (VIGOTSKI, 2008, p. 9).

Seguindo sua tese vemos que inicialmente a criança com menos de três anos não consegue desassociar a palavra do objeto. Diante de uma bola, a criança na primeira infância apenas a percebe como uma bola, ela não consegue dar outro significado a ela. A partir dos três anos, a criança no faz-de-conta começa a criar uma “divergência entre o campo semântico e o ótico”. Com o seu desenvolvimento, a ideia se desassocia do objeto. A ação, em conformidade com as regras, começa a se determinar pelas ideias e não pelo próprio objeto (VIGOTSKI, 2008).

Elkonin (2009), citando as pesquisas realizadas por Usova nos experimentos do grupo de psicologia soviética, fala que “Entre as crianças de três e quatro anos, o material dirige em considerável grau o tema do jogo. Mais tarde, as crianças atribuem ao material as propriedades que desejam.” (ELKONIN, 2009, p. 238). Em outros momentos de nossas observações na sala de atividades em Portugal, particularmente na área conhecida como “faz-de-conta”, onde há demasiados brinquedos temáticos de uso doméstico, temos exemplos nos quais essas mesmas crianças se utilizavam dos materiais disponíveis para direcionar suas ações, como na cena abaixo,

Ricardo (5 anos) reclama: - Ninguém cuida de mim!  
- Já vai!

- Ninguém toma conta de mim! Eu vou morreeeeeeeeer!  
 Nesse momento, não aguento e rio.  
 Ricardo olha para mim e me adverte: - É de faz-de-conta!  
 - Tô indo, vou olhar seu coração. Diz Elis (5 anos) e pega a maleta com instrumentos de médico.  
 - Olha meu ouvido!  
 - Vou vendo.  
 - Olha, estou no médico.  
 - Agora eu vou te martelar.  
 - Não, não é esse... é esse.  
 - Eu tenho uma mala de médico. Diz Elis para mim.  
 [...] Marcela (5 anos) diz: - O comer está pronto. Quem vai colocar na mesa?  
 - Pêra que eu vou, diz Elis. [...]  
 Elis vai ajudar, mas logo Ricardo avisa:  
 - Ninguém cuida de mim, eu vou morrer!  
 Ricardo pede a Elis que faça pressão no coração.  
 (Diários de Campo, Pré-escolar, Portugal, 2016).

No exemplo acima, vemos que os brinquedos relacionados à área médica, existentes na casinha, direcionam a brincadeira. Com os utensílios médicos, as crianças analisam os reflexos, vêem como está a saúde e avaliam o coração do pequeno paciente. Percebemos nesses fragmentos esse direcionamento, apresentado pelos teóricos, dado pelo objeto nas ações infantis.

Também possuímos exemplos de crianças de cinco anos dando novos significados aos objetos, como na situação imaginária em que a cozinha da área de faz-de-conta vira uma sala de cinema, onde os pratos são os filmes a serem escolhidos e o painel do microondas de brinquedo se transforma na tela onde é passado o filme.

Oswaldo (4 anos), Natalie (4 anos) e Bianca (5 anos) vão para a casinha. Oswaldo sugere ir ao cinema. O aparelho de microondas de brinquedo é a tela. Ele arruma as cadeiras da mesa na frente da tela (microondas), pega alguns pratos e vem até mim. Ele me pergunta qual filme eu quero assistir. Os pratos são os filmes. Ele vai passando cada prato de uma mão para outra e vai dizendo os nomes dos filmes.  
 (Diários de Campo, Pré-escola, Portugal, 2014).

No Brasil verificamos crianças que aos quatro anos também seguiam uma sequência bem delineada de ações, porém, em uma primeira análise, não presenciamos o brincar de faz-de-conta sendo exercido sem brinquedos, talvez pelo fato de que, mesmo sendo no ambiente externo, haviam sempre objetos disponíveis<sup>35</sup>. As condições dos contextos de vida da criança fazem com que ela mude o tema de seus jogos. O conteúdo do jogo, “[...] é o aspecto característico central, reconstituído pela criança a partir da atividade dos adultos e das relações que estabelecem em sua vida social e de trabalho.” (ELKONIN, 2009, p. 35). Dessa forma, Elkonin afirma que a base do jogo, assim como sua origem e natureza, é social. É

<sup>35</sup> Em Portugal verificamos uma escassez de brinquedos no ambiente externo.

através de sua origem histórica que percebemos a sua natureza, dessa forma, pensar o jogo como algo instintivo, natural ou interno é marginalizá-lo.

Para a Teoria histórico-cultural o conteúdo do brincar de faz-de-conta, brincadeira comum a crianças de quatro, cinco e seis anos, depende da riqueza do acesso aos conhecimentos e aos objetos disponíveis nos contextos em que vivenciam suas experiências. Assim sendo, podemos dizer que depende das condições de educação e vida das crianças. Quanto mais conhecimentos são oferecidos à criança, mais rico será o conteúdo das brincadeiras, potencializando o desenvolvimento psíquico dos pequenos. O conteúdo do brincar pode nos mostrar a percepção das crianças frente aos objetos do mundo adulto. (Pasqualini, 2013).

#### 4.2 Como os adultos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem veem o brincar?

O brincar, como uma atividade humana e uma prática cultural, vem passando por diversas modificações ao longo dos anos. A criação de novas tecnologias, no contemporâneo, tem influenciado o como e onde as crianças brincam. A defesa da educação como um direito humano, ao facilitar o acesso e a permanência da criança de diversas classes sociais e territórios, ampliou o seu tempo nos espaços escolares. Nos últimos anos, diversos países assumiram um compromisso com crianças e jovens em fornecer uma educação gratuita e de qualidade. Propostas por melhores resultados educacionais, políticas de ampliação e a criação de referenciais curriculares foram pensadas e repensadas considerando as diversas realidades sociais. Nesse contexto de constantes mudanças, nas últimas décadas do século XX, acompanhamos um movimento marcante em prol da educação de crianças pequenas. Em meio a avanços políticos e debates com a sociedade, observamos também a aprovação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que trata da inclusão de crianças de seis anos no Ensino Fundamental.

O Estatuto da Criança e do adolescente (1990) prevê no Art. 16 que a criança e o adolescente possuem direito à liberdade compreendendo o aspecto do brincar, praticar esportes e divertir-se. Sobre o brincar na educação infantil, o RCNEI (1998) considera que a brincadeira é uma atividade fundamental para desenvolver a identidade e a autonomia das

crianças. Além de potencialmente desenvolver capacidades<sup>36</sup> como a atenção, memória, imitação e imaginação. Há o entendimento do brincar como uma linguagem infantil. Para o DCNEI (2009) a proposta pedagógica das instituições de ensino de educação infantil deve garantir o direito de brincar da criança, tendo como eixos norteadores do currículo as interações e a brincadeira.

A brincadeira de faz-de-conta é comumente vista por pais e educadores como uma ação natural da criança pequena e assim, algo que não necessita da intervenção do adulto para a sua realização. Apesar de inúmeras pesquisas demonstrarem a importância da brincadeira para o desenvolvimento e aprendizagem infantil, temos percebido uma diminuição do espaço do brincar nas pré-escolas e escolas. Atividades com foco no ensino da escrita e leitura têm ganhado um maior destaque no ambiente escolar, em detrimento das atividades lúdicas. Para a teoria histórico-cultural as potencialidades do brincar para o desenvolvimento psíquico infantil dependem dos conhecimentos que são ofertados à criança, dessa forma, defendemos a importância da formação docente na educação infantil.

Em tempos passados, salvo pessoas que passaram por infâncias marcadas pelo trabalho infantil, extrema pobreza, entre outras questões sociais, o tempo da infância era muito marcado pelas brincadeiras. Acordar e brincar, alimentar-se e brincar, brincar. O brincar era mais que uma ação, era um objetivo. Como já mencionado, Vigotski (2008) nos fala que o motivo da atividade de brincar está no processo e não no seu produto. Para o autor, o brincar de faz-de-conta é mais do que a atividade predominante na criança em idade pré-escolar, ela é a linha principal de seu desenvolvimento.

A maioria dos adultos não olha mais a brincadeira com os olhos de uma criança, mas sim como uma atividade oposta ao estudo e ao trabalho. Essa atividade, na maioria das vezes, não é vista como a forma da criança se relacionar com o mundo, aprender e se desenvolver, mas, sim, como uma atividade que só pode ser desempenhada em horários e tempos “livres”.

Além disso, no trecho do diário de campo a seguir, a educadora revela que as crianças de hoje não sabem brincar:

As crianças brincam de subir e descer o barranco. Vejo meninos brincando de bandido e polícia, os bandidos correm e os policiais correndo atrás com armas feitas com as mãos, vão correndo atrás dos bandidos. Os policiais os pegam, seguram com as mãos para trás, mas o bandido, que é Paulo (4 anos), corre rápido. As crianças gritam: - “Polícia, polícia”. O barranco [monte de terra naturalmente presente na área externa da escola] é diversão, as crianças sobem e descem. A polícia pega o

---

<sup>36</sup> O texto do RCNEI utiliza o termo “capacidades”, na Teoria Histórico-Cultural, utilizamos a denominação: “Funções Psíquicas Superiores”.

bandido pelo pé. A educadora reclama, chama Paulo e diz: - “Vem aqui! Tá na hora de aprenderem a brincar direito! Eles vão brincar e vocês ficam aqui de castigo!”. (Diários de Campo, Brasil, 2014).

Como se vê, o adulto relata em sua fala dirigida às crianças, que elas não sabem brincar, que elas precisam aprender a brincar. A mesma situação foi verificada em Portugal, quando ao observar as crianças brincando, utilizando um tom de voz mais elevado, um adulto veio até nós e nos questionou se já havíamos percebido que as crianças “não sabem brincar”. Tal frase causa certa estranheza. Se as crianças precisam aprender a brincar, quem terá capacidade de “ensiná-las”?

As observações feitas no Brasil e em Portugal nos alertam que o adulto crê na existência de formas corretas de brincar, como também brincadeiras melhores do que outras - brincadeiras dirigidas pelos adultos. Para brincar geralmente não pode correr - ou não pode correr muito -, não pode falar alto, em ambientes fechados não se pode sair do lugar, nem conversar com o colega, não pode espalhar os brinquedos para muito longe, é limitado o uso dos brinquedos pela probabilidade de causar algum mal à criança ou danificar o objeto, ou ainda, pelo simples fato de que “este brinquedo não foi feito pra isso/não é assim que se brinca”. Observamos que, mesmo quando o brincar é considerado como sendo “livre”, esse possui limitações impostas pelo adulto. Esse ponto será discutido mais adiante, quando falarmos do conceito de “atividade” que se difere do conceito de “ação”. Atividade é aquela em que o motivo para executá-la coincide com o processo e que emoções e sentimentos estão a ela relacionados. (LEONTIEV, 2012).

De acordo com Navarro e Prodócimo (2012), o processo de mediação para Vygotski é aquele onde uma relação simples e direta, de estímulo-resposta, torna-se uma ação complexa, mediada por outro elemento. Na mediação pedagógica há uma intencionalidade da ação do professor. Porém, ressaltamos que não é a criação e o estabelecimento de qualquer tipo de relação que gerará desenvolvimento nos sujeitos. A mediação que o professor estabelece com as crianças nas atividades de brincar depende não apenas das visões que esse possui sobre a brincadeira, mas também de fatores oriundos da própria instituição escolar, como, os materiais, os espaços e o tempo destinado ao brincar proporcionado por uma determinada escola.

É importante que o ambiente escolar esteja em consonância com as necessidades e interesses infantis. O professor precisa estar atento a organização do espaço, pois “[...] a mediação não acontece apenas quando o professor interfere diretamente numa atividade, mas

a sua presença, a organização do espaço, dos objetos e dos horários são também exemplos de mediação.” (NAVARRO & PRODÓCIMO, 2012, p. 638).

Um fato curioso nas observações é a proibição da brincadeira com “armas”, por ser consideradas um objeto que incentiva a violência. Mesmo as armas estando presentes nas televisões, super-heróis, filmes, a criança é proibida de simular uma arma no ambiente escolar, mesmo que utilizando as mãos. Da mesma forma, também é proibida a brincadeira com luta.

A professora diz que não é para fazer armas. Um menino brinca de arma se arrastando no chão. - “Eu sou o homem de ferro”. Uma das meninas cria um telefone [pecinhas de montar]. Outros continuam fazendo armas. A professora diz que se for pra fazer arma não brinca. Os meninos vão até a professora para mostrar as suas produções e dizem: - “Tia, isso aqui não é arma”. Depois de mostrar que não são armas, eles voltam a brincar com as “armas”. São vários os que fazem armas e brincam de guerra. Um dos meninos faz um telefone para se comunicar durante a guerra. Neste momento três crianças andam pela sala falando ao telefone. Renato (4 anos) vem até mim, ele quer me mostrar sua bazuca. (Diários de Campo, Jardim I, Brasil, 2014).

Em vários momentos também notamos brincadeiras impostas pelo adulto,

Uma menina pergunta se eles vão brincar de “coelhinho sai da toca”, a professora alerta que não, - “A gente vai brincar de uma brincadeira mais legal”. Ela diz que primeiro, eles vão cantar uma música e depois vão participar de uma atividade chamada “o jacaré”. [...]. (Diários de Campo, 1º ano, Brasil, 2014).

No início da pesquisa consideramos o desenho e a pintura como sendo brincadeiras, porém, nas observações do brincar, percebemos que para as educadoras, tais atividades não eram brincadeiras, mas sim, atividades de estudo. Essas atividades necessitariam de atenção, disciplina e “seguir orientações” para que seu “produto” saísse com primor e pudesse ser avaliado e arquivado para posterior apresentação aos pais e responsáveis pelas crianças.

A pintura com lápis de cor é considerada – pela escola – atividade escolar, por isso a criança não pode “brincar”, ela tem que pintar dentro dos contornos dos desenhos (Ela também não pode ficar com o desenho, este precisa ser arquivado). (Diários de Campo, Jardim, Brasil, 2014).

Veremos mais adiante também que as atividades de desenho e pintura se mostram confusas para as crianças, quando são questionadas se essas são ou não brincadeiras.

A primeira atividade é acompanhar com o dedo o número 2 (o número 2 está escrito de forma vazada) que está desenhado na folha. Quem não consegue a professora pega na mão. São muitos que não conseguem. Sara (4 anos) diz:

- Olha, ele sabe fazer o número 2. A professora diz:
  - Agora vocês vão pintar, mas eu vou dizer como vocês vão pintar. [...] As meninas pegam lápis de cera e fingem ser maquiagem. E depois começa a pintar os patinhos...
  - Eu vou passar lápis verde dentro do número 2.
  - A professora avisa que o bico deve ser laranja. Sara avisa pra mim...
  - Vou pintar de amarelo, eu posso pintar da cor que eu quiser, né?! Será que tem problema? e continua... - É a tia que mandou assim, acontece que aqui em cima é difícil, vou pintar aqui oh.
  - Ela fala pra mim que é difícil pintar dentro dos limites, pois o bico do pato é pequeno. Pergunto se ela quer ajuda... e ela me responde:
  - Eu quero porque a tia não tá ensinando.
- (Diários de Campo, Jardim I, Brasil, 2014).

Além dessas ações que podem parecer brincadeiras em um primeiro momento de observação, mas que na verdade são atividades<sup>37</sup>, temos também muitas atividades escolares com crianças na pré-escola. Em Portugal presenciamos apenas uma vez o “treino” do nome da criança em caderno, apenas para crianças de 5 anos. Porém, não podemos esquecer que há também atividades de treino de números e letras nas ações rotineiras como a chamada de presença. Além disso, as crianças do pré-escolar em Portugal assumem o mesmo calendário de comemorações que as crianças do 1.º ciclo, o que gera muitas atividades obrigatórias para comemorações como, por exemplo, lembranças para o dia das mães etc. Porém, em Portugal não presenciamos atividades puramente escolares com crianças da turma do pré-escolar. No Brasil foram inúmeras ações escolarizantes presenciadas no Jardim de Infância. Além do treino e memorização do alfabeto, temos o ensino de operações matemáticas.

As crianças estão em grupo de quatro nas mesinhas. Estão fazendo atividade de matemática sobre soma. É para contar bolinhas: três bolinhas mais 4 bolinhas, dá 7 bolinhas. [...] As crianças têm muita dificuldade, ficam pedindo auxílio o tempo todo. Talita (5 anos) pergunta como faz as contas. Outra menina vem fazer carinho numa cachorrinha de pelúcia que está atrás de mim, depois ela volta para o lugar dela. Talita vem até mim para eu ajudá-la na tarefa de matemática, ela disse que é muito difícil.

(Diários de Campo, Jardim II, Brasil, 2014).

Essa problemática será discutida com mais detalhes nos próximos capítulos, quando trataremos da antecipação da escolarização. Aqui, vale salientar que essas práticas nos alertam que os adultos – ou parte deles – envolvidos no processo de aprendizagem das crianças de quatro e cinco anos nas escolas pesquisadas no Brasil, acreditam que a pré-escola é lugar para se trabalhar números e letras de forma sistemática e organizada. Na nossa interpretação, eles acreditam que é preciso preparar para o ensino fundamental já utilizando práticas alfabetizadoras.

---

<sup>37</sup> Utilizamos a palavra “atividade” aqui para designar as “atividades pedagógicas” obrigatórias consideradas de “estudo” pela escola. Não estamos nos referindo ao conceito de “atividade” para a Teoria Histórico-Cultural.

Na escola, percebemos que os discursos dos adultos sobre o brincar são variados e por vezes confusos. Ao mesmo tempo em que certas ações não são consideradas brincadeiras por serem obrigatórias e necessitarem de um produto final para avaliação, outras ações, mesmo que igualmente obrigatórias e dirigidas pelo adulto, são ditas como brincadeiras. O brincar, mesmo que livre, ou seja, quando as crianças escolhem o que querem brincar, possui regras e a supervisão de adultos que orientam o brincar “certo”. Ao que parece, as atividades tidas como “não brincadeira” se caracterizam por terem um objetivo de aprendizagem. Por exemplo, a criança ao longo do tempo precisa aprender a pintar dentro dos contornos e isto trabalha a coordenação motora, que é importante para a posterior aprendizagem da escrita. Ou ainda, há objetivos mais claros, como realizar cópias dos números para aprendê-los. De outro modo, parece que algumas ações são tidas como brincadeira mesmo sendo obrigatórias e passando conteúdos, como, por exemplo, cantar a música das cores, fazer “brincadeiras” com nomes de animais etc. Essas são consideradas brincadeiras por caracterizarem como uma forma didática, mais lúdica, para ensinar algo.

Diante de tal realidade, decidimos perguntar às crianças a opinião delas sobre o que é o brincar, com o propósito de compreender junto às mesmas as similaridades e diferenciações entre o brincar e o estudar, como veremos no próximo tópico.

#### 4. 3. O que é brincar para as crianças?

Ao longo deste trabalho, como já se pode notar, nós procuramos trazer os dados de entrevista, observação e do diário de campo, obtidos nos diferentes contextos e ambientes escolares, discutidos à luz dos conceitos e ideias da teoria histórico-cultural. Tentamos fazer um movimento contrário ao de analisá-los separadamente. Dessa maneira, acreditamos que assim, ao trazer as falas e as formas de como as crianças brincam, seja no Brasil ou em Portugal, já relacionadas à base teórica, o processo de análise dos dados coletados adquire um caráter mais dinâmico e esclarecedor.

Como vimos em algumas cenas descritas no capítulo anterior, o significado que a escola e os professores atribuem ao brincar se diferencia do aprender, além de qualificar algumas brincadeiras como certas e outras como erradas. Para Vigotski (2008) o brincar de faz-de-conta, característico em crianças na idade pré-escolar, gera aprendizagem e desenvolvimento. Percebemos que as concepções dos educadores aparecem na fala e no

brincar das crianças, levando-as a adotar, em parte, o discurso dos adultos sobre o que é o brincar, misturando-as com outras ações e sentimentos. Por esse motivo, com o intuito de aprofundar as informações das entrevistas, selecionamos algumas situações a fim de explorar o que as crianças realmente pensam acerca do brincar.

Para compreender o que as crianças assimilam como sendo “atividade” ou “brincadeira”, foi apresentado a elas algumas ações, para que elas dissessem se consideravam brincadeira ou atividade de estudo. As ações apresentadas, comuns no dia a dia das escolas focalizadas, foram: Ir ao parquinho; mamãe e filhinho; Esconde-esconde; Ler livro; Desenhar; Mexer em massinha; Escrever. A tabela 3 mostra a quantidade de vezes em que essas atividades foram assimiladas por nossos entrevistados como brincadeira.

**Tabela 3** – Número de respostas acerca do que é ou não é considerado brincadeira

Ações desenvolvidas	Brasil			Portugal		
	Brincadeira	Não é brincadeira	Não sei/Talvez	Brincadeira	Não é brincadeira	Não sei/Talvez
	n	N	n	n <sup>38</sup>	n	n
Ir ao parquinho	6	0	0	23	7	0
Mamãe e filhinho	5	1	0	18	11	1
Esconde-esconde	6	0	0	28	2	0
Ler livro	1	5	0	9	21	0
Desenhar	5	1	0	20	9	1
Mexer em massinha	6	0	0	28	2	0
Escrever	2	4	0	7	22	1

Fonte: Dados da pesquisa de campo.

Essa tabela indica ainda que para todas as ações houve divergências. “Mamãe e filhinho” foi considerada brincadeira por 23 crianças, “Ler um livro” foi visto como brincadeira para 11 crianças, desenhar foi considerado brincadeira para 24 crianças e escrever para cinco crianças. Diante das divergências, perguntamos aos sujeitos a justificativa para suas respostas. No quadro 1, vemos que as respostas que justificam o porquê das ações anunciadas pela pesquisadora são ou não consideradas brincadeiras.

<sup>38</sup> Para estas questões, o número de respostas de Portugal é bem maior do que o número de respostas no Brasil porque no Brasil, estes quesitos entraram em uma etapa posterior de entrevista. Após ter realizado entrevista com todas as crianças brasileiras, surgiu esta dúvida sobre a diferenciação do brincar e da atividade de estudo, então escolhemos aleatoriamente 6 crianças das 30 entrevistadas inicialmente (duas de quatro anos, duas de cinco anos e duas de seis anos) para responder um questionário complementar. Em Portugal, aplicamos estas questões com todas as 30 crianças portuguesas.

**Quadro 1** – Respostas de justificativa do porque é ou não brincadeira

Ações desenvolvidas	Brasil		Portugal	
	Porque é brincadeira	Porque não é brincadeira	Porque é brincadeira	Porque não é brincadeira
Ir ao parquinho	-	-	-	“Não, pode machucar”
Mamãe e filhinho		“Brinco com minha mãe e pai”	-	-
Esconde-esconde	-	-	-	“Não, pode machucar”
Ler livro	“Sim, tem historinha muito legal, a gente gosta”	“Não, mas pode ser, se você escolher um livro livre”; “Não, fica dentro da sala”; “Não é porque é de aprender coisa”; “Não, é de ler”; “Não, é de estudar”.	-	“Não, tem que estar sentado, sem barulho senão não aprende”; “Não porque não sabemos ler livros”; “Não, tem que estar concentrado”; “Não porque é de ler, é história, é dever”.
Desenhar	“Sim, pode incentivar coisas, você pensa o que você quer ser”; “Sim, pinto brincando”; “Sim, desenhar o que a gente quiser”.	“Não, fica dentro da sala”	-	“Não, porque é só fazer desenhos... mas brincadeira é brincar com brinquedos”; “Não, porque tem que fazer os trabalhos muito bem feitos”; “Não, se for mandado não”; “Se desenha, não se brincar”
Mexer em massinha	“Sim, é legal, porque você faz um monte de coisa, é tão gostoso apertar”; “Sim, pode rasgar, fazer bolinha”	-	-	“Não, porque se é pequeno pode comer”.
Escrever	“Sim, eu escrevo, pinto”	“Não, fica dentro da sala”; “Não, eles acham que é brincadeira, mas eu não gosto”; “Não, é de estudar”.	-	“Não, quando se estar a escrever, não se engana”; “Não, é pra desenhar, senão não passa para o 1.º ano”; “Não, porque temos que fazer tudo bem feito”; “Não, se escreve em teste”; “Não, tem que estar com atenção”; “Não, é trabalho de casa ou da escola”; “Não é brincar, é importante, brincar não é importante”.

Fonte: Dados da pesquisa de campo.

As respostas do porque é brincadeira se justificam pelas razões das crianças gostarem, ser legal e da liberdade para agir. Dessa forma, inferimos que as crianças que consideraram

tais ações como brincadeiras, as fizeram porque consideram que o brincar se desenrola em várias outras ações partindo da liberdade da criança em escolher aquilo que ela deseja brincar. Em contrapartida, as ações que não foram consideradas brincadeiras se justificam pela falta de liberdade em escolher, na reclusão a ficar dentro da sala sentado, na dicotomia entre brincar e aprender-estudar, no não gostar, na necessidade de atenção e concentração e de ter que fazer “correto” e “bem feito”. Vemos que das atividades é cobrada das crianças um produto estabelecido pelo educador. Como já mencionado, a brincadeira, como atividade principal, é aquela em que o motivo de realizá-la coincide com o seu próprio processo, ou seja, para Teoria Histórico-Cultural, o motivo para realizar a atividade não reside na obtenção de um produto final.

Da mesma forma, para buscar complementar as interpretações acerca da compreensão que as crianças têm sobre o que é ou não brincadeira, perguntamos também o que é ou não brinquedo. Na tabela 4, observamos a quantidade de respostas aos objetos (boneca, carrinho, escorrega, parquinho, pecinhas de montar, corda, lápis e massinha) que foram ou não considerados brinquedos.

**Tabela 4** – Respostas acerca do que é ou não é considerado brinquedo

Objetos	Brasil			Portugal		
	É brinquedo	Não é brinquedo	Não sei	É brinquedo	Não é brinquedo	Não sei
	n	n	n	n <sup>39</sup>	n	n
Boneca	6	0	0	30	0	0
Carrinho	6	0	0	30	0	0
Escorrega	6	0	0	20	10	0
Parquinho	6	0	0	22	8	0
Pecinhas de montar	6	0	0	29	0	1
Corda	4	2	0	24	5	1
Lápis	2	4	0	7	23	0
Massinha	6	0	0	27	3	0

Fonte: Dados da pesquisa de campo.

Na tabela 4, notamos que em boneca, carrinho, pecinhas de montar não ocorreram divergências em relação ao que é brinquedo ou não é. Sobre a “Corda”, sete crianças relataram que não é brinquedo e 27 crianças relataram que “Lápis” não é um brinquedo. Sobre

<sup>39</sup>Os números de respostas de Portugal são bem maiores do que os números de respostas no Brasil para essas questões porque, no Brasil, esses quesitos entraram em uma etapa posterior de entrevista. Após ter realizado entrevista com todas as crianças brasileiras, surgiu essa dúvida sobre a diferenciação do brincar e da atividade de estudo, então escolhemos aleatoriamente 6 crianças das 30 entrevistadas inicialmente (duas de quatro anos, duas de cinco anos e duas de seis anos) para responder um questionário complementar. Em Portugal, como já possuíamos o questionário todo pronto, aplicamos as questões com todas as 30 crianças portuguesas.

as respostas que houve divergências entre as crianças, verificamos no quadro 2 as observações feitas sobre as respostas fornecidas.

**Quadro 2** – Respostas justificativas ao que é ou não brinquedo

Objetos	Brasil		Portugal	
	Porque é brinquedo	Porque não é brinquedo	Porque é brinquedo	Porque não é brinquedo
Boneca	-	-	-	-
Carrinho	“Carrinho de neném não, outro sim”	-	-	-
Escorrega	-	-	-	“É pra escorregar”; “Não é brinquedo, tem que ser pequeno”; “Não dá pra pegar”.
Parquinho	-	-	-	“É pra balançar”
Pecinhas de montar	-	-	-	-
Corda	-	“Não, é de guardar roupa, sapato e biquíni”	-	“É pra trabalhar, só adulto”
Lápis	“Sim, você pode desenhar”.	“Não, é de escrever, não de brincar, pode furar o olho, se for pintar é brincar”; “Não, é de pintar e escrever”	“Porque pode desenhar”; “Precisa para desenhar”.	“Não é de brincar”; “É de escrever e desenhar”; “É pra trabalhar” “Pode partir e é de escrever”
Massinha	“Só de modelar”	-	-	“Porque se parte e não fica duro”

Fonte: Dados da pesquisa de campo.

Observamos que para corda, foram relatados outros usos, como “amarrar” coisas. Na resposta de justificativa do porque “carrinho” é um brinquedo, analisamos que, já nessa idade, as crianças fazem diferenciações entre os usos dos objetos e seus conceitos. Dessa forma, entendemos que a resposta negativa para corda não ser considerada um brinquedo, pode ter partido do fato de que para aquela criança específica, essa não ser utilizada como tal. Na resposta justificativa do porque lápis não é brinquedo, vemos um ponto interessante que é o fato de que com tal objeto pode machucar, causar desconforto, provavelmente um discurso do adulto. De outra forma, verificamos que o uso do lápis para escrever está em oposição ao brincar enquanto para os usos de desenhar e pintar, o lápis pode ser considerado tanto um brinquedo como não.

Percebemos também outro ponto interessante na fala das crianças. Sabemos por exemplo, que o lápis pode se tornar um brinquedo em uma situação imaginária, como dito anteriormente, no jogo simbólico onde por meio de gestos indicativos o objeto ganha

significado. No momento da entrevista, sem a situação imaginária os objetos apenas são vistos em suas funções tradicionais.

Também realizamos perguntas, por meio das quais, procuramos saber diretamente o que é o brincar e o que é brinquedo. Sobre a pergunta do que é brincar, a partir da análise de conteúdo, chegamos a duas categorias de respostas como nos mostra o quadro 3,

**Quadro 3** – Respostas para o que é brincar

	<b>Brasil</b>	<b>Portugal</b>
Respostas descritivas relacionadas a tipos de brincadeiras	“É brincar de comidinha”; “É brincar de escolinha, mamãe e filhinha, corrida, cavalinho. Eu brinco de várias coisas, pega-pega, esconde-esconde”.	“É de casinha, plasticina (massinha), computador”; “É na casinha, é no quadro, é no computador”; “Fazer cócegas, jogar as escondidas”; “Jogar a apanhadas, lobo mal e jogar aos ursos”; “Fingir que o peluche (Pelúcia) é um brinquedo”.
Respostas relacionadas à prática do brincar,	“Se divertir com os amigos”; “É se divertir”.	“Meus amigos”; “É ser amigo do outro”; “É uma coisa que fazemos muito barulho e temos que arrumar tudo”; “É correr, saltar, gritar, fazer jogos”; “Ser amigos de todos”; “É uma coisa linda”.

Fonte: Dados da pesquisa de campo.

Sobre as respostas à pergunta “o que é brinquedo”, no Brasil, todas estavam relacionadas ao objeto em si e suas características: “Boneca, ursinho, bola de futebol, a gente brinca com isso”; “É de montar, as pecinhas de madeira eu gosto”; “É brincar no velotrol, gira-gira, trenzinho, balanço”; “Carrinho e casinha”. Em Portugal, além desse tipo de resposta, obtivemos tentativas de conceituação por suas propriedades, como também pelas características de se brincar com brinquedo: “É coisas pra brincar, pra nós brincarmos, bonecas”; “É uma espécie de brincar sem fazer muitas coisas”; “É pra brincar, ontem eu trouxe um brinquedo pra cá, mas minha vovó proibiu porque eu posso perder”; “É para partilhar”.

O mesmo tipo de resposta se verificou quando questionamos o “que é uma atividade” no Brasil, assim temos respostas relativas aos objetos que se usam para realizar a atividade: “É lápis e estojo. Mas a gente não tem estojo, a tia não deixa. Desenhar com lápis é estudar”. Tivemos também respostas sobre ações que representam atividades: “Pintura, fazer mão de tinta, colorir”; “Atividade? Ah, tem a atividade de árvore, pega papel verde, passa cola, cola estrelinha”; “É escrever e depois pintar”; “Escrever, pintar...”; “Prova, livro de matemática”. Em Portugal, obtivemos o mesmo tipo de respostas: “Números”; “É fazer trabalho, ensaiar a dança que vamos fazer, é a professora que sabe”; “Tem que estudar muito, concentrar na

atividade”; “Desenhos, pintura, desenhar o que a professora manda”; “É fazer desenhos, é escrever no quadro”; “É experiência, tem gelo, põe no copo, sol derrete e vira água”; “É trabalhar e fazer experiências para o arco-íris”. Observamos que nas atividades há a mediação do adulto, e essas são organizadas com um propósito.

Também questionamos como eles estudam, as respostas falam tanto dos objetos que se usam para estudar, quanto das práticas adotadas no Brasil: “Com lápis, não usa outros negócios. Colorir, a gente não sabe escrever, mas eu sei fazer um monte de letra A, D, B e o M.”; “Escrever, pintura de lápis, pintura de tinta na mão”; “Eu pego o lápis, então a professora escreve na lousa. Aí eu escrevo também, copio da lousa o que tem que fazer. Em casa, eu pego o lápis de pintar, eu pinto e depois escrevo”; “Eu escrevo”; “Pego o lápis e escrevo o que tem na lousa”; “Do jeito que a professora manda. Tem caderno, atividade, caderno debaixo da carteira. Tem o livro do EMAI, não tenho aqui, eu ia te mostrar, é o livro de matemática do primeiro ano”. Notamos que nas atividades de estudo há uma orientação do adulto e também a espera de um produto final. Esse fato também foi encontrado em Portugal: “Sem fazer barulho, pego caderno, lápis, borracha e escrevo”; “Estudar no caderno”; “Escrever, escrever o nome, eu só escrevo o nome”; “Eu não estudo. Quando eu tiver minha matrícula eu vou estudar”; “A professora diz o que é pra fazer e faz”; “Estudar é bom, tirar boas notas”; “Bem, tem que aprender coisas da escola primária. Fazer contas  $1 + 1 = 2$ ,  $2 + 2 = 4$ . Eu queria estar na escola primária”.

Como vimos anteriormente, na periodização do desenvolvimento humano, traçada por Leontiev (2012), temos em cada período uma atividade predominante, ou seja, em cada estágio há uma relação específica entre a criança e a realidade, como também há um tipo de atividade na qual se dá as principais vias de desenvolvimento do sujeito.

Em cada período também coexistem outros tipos de atividades, chamadas de atividades secundárias, em que também há o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores. As atividades secundárias não são predominantes, são linhas acessórias do desenvolvimento. A partir dessa coexistência de diferentes tipos de atividades, percebemos que os períodos não são bem definidos e, no processo de transição entre as atividades principais, a atividade que era secundária (no nosso caso, a atividade de estudo) ganha força e passa a ser principal no novo período.

A coexistência de vários tipos de atividades, entre elas a atividade de estudo no período pré-escolar, não significa que ações “escolarizantes” no Jardim de infância são benéficas como um tipo de preparação ao ensino fundamental. Pelo contrário, segundo Vygotski (2014c), o ensino da linguagem escrita, vista como um ato mecânico imposto, não

considera o desenvolvimento das necessidades infantis e nem a própria vontade e iniciativa da criança. Assim, a criança, com muito esforço, pode aprender a reproduzir letras e palavras sem, contudo, compreender o que é realmente a escrita, já que “El dominio del lenguaje escrito significa para el niño dominar un sistema de signos simbólicos extremadamente complejo.”<sup>40</sup> (VYGOTSKI, 2014c, p. 184). Além disso, lembremos que para os autores da Teoria Histórico-Cultural o período pré-escolar vai, geralmente, até os sete anos. Com a Lei do ensino de nove anos no Brasil, a idade para a entrada da criança no ensino fundamental passou a ser de seis anos. Destacamos ainda que, pelos documentos de referências oficiais, o 1.º ano do novo ensino de nove anos não deve ser o mesmo do que a 1.ª série antes da Lei. O 1.º ano nessa nova configuração se apresenta como uma preparação ao ensino fundamental, com o brincar tido como base de aprendizagem (BRASIL, 2007).

No próximo capítulo discutiremos com mais detalhes a periodização do desenvolvimento humano proposta por Vygotski, na qual ele considera o desenvolvimento humano com um processo vivo e revolucionário. Traremos elementos políticos e sociais sobre a transição entre a educação infantil e o ensino fundamental, bem como, elementos de nossa teoria acerca da transição entre a atividade de brincar para a atividade de estudo como principal no desenvolvimento humano. Com esses apontamentos discutiremos o tempo do brincar na educação infantil e no 1.º ano do ensino fundamental nas escolas pesquisadas.

---

<sup>40</sup> “O domínio da linguagem escrita significa para a criança dominar um sistema extremamente complexo de signos simbólicos.” (VYGOTSKI, 2014c, p. 184, Tradução nossa).

## 5. TEMPOS DE BRINCAR: A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

A atividade é de leitura, o livro é sobre o Tempo. Conversando sobre o assunto, Lúcia (6 anos) fala que a gente tem que aproveitar enquanto ainda é criança. (Diários de Campo, 1.º ano, Brasil, 2014).

As transformações ocorridas na sociedade levaram cada vez mais mães, que antes eram consideradas como as principais responsáveis pela educação das crianças pequenas, para o trabalho fora de casa. No campo da educação infantil, várias conquistas foram conseguidas nas últimas décadas do século XX. No Brasil, as creches e pré-escolas passaram das Secretarias de Assistência Social para as Secretarias de Educação. Vários documentos foram criados para servirem de referência pedagógica e curricular a essa nova etapa da Educação Básica, como exemplo, temos o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI).

No Brasil, a educação infantil faz parte da Educação Básica, sendo a frequência da criança na pré-escola obrigatória a partir dos quatro anos. Os documentos oficiais salientam que as especificidades do desenvolvimento das crianças devem ser consideradas na abordagem de conteúdos. Diante disso, destaca-se a importância do brincar na educação de crianças de zero a cinco anos, salientando que a pré-escola também não se caracteriza como um espaço de preparação ao ensino fundamental. Em nosso país, a ampliação do Ensino Fundamental para a duração de nove anos tornou-se uma realidade. Um dos debates mais polêmicos sobre o tema, diz respeito às possíveis consequências negativas da antecipação da escolarização, em especial, a alfabetização precoce.

O Ministério da Educação publicou em 2007 o documento intitulado: “Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade”. Essa publicação teve o objetivo de auxiliar na elaboração da proposta pedagógica e curricular dos sistemas de ensino, diante da nova realidade do ensino de nove anos. No referido documento, destaca-se que não é objetivo da educação infantil preparar as crianças para o ensino fundamental. Também é realçado que as crianças de seis anos ingressantes no ensino fundamental necessitam de uma proposta curricular que considere suas especificidades. Desse modo, “[...] não se trata de compilar conteúdos de duas etapas da educação básica, trata-se de construirmos uma proposta pedagógica coerente com as especificidades da segunda infância e

que atenda, também, às necessidades de desenvolvimento da adolescência.” (BRASIL, 2007, p. 8). Dessa forma, temos uma proposta pedagógica diferente daquela existente na primeira série do ensino fundamental anterior a mudança de ampliação.

De acordo com o documento referido acima, a ampliação da escolarização representa um maior tempo para a criança se apropriar dos conteúdos referentes à alfabetização e o letramento. Porém, ao mesmo tempo ressalta que o ensino do primeiro ano não está reduzido a essas aprendizagens, necessitando que haja um estudo das diversas expressões. Nesse documento, BORBA (2007) fala que, em relação ao brincar no primeiro ano do Ensino Fundamental, é necessário garantir o seu tempo e espaço, não o restringindo ao que é determinado pela escola para estas atividades, como por exemplo, os horários de intervalos nos pátios de recreação,

[...] a garantia de tempos e espaços para que as próprias crianças e os adolescentes criem e desenvolvam suas brincadeiras, não apenas em locais e horários destinados pela escola a essas atividades (como os pátios e parques para recreação), mas também nos espaços das salas de aula, por meio da invenção de diferentes formas de brincar com os conhecimentos. (BORBA, 2007, p. 43 – 44).

Desse modo, defende-se a organização de rotinas que considerem a autonomia e a iniciativa infantil, ofertando às crianças diversos materiais e objetos para o exercício dessa atividade. Também é destacado que, através do brincar, o adulto pode observar e compreender as crianças. O documento afirma a existência de estudos demonstrando que,

[...] quando as crianças ingressam na instituição escolar antes dos sete anos de idade, apresentam, em sua maioria, resultados superiores em relação àquelas que ingressam somente aos sete anos. Um exemplo desses estudos é, podemos citar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) 2003. (BRASIL, 2007, p. 5).

Porém, o mesmo documento segue dizendo que “Tal sistema demonstra que crianças com histórico de experiência na pré-escola obtiveram melhores médias de proficiência em leitura: vinte pontos a mais nos resultados dos testes de leitura.” (BRASIL, 2007, p. 5 – 6). Ou seja, esses dados relatam uma margem de melhora na proficiência em leitura de crianças que tenham frequentado, antes dos sete anos, a pré-escola e não o ensino fundamental.

Nesse panorama várias pesquisas vêm surgindo no mundo inteiro, tentando alertar para os problemas advindos da escolarização em uma idade tão pequena. O trecho do diário de campo que abre esse capítulo foi observado em uma sala com crianças de seis anos, no 1.º ano do novo ensino fundamental. A fala da criança nos alerta para o fato de que ela está ficando sem tempo para viver a infância. Os adultos precisam assegurar os direitos infantis,

entre eles, o direito de brincar. A Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu capítulo II, Art. 15, faz saber que,

Art. 15. A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis.

A Lei destaca que o direito à liberdade compreende, entre outros aspectos, o “brincar, praticar esportes e divertir-se”. Diante das dificuldades encontradas para fomentar uma boa transição entre a educação infantil e o ensino fundamental, cabe ao adulto avaliar, refletir e combater à redução do tempo de brincar na pré-escola e na escola.

Durante as últimas décadas, a ideia de como é possível desenvolver uma transição bem sucedida entre essas etapas da educação básica tem preocupado pesquisadores e educadores de todo o mundo. Em 2010, o Ministério da Educação da Nova Zelândia publicou um documento de revisão da literatura sobre o tema da transição entre a educação infantil e a escola (PETERS, 2010). A revisão envolveu trabalhos publicados de 2004 e 2009 em países como: Nova Zelândia, Austrália, Canadá, Reino Unido e Estados Unidos da América. Peters (2010) relata que esses trabalhos consideram que, apesar das crianças passarem por inúmeras transições em suas vidas, a transição entre a educação infantil e a escola merece uma atenção especial. Nos trabalhos analisados foram constatadas diversas visões teóricas elegendo o que deve ou não ser valorizado na transição. Destaca-se que a transição não é um evento, mas um processo que envolve vários fatores (como a diversidade dos grupos) e a participação de diversos sujeitos como a família, comunidade e educadores.

Dunlop e Fabian (2006) em “*Informing Transitions In The Early Years*”, investigação realizada no Reino Unido, citam os trabalhos de Vigotsky, Leontiev, Elkonin, entre outros, ao falar da importância do jogo no período de transição para os anos iniciais na escola. Segundo os autores, o jogo pode ser uma ferramenta de continuidade da aprendizagem nesse processo.

Em Portugal, o Projeto “Caracterização dos Contextos de Educação Pré-Escolar - Inquérito Extensivo” (2014) teve o objetivo de caracterizar os jardins de infância do país. Por meio de um questionário aplicado a 484 educadores<sup>41</sup> de Portugal Continental, sendo 363 da rede pública e 121 da rede privada, com e sem fins lucrativos, buscou-se avaliar a implementação das Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar - OCEPE<sup>42</sup> e a

---

<sup>41</sup> A pesquisa não conseguiu número suficiente de participantes para ser considerada representativa.

<sup>42</sup> OCEPE (Portugal) constituem um conjunto de princípios que objetivam apoiar o educador infantil na sua prática profissional.

qualidade educacional das instituições. Nas questões relativas aos documentos oficiais curriculares portugueses, os educadores participantes relataram, de forma geral, que o aspecto menos favorável nas OCEPE é a articulação da educação pré-escolar com os objetivos do 1.º Ciclo. Esse aspecto vem seguido de outro relativo às estratégias a serem utilizadas pelos educadores para promover a transição da educação pré-escolar para o 1.º Ciclo.

Percebemos, dessa forma, que a preocupação com o sucesso da transição da educação infantil para a escola tem preocupado vários educadores do mundo todo e fomentado pesquisas sobre como melhorar esse processo de transição. Nesse contexto, o brincar aparece como uma atividade primordial, não apenas para a criança pequena, mas também para os chamados “escolares”.

### 5.1 A transição do brincar para a atividade de estudo: periodização do desenvolvimento psíquico infantil

Leontiev (2012) nos diz que, ao longo do desenvolvimento infantil, o lugar que a criança ocupa nas relações humanas é alterado. Na idade pré-escolar, a criança vê expandir diante de si um mundo cada vez mais amplo. Como suas necessidades vitais são supridas pelo adulto, a criança age alheia ao produto de suas ações. Agindo sobre o objeto, produzido pelo homem, ela assimila o mundo adulto adentrando na compreensão da cultura em que está inserida. Nessa idade, há dois grupos de pessoas para a criança, um grupo é formado por pessoas que estão diretamente relacionadas a ela: mãe, pai, família mais próxima. E no outro grupo estão todas as outras pessoas que têm contato com ela. O contato com o segundo grupo é mediado pelo primeiro. A entrada da criança na instituição pré-escolar não é simples e a professora assume um papel importante, “Pode-se dizer que as relações com a professora fazem parte do pequeno e íntimo círculo de contatos das crianças.” (LEONTIEV, 2012, p. 60). É frequente o fato da criança recorrer à professora para mediar suas relações.

Isabela (5 anos) não quer entrar na fila para seguir a sala. Vou perguntar a ela o porquê, ela diz que as outras crianças não querem ser suas amigas. Após saber disso, a professora diz que todos precisam ser amigos. [...] Julia (5 anos) aparece e diz que quer que eu brinque com ela, explico que no momento não posso, pois estou brincando na casinha. Ela diz que vai dizer a professora que eu não quero brincar com ela e diz que eu não quero ser amiga dela.

(Diários de Campo, Pré-escolar, Portugal, 2016).

Ao entrar na escola, as relações sociais da criança ficam mais complexas. No exemplo acima, percebemos que parece haver uma ideia de que todos na escola precisam ser amigos e que amigos brincam juntos, logo, se alguém não quer brincar, este alguém está negando sua amizade. Há inúmeros conflitos nesse tipo de relação estabelecida e as crianças sempre recorrem à professora,

Carla (5 anos) e Isabela (5 anos) estão zangadas. Renata (5 anos) e Thiago (5 anos) vem reclamar das duas.

- Elas não querem brincar com a gente, vou dizer a professora.

- Mas eu e a Carla queremos brincar sozinhas e vocês ficam mandando na gente. Só querem que a gente faça o que vocês querem. Seus mandões!

- Vou dizer a professora que vocês não querem brincar com a gente.

- A gente quer brincar sozinhas!

A auxiliar intervém e coloca todos sentados num banco:

- Vão ficar aí até se resolverem.

- Ela não quer ser minha amiga. - Repete Thiago.

(Diários de Campo, Pré-escolar, Portugal, 2016).

A ideia de que todos devem se respeitar, independente de serem amigos ou não, é camuflada pela ideia de que todos são amigos e, por isso, precisam brincar juntos. Mas, ao longo das relações, os conflitos vão mostrando a esses pequenos sujeitos que cada um possui seus desejos e vontades e que esses precisam ser respeitados. Percebemos que o leque de relações, sentimentos e das formas de vivenciar e lidar com os acontecimentos, é incrivelmente ampliado ao entrar na escola. A criança aprende, não só a operar os objetos do mundo adulto, mas também a se relacionar com os outros seguindo as normas sociais, aprende sobre amizades e sobre ela mesma.

De acordo com Leontiev (2012, p. 60), “Essa é a posição real da criança, a partir da qual o mundo das relações humanas se desdobra diante dela, posição governada pela situação objetiva que a criança ocupa nas relações”. Normalmente, a transição do período pré-escolar para o próximo período ocorre na escola. A escola tem um grande significado para as crianças, visto que nela todas as suas relações sociais são reorganizadas.

Jonathan (6 anos): - Tia, é pra fazer só isso?.

Laura (6 anos) alerta: - Não é tia, é professora!.

(Diário de Campo, 1º ano, Brasil, 2015).

No trecho do diário de campo acima, percebemos que há uma mudança na relação entre a criança e a professora. Facci (2006) relata que, ao entrar no período onde a atividade principal é o estudo, ocorrem várias mudanças, não só nas relações da criança com a escola, mas também na relação da criança com a sua família. Essa se dirige a criança agora como uma escolar: precisa estudar e ter disciplina etc.

Segundo Leontiev (2012),

É claro que o ponto essencial não consiste no fato de o escolar, em geral, ser obrigado a fazer alguma coisa; mesmo antes de entrar na escola a criança já tem obrigações. O ponto essencial é que agora não existem apenas deveres para com os pais e os professores, mas há, objetivamente, obrigações para com a sociedade. Estes são deveres de cujo cumprimento dependerá sua situação na vida, suas funções e papéis sociais e, por isso, o conteúdo de toda a sua vida futura. (p. 61).

É nesse movimento que o grupo de relações mais íntimas da criança (família) perde força em relação ao grupo mais amplo (todas as demais pessoas que convivem com a criança). O que se passa na escola marca as novas relações que a criança possui.

Na dinâmica do desenvolvimento da criança, as Linhas Centrais de desenvolvimento se cruzam com as Linhas Acessórias. De acordo com Pasqualini (2013), para buscar explicar como ocorre o desenvolvimento de uma criança, é importante analisar a sua relação com o mundo e as condições concretas de vida e educação dessa criança na sociedade. Ou seja, através da análise de sua atividade principal, considerando o contexto em que ela está inserida, podemos entender como ocorre o seu desenvolvimento psíquico.

Sobre a periodização do desenvolvimento psíquico proposta por Leontiev, o autor estabeleceu o que ele denominou de “estágios do desenvolvimento psíquico”. Em cada estágio há uma relação específica entre a criança e a realidade, como também há um tipo de atividade que é dominante. A mudança do tipo de atividade dominante é também uma mudança de estágio.

O conceito fundamental para compreendermos esta relação que se estabelece entre a criança e o mundo é a categoria atividade. A relação entre sujeito e o mundo, a relação sujeito objeto é mediada pelos atos humanos. Atividades então é o elo que liga o sujeito ao mundo na psicologia histórico-cultural. Podemos dizer que a atividade constitui a categoria modal para explicação do psiquismo. (PASQUALINI, 2013, p 76 - 77).

Ao falar em estágios do desenvolvimento psíquico pensamos no caráter periódico do desenvolvimento da psique infantil, já que o conteúdo da atividade principal segue certa sequência no tempo/idade da criança. Ao expor isso, pode parecer que há algo “natural” que independe das condições de vida da criança e que a faz seguir uma nova etapa em sua vida. Porém, Leontiev (2012) alerta que “O caso é que cada nova geração e cada novo indivíduo pertencente a uma certa geração possuem certas condições já dadas de vida, que produzem também o conteúdo de sua atividade possível, qualquer que ela seja.” (p. 65). Assim, é importante salientar que o conteúdo dos estágios não é imutável.

As condições históricas influenciam o conteúdo de cada estágio. Dessa forma, não é verdade que uma criança em idade pré-escolar “naturalmente” vai se interessar pela escrita, mas sim, como sendo um sujeito imerso numa sociedade onde a escrita é a base da comunicação não verbal, esse sujeito é levado a querer saber o que o adulto sabe e para isso se focará na atividade de estudo. Uma criança pertence a uma geração de indivíduos que possuem condições de vida já dadas,

Embora os estágios do desenvolvimento também se desdobrem ao longo do tempo de uma certa forma, seus limites de idade, todavia, dependem de seu conteúdo e este, por sua vez, é governado pelas condições históricas concretas nas quais está ocorrendo o desenvolvimento da criança. Assim, não é a idade da criança, enquanto tal, que determina o conteúdo de estágio do desenvolvimento; os próprios limites de idade de um estágio, pelo contrário, dependem de seu conteúdo e se alteram *pari passu* com a mudança das condições histórico-sociais. (LEONTIEV, 2012, p. 65 - 66).

Atividade principal, como já mencionada no capítulo 2, é a atividade predominante daquele período específico do desenvolvimento. Já as atividades secundárias, não menos importantes, são atividades que, junto à atividade principal, leva a outras vias de desenvolvimento. Leontiev (2012) caracteriza o que é uma atividade principal considerando três pontos: é na atividade principal que surgem outras formas de atividade; nela os processos psíquicos são reorganizados ou formados; é na atividade principal que são formadas as principais mudanças na personalidade infantil. Consideramos uma atividade quando o motivo para executá-la coincide com o processo. Na atividade, temos emoções e sentimentos em relação com a mesma. Na ação, o motivo não coincide com o objetivo.

Ao mesmo tempo em que há uma atividade principal que se organiza e forma os processos psíquicos, novas atividades vão se formando, a partir das conquistas feitas com o desenvolvimento de atividades anteriores. É a partir da atividade principal que as principais mudanças psicológicas acontecem. Quando a criança adquire habilidades que superam o seu modo de vida, ela reorganiza a sua atividade, passando a um novo estágio.

As novas formações desenvolvidas em cada momento do desenvolvimento possibilitam, também modificação na motivação de sua atividade. Isso faz nascer nela novos motivos, conduzindo-a a uma reinterpretação de suas ações anteriores, modificando-as. Essas modificações vividas pela criança a encaminham a uma nova situação social, ou a uma nova posição no mundo das relações com seu entorno. Portanto, a criança não é passiva, mas é na sua atividade em interação com a história e a sociedade humanas que ela se desenvolve psiquicamente e se reconhece como membro da cultura. (SOUZA, 2007).

Na passagem de uma etapa para outra há um período de “crise”. No nosso estudo temos a crise dos sete anos, onde há a transição da criança da pré-escola para a idade escolar. Esses períodos de crise são caracterizados por mudanças bruscas na personalidade da criança, “As crises mostram a necessidade interna das mudanças de estágio, da passagem de um estágio a outro, pois surge uma contradição aberta entre o modo de vida da criança e suas possibilidades que já superam este modo de vida” (FACCI, 2006, p. 20). As necessidades internas e externas trazem para a criança novos interesses.

Vemos que, com as mudanças psíquicas que ocorrem ao longo do desenvolvimento infantil, a criança muda de lugar nas relações sociais. A mudança de uma atividade principal para outra marca a mudança de um período de desenvolvimento para outro. Vigotski (2008) relata que na idade pré-escolar o brincar é a atividade principal onde se dá as principais vias de desenvolvimento da criança. Nessa idade é possível ver os indícios da próxima atividade que se tornará a via principal de desenvolvimento: a atividade de estudo. Vygotski (2014c) diz que o desenvolvimento da linguagem escrita começa muito antes da criança estudar a escrita no colégio.

A transição não é, portanto, uma ruptura entre esses períodos, ao contrário, ambos os períodos estão ligados pelo motivo de penetrar no mundo adulto o que marca a transição em idade escolar é o movimento entre o desejo de fazer que o adulto faz, para saber o que o adulto sabe. (PASQUALINI, 2013, p. 92).

Em suas pesquisas, Luria (2012) se dedicou a identificar e descrever os estágios e fatores que fazem com que uma criança consiga ir de um estágio a outro da escrita. Para ele, as crianças muito pequenas vêem a escrita como uma brincadeira, como um ato externo, sem relação com o registrar, recordar, representar e informar. Salientando que não é possível fixar com precisão a divisão por idades e os estágios, visto a influência de muitos fatores do desenvolvimento cultural da criança, Luria relata que as crianças de três, quatro e cinco anos, por ele pesquisadas, eram “[...] mesmo capazes de imitar os adultos, mas eram completamente incapazes de apreender os atributos psicológicos específicos que qualquer ato deve ter, caso venha a ser usado como instrumento a serviço de algum fim.” (LURIA, 2012, p. 149).

Para o autor há uma fase de pré-escrita ou pré-instrumental que corresponde a “Total ausência de compreensão do mecanismo da escrita, uma relação puramente externa com ela e uma rápida mudança do ‘escrever’ para uma simples brincadeira e que não mantém qualquer relação funcional com a escrita.” (LURIA, 2012, p. 154).

Com o tempo as crianças inventam formas primitivas de escrita, como, por exemplo, a utilização de sinais topográficos. Esses sinais, mesmo não sendo diferenciados – pois após um

intervalo de tempo o sinal criado é logo esquecido pela criança – naquele momento a criança acaba criando uma alternativa para “anotar” e “relembrar” uma informação. “Este é o primeiro rudimento do que mais tarde se transformará na escrita; nele vemos, pela primeira vez, os elementos psicológicos de onde a escrita tirará a forma.” (LURIA, 2012, p. 158). Esse signo não é como um signo simbólico, mas, sim, como um signo primário que sugere aquilo que deve ser recordado. Essa é uma fase de escrita não diferenciada. Quando a criança faz a diferenciação do signo, ou seja, quando um signo assume um significado objetivo, comum a outros sujeitos, ela dá um salto qualitativo em seu desenvolvimento. O desenho, para Luria, pode servir como uma forma de registro, porém, ele é inicialmente uma brincadeira, sem função de signo mediador.

Vygotski (2014c) no texto “A pré-história do desenvolvimento da linguagem escrita” fala nas etapas preparatórias para o desenvolvimento da linguagem escrita. O gesto é um dos primeiros signos visuais da criança e nele está contida a futura escrita, “El gesto es la escritura en el aire y el signo escrito es, frecuentemente, un gesto que se afianza.”<sup>43</sup> (p. 186). Ao desenhar a criança tenta muitas vezes indicar através dos gestos o que sua produção quer representar, “Para nosotros, los primeros dibujos de los niños, sus garabatos, son más bien gestos que dibujos en el verdadero sentido de la palabra.”<sup>44</sup> (p. 187). O jogo infantil é o segundo momento em que podemos perceber a ligação entre o gesto e a linguagem escrita.

No jogo simbólico os objetos ganham novo significado e o importante para uma vassoura se tornar um cavalo não é a semelhança entre os dois, mas, sim, a vassoura possibilitar a criança “cavalgar” sobre ela. A criança desempenha tal ação usando o gesto, sendo assim,

Así pues, desde ese punto de vista, el juego simbólico infantil puede entenderse como un sistema del lenguaje muy complejo que mediante gestos informa y señala el significado de los diversos juguetes. Sólo en la base de los gestos indicativos, el juguete va adquiriendo su significado; al igual que el dibujo, apoyado al comienzo por el gesto, se convierte en signo independiente.<sup>45</sup> (VYGOTSKI, 2014c, p. 188).

Desse modo, Vygotski (2014c) diz que o significado do brinquedo está no gesto que se faz com ele e não no objeto. As crianças dão novos nomes e usos aos objetos. Com o uso

---

<sup>43</sup> “O gesto é a escrita no ar e o signo escrito é, frequentemente, um gesto que se fixa.” (VYGOTSKI, 2014c, p. 186, Tradução nossa.).

<sup>44</sup> “Para nós, os primeiros desenhos das crianças, seus garranchos, são mais gestos do que desenhos no sentido da palavra.” (VYGOTSKI, 2014c, p. 186, Tradução nossa.).

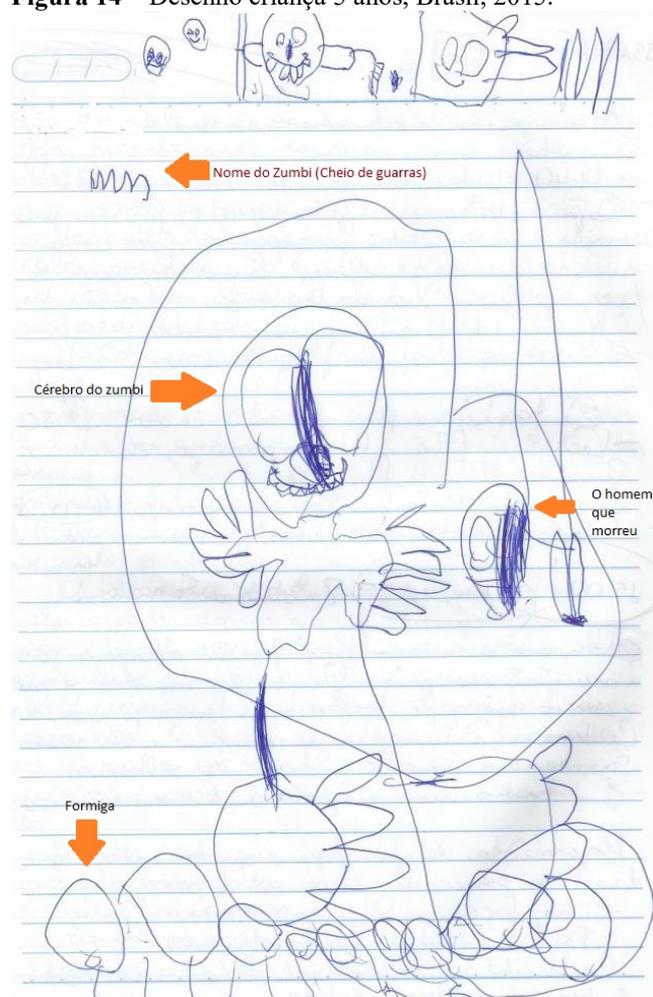
<sup>45</sup> “O jogo simbólico infantil pode se entender como um sistema de linguagem muito complexo que mediante gestos informa e assinala o significado de diversos brinquedos. Apenas na base dos gestos indicativos, o brinquedo vai adquirindo seu significado, de modo igual ao desenho, apoiado no começo pelo gesto, se converte em signo independente.” (VYGOTSKI, 2014c, p. 188, Tradução nossa.).

prolongado, o significado do gesto passa para o objeto, “Así, pues, el signo adquiere un desarrollo objetivo independiente que no depende del gesto infantil. Consideramos este hecho como una segunda gran etapa en el desarrollo del lenguaje escrito del niño.”<sup>46</sup> (p. 190).

Para Vygotski o desenho é uma linguagem peculiar infantil. A criança desenha a partir da memória, ela representa o que sabe e não o que vê. Assim, o desenho é uma linguagem gráfica sobre algo.

Para Luria (2012) “[...] a escrita pode ser definida como uma função que se realiza culturalmente, por mediação.” (LURIA, 2012, p. 145). A escrita é uma técnica auxiliar, onde o sujeito utiliza linhas, pontos e outros elementos para recordar ou transmitir algo, sendo assim, seu uso para fins psicológicos.

**Figura 14** – Desenho criança 5 anos, Brasil, 2015.



Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

<sup>46</sup> “O signo adquire um desenvolvimento objetivo independente que não depende do gesto infantil. Consideramos este feito como uma segunda grande etapa do desenvolvimento da linguagem escrita da criança.” (VYGOTSKI, 2014c, p. 190, Tradução nossa.).

Luis (5 anos) começa a desenhar no meu caderno,  
 - Tia, isso é uma formiga... vou fazer um zumbi... aqui é o cérebro... aí ele é cheio de meleca, gosma, o zumbi come cérebro, sangue, ele come tudo.  
 E me conta todo empolgado...  
 - Aqui é o homem que morreu, olha vou desenhar o nome dele... o nome dele é cheio de garra. Pra virar zumbi tem que comer sangue, come sangue aí vira zumbi.  
 (Diário de Campo, Jardim II, Brasil, 2015).

No desenho a criança age como se estivesse relatando, como podemos perceber no trecho do diário de campo. Assim, Vygotski (2014c) coloca o desenho como “[...] es un lenguaje gráfico nacido del lenguaje verbal.<sup>47</sup>” (p. 192). No desenho a criança representa os objetos e as palavras. Para o autor o desenvolvimento do desenho não se origina de forma mecânica,

Hay en él su momento crítico cuando se pasa del simple garabato a lápiz en el papel a utilizar sus huellas en calidad de signos que representan o significan algo. Todos los psicólogos están de acuerdo que es aquí cuando, como dice Bühler, el niño descubre que las líneas por él trazadas pueden significar algo.<sup>48</sup> (VYGOTSKI, 2014c, p. 193).

No início a criança, ao imitar o adulto, faz anotações mecânicas e tenta pela memória gravar o que elas queriam escrever nos garranchos. “El niño que sabe trazar las letras pero que no ha descubierto aún el mecanismo de la escritura, anota de forma indiferencia separa las letras y sus partes que no sabe luego reproducir.<sup>49</sup>” (VYGOTSKI, 2014c, p. 196). A criança assimilará a linguagem escrita quando ela compreender os processos que a aproximam dessa linguagem. A criança começa a compreender que, além de poder desenhar os objetos, ela pode “desenhar” as palavras. Para Vygotski (2014c), “Todo el secreto de la enseñanza del lenguaje escrito radica en la preparación y organización correcta de este paso natural.<sup>50</sup>” (p. 197). Dessa forma, o jogo infantil e o desenho são etapas diferentes do desenvolvimento da escrita, os quais representam mudanças bruscas e saltos qualitativos no desenvolvimento infantil.

De acordo com Pinto, Viana e Portugal (2004), como as crianças antes de aprenderem a leitura e a escrita, já possuem uma ideia sobre o funcionamento da língua, cabe ao educador

<sup>47</sup> “[...] uma linguagem gráfica nascida na linguagem verbal.” (VYGOTSKI, 2014c, p. 192, Tradução nossa).

<sup>48</sup> “Há seu momento crítico quando se passa do simples garrancho a lápis no papel a utilizar folhas em qualidade de signos que representam algo [...] a criança descobre que as linhas por ela traçadas podem significar algo.” (VYGOTSKI, 2014c, p. 193, Tradução nossa).

<sup>49</sup> “A criança que sabe traçar as letras, mas não tem descoberto ainda o mecanismo da escrita, anota de forma indiferenciada, separa as letras e suas partes que não sabe logo reproduzir.” (VYGOTSKI, 2014c, p. 196, Tradução nossa).

<sup>50</sup> “Todo o segredo do ensino da linguagem escrita está radicada na preparação e organização correta deste passo natural.” (VYGOTSKI, 2014c, p. 197, Tradução nossa).

propiciar experiências que possibilitem a criança confirmar, desenvolver e construir suas ideias acerca da linguagem escrita.

Diante dessa questão pensamos em como a escola pode estar “preparando” as crianças para as atividades de estudo, se essa mesma tem diminuído o espaço e o tempo do brincar na pré-escola, fomentando ações obrigatórias para o ensino de letras, como também desenhos, pinturas etc. Se entendermos que o brincar e o desenho são etapas fundamentais no desenvolvimento da linguagem escrita, como então aceitar atividades de desenho onde tudo já está estipulado pelo professor, onde a criança não tem sequer liberdade para escolher o que deseja desenhar, onde o mais importante é “trabalhar” o desenvolvimento “físico motor” das mãos, desenhando dentro de contornos e segurando firme o lápis? Como a criança pode aproveitar todas as potencialidades do brincar para o seu desenvolvimento, se essa atividade perde espaço para a memorização e o treino do alfabeto, copiando letras e números, quando não está restrito a espaços com poucos materiais, onde o professor muitas vezes dita o que é, ou não, mais importante e como se deve brincar?

Vygotski (2014c) salienta que, se o ensino da escrita se resumir a uma atividade puramente mecânica, ele logo aborrecerá a criança, a qual não verá motivos para essa atividade complexa e cultural. A criança, sendo obrigada a desempenhar uma ação sem sentido para ela, não atuará por si. Ela precisa querer, sentir a necessidade de ler e escrever. Isso não quer dizer que na pré-escola as crianças não podem ter contato com livros. Pelo contrário, a professora deve estar atenta aos interesses infantis e responder a cada criança, expandindo os materiais e as possibilidades, seja no ato de brincar com jogo de tabuleiros ou no brincar de ler e escrever. No seguinte trecho do diário de campo, notamos o interesse de uma criança pelo mundo da escrita. Ao brincar de escrita, ela pede para que a pesquisadora “adivinhe” o que ela vai escrever. Percebemos que o mecanismo da escrita ainda não foi compreendido e a leitura é tida como algo mágico, onde a pesquisadora pode ou não adivinhar o que está sendo escrito.

Uma das meninas se aproxima de mim [...] ela me convida a brincar:

- Tia, vamos brincar de ler?,

- Vamos, como é?,

- Eu vou escrever aqui uma palavra e você adivinha o que eu escrevi.

- Ok!.

Então ela começa a escrever várias letras em caixa-alta, percebo que são letras do nome dela, mas todas misturadas.

- Pronto, o que eu escrevi?. Tento falar o que está escrito, mas não consigo, pois quase não há vogal. Sai algo tipo: Ad... ela diz:

- Não, é árvore, árvore tia!.

(Diário de Campo, Jardim II, Brasil, 2014).

No Brasil e em Portugal observamos várias situações onde há contação de histórias. Acreditamos que tal ação é muito importante para o despertar do interesse infantil e uma boa entrada da criança no mundo da escrita. Porém, entendemos que o expandir do universo da linguagem escrita não pode se resumir a isso. A brincadeira e o desenho, por exemplo, são fundamentais para a apropriação dessa linguagem escrita.

Para refletir sobre essa questão, analisaremos os dois trechos de diários de campo abaixo, um em Portugal e outro no Brasil, ambos com a participação de crianças de cinco anos, na pré-escola.

Nas atividades livres, as crianças podem ir para as áreas que quiserem. Bruno (5 anos) aparece na casinha e sai. Depois entra no canto da leitura e pega um livro. Ele canta a música do inverno segurando o livro. Depois ele lê em voz alta

- Era uma vez uma ambulância, ia construir uma casa... ela construiu uma casa que pegou fogo.

E vai passando as folhas do livro. O livro é sobre a profissão dos bombeiros e tem uma ambulância na história, uma ambulância com rosto e que fala. Mas ele não está propriamente lendo, ele está criando uma história a partir das figuras que tem no livro. E segue na sua história:

- E essa foi a história da ambulância. Ele pega outro livro e diz:

- Vamos contar outra história, esta história é da zebra. Os passarinhos estão a cantar. O leão está a chorar.

E guarda o livro. No livro são estes os desenhos: um leão tem um graveto espetado no pé e vários passarinhos estão tentando ajudar o leão. Bruno pega outro livro:

- A menina.

(Diários de Campo, Pré-escolar, Portugal, 2016).

Elis (5 anos) pega um livro e me pergunta,

- O que tá escrito aqui? Eu vou ler, deixa eu encontrar uma página que vou ler.

Ela abre uma página e começa a contar uma história. Ela me diz:

- O livro foi escrito pelos homens que escrevem, esse é da cinderela.

Ela começa a ler a história da cinderela, ela ainda não sabe ler, mas vê as figuras e conta a história como se estivesse lendo as letras:

- Essa é a princesa e o castelo da princesa.

Pergunta pra mim: - O que tá escrito aqui?

Eu leio e pergunto se ela gosta de ler?, ela diz que sim.

Ela me diz: - Vamos ler esse livro, a tia já leu, olha o livro que eu gosto de ler, eu tenho vários livros, eu tenho todos esses livros de matemática, olha esses.

Ela pega livros com números na capa, são de matemática. Célia (5 anos) aparece e me pergunta:

- Ela tá fazendo matemática?

E logo pergunta diretamente a Elis: - Você tá fazendo matemática?

- Sim, Elis responde.

[...] Célia pega outro livro igual, ela abre numa página que tem um relógio. Ela diz: -

- Tá marcando 9 horas...

E conta: - 1, 2, 3, 4...

Outras crianças pegam brinquedos... Célia diz:

- Depois dessa página aqui ó ó, olha a página, eu tenho que estudar pra prova que a gente vai fazer hoje, cadê a página das balas? achei as balas.

Não há prova para fazer, mas elas criam essa situação imaginária: precisam estudar.

[...] Achemos a página. Elis diz a Célia:

- Olha lá, lê o livro de matemática, quantas balas tem?.

A professora percebe que as meninas estão mexendo nos livros e manda guardar imediatamente. Ela diz que não é hora de mexer em livros, tem que pegar um brinquedo pra brincar.  
(Diários de Campo, Jardim II, Brasil, 2015).

Nesses trechos dos diários de campo temos duas situações distintas. Nas duas vemos o interesse das crianças pelo mundo da escrita. Elas pegam os livros e tentam ler as figuras, criando histórias. Observamos a criação de hipóteses e ideias sobre o mundo da escrita, o que indica, como trazido por Pinto, Viana e Portugal (2004), que elas já possuem uma ideia sobre o funcionamento da língua: “O livro foi escrito pelos homens que escrevem, esse é da cinderela”.

Na situação presenciada no Brasil notamos que, além da criação da história, quando a outra criança chega, cria-se uma nova situação imaginária: elas são duas estudantes e precisam estudar para fazer uma prova de matemática. Parece claro que há várias funções psíquicas em funcionamento, também é notório o interesse das crianças pela leitura. As crianças brincam de ler, de estudar. Porém, as situações se desenvolvem de maneiras distintas. Em Portugal, no tempo livre de brincar, as crianças podem brincar com o que quiserem, podem mexer nos livros, pintar, desenhar, usar o computador, ir à casinha. Ao desempenhar tais atividades elas se empenham no que estão fazendo, já que elas estão interessadas no que fazem. Nessas atividades, apesar de serem da escolha das crianças, percebemos a mediação do educador que organiza, planeja, observa as crianças e faz intervenções que as estimulam a tornar suas atividades mais complexas. No Brasil não ocorre o mesmo, no tempo de brincar livre descrito acima, as crianças só podem brincar com as peças que a professora indica, qualquer outra atividade é barrada. Logo que a professora percebe que as crianças estão mexendo nos livros, ela manda guardá-los, pois não é hora para isso, é hora de brincar com as peças, mesmo que elas não queiram. Percebemos uma limitação imposta pelas educadoras.

Pode parecer que, ao deixar as crianças livres na brincadeira, o papel do professor diminua, porém, percebemos o contrário, o papel do professor fica bem mais complexo e reflexivo. O professor precisa estar, a todo o momento, atento aos interesses das crianças, criando situações enriquecedoras, trazendo novos elementos às brincadeiras (não elementos que direcionem as ações, mas elementos que as enriqueçam), conteúdos novos que podem tornar tais atividades mais complexas e potencializar o desenvolvimento das crianças. O professor torna-se um sujeito ativo junto às crianças e, em todo momento, seus conhecimentos são exigidos para potencializar as situações. Assumindo essa postura, vemos que a mediação estabelecida pelo educador é potencialmente geradora de aprendizagem.

Para Vygotski (2014c), o ensino da escrita está restringido ao ensino prático das letras e formação de palavras, sem efetivamente ensinar a linguagem escrita. “A los escolares no se les enseña el lenguaje escrito, sino a trazar las palabras y por ello su aprendizaje no ha sobrepasado los límites de la tradicional ortografía y caligrafía.<sup>51</sup>” (p. 183). Segundo o autor esse é um problema histórico, presente até o dia em que escreveu tais palavras. Ousamos dizer que esse problema se segue até os dias atuais.

A professora entrega uma folha com a atividade que eles vão fazer naquele momento. [...] Ela explica que é um calendário e primeiro é para pintar os desenhos que nele há (caprichando). A auxiliar diz que é para pintar só as flores e pergunta se há flor marrom para dizer que não pode pintar a flor de marrom. A professora diz que quer bem colorido e se não pintar caprichado não vai para o parquinho. [...]

Depois de colorir, a atividade é de copiar todos os números do calendário nos quadrados correspondentes, ou seja, é para preencher todo o calendário que está em branco.

Marcela (4 anos) tem muita dificuldade em copiar os números e pede minha ajuda. Ela tem dificuldade em copiar o número 2. Ricardo (4 anos) quer ensinar também. Escrevo na minha folha de anotações para ela ver como é, mas quando ela tenta fazer, sai uma coisa completamente diferente. O número só sai quando eu pego na mão dela para escrever.

(Diários de Campo, Jardim I, Brasil, 2014).

Vemos nesse diálogo, primeiro a obrigatoriedade, já mencionada, de pintar de forma “caprichada”, depois a ameaça de não poder brincar se o “trabalho” não sair como a professora deseja. Outro ponto é o treino e a cópia dos números feitos com crianças de apenas quatro anos em sala, os quais são descontextualizados e sem significado, representando uma tarefa penosa e difícil para as crianças.

Mello (2005) salienta que a brincadeira também é a base para a aquisição da escrita e que atualmente nós estamos “contaminando” a educação infantil com práticas do ensino fundamental, sendo necessário justamente o oposto que seria contaminar o ensino fundamental com práticas ditas da educação infantil, entre elas, o brincar de faz-de-conta. A antecipação da escolarização surge, para a autora, em partes pela pressão da família e também quanto a formação de professores que trazem a ideia de que a qualidade da escola está relacionada à introdução de práticas de escrita. Observamos assim, que o brincar vem perdendo espaço para a escolarização, como veremos a seguir na discussão de nossos dados.

---

<sup>51</sup> “Aos escolares não se ensina a linguagem escrita, senão a traçar as palavras e por isso sua aprendizagem não tem ultrapassado os limites da tradicional ortografia e caligrafia.” (VYGOTSKI, 2014c, p. 183, Tradução nossa).

## 5.2 Tempo de brincar e tempo de estudar: retratos da pesquisa

Pergunta da entrevista: Você acha que há hora certa para brincar e hora certa para estudar?

Resposta criança 5 anos: Tem, porque a tia diz: É pra fazer a tarefa, depois que terminar pode brincar! Então tem 7 horas para brincar horas, depois volta pra sala e aí tem sete tempos para estudar”.

“Pergunta da entrevista: Você acha que há hora certa para brincar e hora certa para estudar?

Resposta criança 6 anos: Sim, tem hora sim. O intervalo é hora de brincar. Tem o tempo de brincar certinho, mas tem criança que é muito sapeca, quer brincar, mas tem que respeitar.

Como já mencionado no capítulo 3, cada escola pesquisada seguia uma rotina diferente, as quais objetivam estruturar as práticas nas instituições escolares. Barbosa conceitua rotina como “[...] produtos culturais criados, produzidos e reproduzidos no dia-a-dia, tendo como objetivo a organização da cotidianidade.” (BARBOSA, 2000, p. 95). A rotina se difere de cotidiano, que é um conceito bem mais amplo, no qual há as rotinas e também aquilo que é inesperado. Barbosa (2000) alerta para uma “rotinização da educação infantil” onde hábitos são padronizados. Surge a partir de tal colocação, a importância de se considerar a diversidade nessas práticas para que não ocorram desigualdades. A autora destaca que,

A rotina pode tornar-se uma tecnologia de dominação quando não considera o ritmo, a participação, a relação com o mundo, a realização, a fruição, a liberdade, a consciência, a imaginação e as diversas formas de sociabilidade dos sujeitos nela envolvidos. Quando se torna apenas uma sucessão de eventos, de pequenas ações, prescritas de maneira precisa, levando as pessoas a agirem e a repetirem gestos e atos em uma seqüência de procedimentos que não lhes pertence nem está sob seu domínio, é o vivido sem sentido, pois está cristalizado em absolutos. (BARBOSA, 2000, p. 96).

Nessa exposição destacamos a frase “[...] é o vivido sem sentido, pois está cristalizado em absolutos” para mostrar a importância de refletirmos sempre sobre as rotinas impostas nas instituições escolares. Muitas delas praticadas há anos e baseadas em ideias já ultrapassadas para os dias atuais.

No ensino fundamental é comum encontrarmos uma rotina mais rígida, onde as disciplinas e conteúdos são organizados ao longo do dia. Antes do início do ano letivo, o tempo gasto com cada disciplina e o seu conteúdo já está definido, considerando o currículo nacional destinado ao ensino fundamental. Nesse panorama, verificamos nas escolas brasileiras, e na escola portuguesa pesquisada, um período bem definido da hora de brincar: o intervalo. O intervalo também compreende a hora do lanche, por isso, tanto em Portugal,

quanto no Brasil, verificamos crianças correndo com lanches nas mãos, comendo e brincando ao mesmo tempo.

Na pré-escola também há rotinas pré-estabelecidas, mas seu desenvolvimento é mais complexo e diferente em cada instituição pesquisada, bem como em salas da mesma instituição. No Brasil, na escola “Adélia”, as turmas de Jardim I e II seguiam a mesma rotina. A hora do intervalo também é a hora do lanche e as crianças só podem brincar depois de comerem. A comida é provida pelos órgãos públicos, é preciso fazer fila no refeitório e todos precisam acabar de comer o lanche para que a turma seja “liberada” para brincar. Isso diminui o tempo de brincar no intervalo. As crianças do Jardim I e II têm o mesmo horário de intervalo, mas esse horário é diferente das outras turmas, como, por exemplo, do 1.º ano do ensino fundamental.

Na escola “Dora” o Jardim I funciona em horário vespertino e o Jardim II em horário matutino. Tanto no Jardim I, como no Jardim II, o horário do intervalo é unicamente para lanche. Depois que todos comem, as crianças precisam lavar as mãos e voltar para a sala. Porém, há momentos de brincadeiras dentro da sala. A forma de brincar depende das educadoras, algumas adotam o brincar livre, outras dirigem a brincadeira. Abaixo podemos ver alguns exemplos de rotinas,

Rotina no quadro: Roda de conversa (a professora diz que é importante para saber o dia e o que se vai fazer); Leitura (professora lê um livro); Atividades do dia das mães (lembrancinhas para dar as mães); Leitura; Lanche; Banheiro; Ensaio do dia das mães (crianças ensaiam para se apresentarem na festa do dia das mães); Parque; Dominó de figuras (turma da Mônica e engenheiros) dia da caixa de jogos; Roda final.

(Diários de Campo, Jardim I, Escola Adélia).

Rotina no quadro: Roda (brincadeira obrigatória da dança das cadeiras); Músicas (sentar em roda e cantar músicas); Educação física; Atividades (Copiar letras e atividade de matemática); Lanche; Brinquedos (brincadeira livre); Roda.

(Diários de Campo, Jardim II, Escola Dora).

Rotina no quadro: História (professora lê um livro); Tarefa (tarefa do livro de matemática); Recreio; Texto (professora pede para as crianças lerem trechos); Tarefa do ler e escrever (tarefa do livro referente ao texto lido por eles anteriormente).

(Diários de Campo, 1.º ano, Escola Dora).

Na rotina do Jardim I e II há muitas atividades de leitura, escrita e matemática, assim como atividades relativas aos dias comemorativos. Na rotina do 1.º ano, já se segue o livro didático e são feitas avaliações mais rígidas. Também encontramos na sala do 1.º ano práticas como o “ditado”,

A professora tinha ditado algumas palavras e eles não conseguiram escrever: “mortadela”, “presunto”, “queijo” e “o menino comeu o queijo”. Eles escreveram várias letras desconexas como: “OMOO”: para “o menino comeu queijo” (Bruno); “PIO”: “presunto” (Bruno); “ODMEOSOFA”: “mortadela” (Bruno); “DEIMOSIN”: “queijo” (Bruno); “DMON”: “Pão” (Bruno). (Diários de Campo, 1.º ano, Brasil, 2014).

No 1.º ano, todos os dias é obrigatória a cópia do cabeçalho no caderno. No exemplo acima, a professora se mostrou surpresa com o desempenho das crianças, porque todos os dias elas copiam a palavra “menino” do cabeçalho. Entretanto, no ditado, várias crianças não conseguiram escrever essa palavra. Observamos muitas atividades focadas apenas no ensino da cópia de letras e palavras. Presenciamos reclamações das educadoras pelo fato das crianças não conseguirem escrever no 1.º ano. Esse fato chama atenção, pois, pelo novo ensino fundamental de nove anos, é no primeiro ano que a criança terá contato com elementos da escrita, tendo uma proposta curricular que considere suas especificidades e diferente da que ocorria na primeira série do ensino fundamental anterior a mudança de ampliação.

Em Portugal, temos um ponto a levantar, não nos foi permitido entrar na sala do 1.º ano do 1.º Ciclo sob a justificativa de que as crianças não brincam dentro da sala e que, por isso, uma pesquisa sobre o brincar não teria sentido. Desse modo, não temos dados sobre a rotina no espaço interno do 1.º ano. No espaço externo, a hora do brincar está limitada ao intervalo.

No Brasil, apesar das crianças não brincarem dentro da sala do primeiro ano, observamos várias resistências. Eles tentam brincar escondido, alguns com brinquedos que trazem de casa. Por outro lado, Além disso, uma das salas do 1.º ano da escola “Adélia” desenvolveu atividades de brincar no período de aulas e em cada dia da semana a professora separava sempre um tempo dentro do período de aula, para que as crianças pudessem brincar. Além disso, as crianças podiam trazer os brinquedos de casa.

Vamos ver o projeto “brincadeiras tradicionais”. É um projeto que foi desenvolvido com o 1.º ano. Durante as aulas eles aprenderam sobre brincadeiras tradicionais. Nesse dia, as crianças do 1.º ano vão ensinar as brincadeiras que aprenderam para o Jardim I e II (Passa anel, Coelhoinho sai da toca e Telefone sem fio). (Diários de Campo, 1.º ano, Brasil, 2014).

Na pré-escola em Portugal foi observada uma rotina implícita, pois esta não está escrita e nem é passada para as crianças. Porém há ações sistemáticas que acontecem todos os dias, e.g., o calendário, a lista de chamada etc. pontos já mencionados no capítulo 3. Todos os

dias as crianças brincam na área de faz-de-conta, porém essa está limitada ao número de quatro crianças. Todos os dias eles podem brincar livremente e escolher suas próprias atividades, como nos mostra o trecho do diário de campo abaixo,

Laura (5 anos) sai da casinha, Mirela (5 anos) e Renata (5 anos) perguntam quem quer ir a casinha:  
 - 1, 2, 3, 4... faltam quatro. Diz Renata.  
 Três meninas estão no computador jogando, três crianças na casinha, cinco crianças brincando de massinha e três pintando.  
 (Diários de Campo, Pré-escolar, Portugal, 2016).

Para tentar compreender como as crianças assimilam a rotina e o tempo de brincar, nas nossas entrevistas perguntamos se elas crêem que há uma hora certa para brincar e uma hora certa para estudar. Na Tabela 5, observamos a quantidade de respostas e algumas das justificativas dadas. Percebemos que a maioria das crianças compreende a existência das rotinas na escola e adotam alguns discursos dos adultos.

**Tabela 5** – Respostas sobre se há hora certa para brincar e estudar

	Há hora certa	Não há hora certa	Total de respostas	Justificativa
Pré-escolar (Brasil)	22	2	24	“No recreio quando bate o sinal eu brinco”; “Tem, pra estudar e brincar. Tem que terminar de fazer toda a atividade, aí tem mais tempo pra brincar”; “Sim, eu quero brincar e a tia fala não”; “Tem, porque a tia diz: é pra fazer a tarefa, depois que terminar pode brincar [...]”; “Na hora do lanche é a hora de brincar [...]”; “Tem hora pra brincar, tem hora pra escrever sim”; “Tem hora para tudo [...]”.
Pré-escolar (Portugal)	10	1	11	“Tem, a professora é que diz”; “Sim, eu ainda não tenho relógio, mas quando chego em casa eu vou estudar”.
1.º ano (Brasil)	6	0	6	“Sim, tem hora sim. O intervalo é hora de brincar. Tem o tempo de brincar certinho, mas tem criança que é muito sapeca, queria brincar, mas tem que respeitar”; “Aqui as pessoas têm que aprender e a brincar também”.
1.º ano (Portugal)	16	3	19	“Não, mas antes eu brincava mais”. “Aqui é só estudar”; “Sim, toca e vai brincar”; “Agora é só estudo”.

Fonte: Dados da pesquisa de campo.

Observamos nas justificativas que o intervalo ou recreio, tanto para a turma do pré-escolar, quanto para o 1.º ano, são tidos como o período em que se pode brincar: “No recreio quando bate o sinal eu brinco”, “Sim, toca e vai brincar”. Também notamos a ação de estudar em contraposição ao brincar: “Aqui as pessoas têm que aprender e a brincar também”. E há

indícios de que o tempo de brincar tem sido diminuído para dar lugar ao estudo: “Agora é só estudo”.

Sobre a diminuição do tempo de brincar e as diferenças entre a transição de turmas, questionamos as crianças sobre quais seriam essas diferenças, o que seria igual e se a criança julgava que no ano atual ela brincava menos ou mais que no ano anterior. Seleccionamos alguns trechos que nos revelam as dificuldades encontradas pelas crianças.

Tem um probleminha nesta sala, aqui não tem brinquedo e lá tem um montão. Lá tem cozinha, só eles podem brincar. Lá eu aprendi demais, brinquei muito. Agora aqui é só letra atrás de letra. Nada de brincadeira. As meninas ficam conversando e não aprendem nada. E tem letra difícil. É difícil ler e escrever, minha mãe tá me ensinando. O número 5 eu já sei. Aqui não tem nada de brincar, só em casa, só de boneca.

(Criança de 5 anos, Escola Adélia, Brasil, 2015).

É bem legal, mais ou menos, está sendo difícil, tenho dificuldade em acordar cedo. Tem que fazer a lição, eu não agüento tanta coisa na minha cabeça. Tem brincadeira que eu não entendo, o Ricardo<sup>52</sup> aprendeu alguns números. O número 2 é bem difícil. O meu nome eu sei, eu nunca esqueço o meu nome. Eu tenho copiado muitos nomes pra aprender.

(Menina de 5 anos, Escola Dora, Brasil, 2015).

Essas falas demonstram as dificuldades encontradas pelas crianças ao tentarem aprender a ler e escrever. Em determinadas circunstâncias, verificamos também que as ações alfabetizadoras direcionadas às crianças de 5 anos (Jardim II) parecem, para alguns sujeitos, como além de suas possibilidades, como na frase dita pela segunda criança: “[...] eu não agüento tanta coisa na minha cabeça.”.

Em contrapartida, presenciemos depoimentos onde o aprender a ler e escrever é visto com empolgação, como por esta criança de 6 anos (1.º ano):

No passado era mais ou menos legal porque não aprendi nada. Agora é legal porque eu tô aprendendo; Eu gosto de fazer a tarefa, no jardim 2 é pouca tarefa, no primeiro ano é bastante. (Criança de 6 anos, 1.º ano, Escola Dora, 2015).

A primeira criança de cinco anos faz referência à aprendizagem ao falar sobre o brincar: “Lá eu aprendi demais, brinquei muito.”, já a criança de seis anos segue um raciocínio oposto: “No passado era mais ou menos legal porque não aprendi nada. Agora é legal porque eu tô aprendendo [...]”. A nosso ver, as falas evidenciam a necessidade de respeitar, no planejamento pedagógico, o ritmo e tempo de cada criança, bem como, suas

---

<sup>52</sup> Todos os nomes próprios dos sujeitos são fictícios.

preferências e necessidades. Um currículo inflexível, sem a oferta de variadas atividades, acaba por limitar as possibilidades de aprendizagem.

Abaixo, no Quadro 4, podemos verificar como as crianças percebem as diferenças existentes entre a mudança de uma turma para outra.

**Quadro 4** – Percepção das crianças quanto às diferença entre turmas

	Salas	É diferente	É igual	Não sabe
Brasil	Jardim II (Escola Dora)	“Tá mudando muito, a casinha tá em outro lugar. [...] Eu não sabia fazer antes letra, agora já aprendi [...]”; “Sim, quando eu tava naquela eu mudei de sala”; “Mudou de sala; Não é tão igual a sala, não pode brincar no cachorrão [...] Tem casinha nova.”	“O banco é o de sempre”	-
	Jardim II (Escola Adélia)	“Agora tô brincando de futebol; A gente pode sair da sala”; “[...] Mudaram todos os brinquedos. Brinquedo lá tem mais e aqui tem pouco [...]”; “Mudou a sala e as mesas; [...] Agora aqui é só letra atrás de letra. Nada de brincadeira [...]”	“Os números iguais e as letras”.	-
	1.º ano (Escola Dora)	“Aqui eu não brinco muito, não vou ao parquinho depois do recreio, não brinco na sala”; “A professora;”	“O alfabeto, a forma de ensinar.”	-
	1.º ano (Escola Adélia)	“[...] o jardim 2 é pouca tarefa, no primeiro ano é bastante; No jardim 2 eu só desenhava, escrevia pouca lição. Aqui a tia deixa a gente escrever.”; “Tem brinquedo novo; O primeiro ano sai mais rápido, tem o alfabeto [...]”; “[...] Antes não podia pular corda. Agora a mesa é grande, a outra era pequena”; “Jogar à bola.”; “[...] a professora é diferente.”	“Os amigos são iguais.”	-
Portugal	Pré-escolar	“Sim, era a prof. (nome)”; “No ano passado tava em outra escola”; “Jogo do cão aqui não tem; Tem casinha”.	-	“Não sei (primeira vez na escola)”; “Não sei”.
	1.º ano	“Agora a gente escreve, antes não”; “Tinha férias”; “Sim, lá eu brincava, aqui eu estudo.”; “Eu era pequena, agora sou grande”; “Não havia livros para estudar; Cadernos”; “Agora nós passamos pra o 2º ano”; “Sim, agora tem trabalhos”; “[...] agora são muitas letras, eu já sei fazer o g do gato.”; “Nós não lemos e agora já leio.”	-	“Não sei”; “Não”.

Fonte: Dados da pesquisa de campo.

Ainda sobre o Quadro 4, observamos que as crianças apontam mudanças de diversos aspectos: a mudança do espaço físico e dos móveis; o ensino das letras e números; a existência de menos, mais ou novos brinquedos e brincadeiras; restrições ao brincar; a diminuição da brincadeira; o maior número de tarefas e atividades; a mudança do local da brincadeira; e a mudança de professora. Como podemos perceber, são inúmeros elementos que fazem dessa transição um processo muito marcante, sendo percebido como de grande dificuldade para algumas crianças.

Em relação ao que se mantém na transição entre turmas, aparecem respostas relativas aos amigos, móveis e as letras que não se alteram. Verificamos também a resposta de uma criança do 1.º ano dizendo que a “forma de ensinar” não se modificou. No que se refere às crianças portuguesas, muitas delas não souberam responder, várias delas por estarem pela primeira vez na escola e, assim, não terem feito ainda nenhuma transição. Como já mencionado nos capítulos anteriores, em Portugal a pré-escola não é uma etapa obrigatória do ensino. Desse modo, há crianças de 5 anos que estão na sua primeira experiência escolar. Fora esse aspecto, não observamos muitas diferenças entre as respostas no Brasil e em Portugal.

Perguntamos também às crianças se elas, no ano anterior, brincavam mais ou brincavam menos que no ano atual. A Tabela 6 mostra que a maioria das crianças relata ter brincado mais no ano anterior do que no presente ano.

**Tabela 6** – Respostas relativas a brincar menos ou mais no presente ano

	Salas	Brincava mais no ano anterior	Qtd.	Brinca mais no ano atual	Qtd.	Não há diferença, não lembra, não sabe	Qtd.
Brasil	Jardim II (Escola Dora)	“Já brinquei mais”.	1	“Sim, tem mais brincadeira.”	1	“Eu brinco mais na minha casa”	1
	Jardim II (Escola Adélia)	“Na outra turma eu brincava mais.”; “Tô brincando menos aqui [...]”; “Mais”.	3	“Eu brinco mais, a gente vai no parquinho 2 dias.”	1	“Não tem”. “Não lembro”;	2
	1.º ano (Escola Dora)	“No parquinho agora pode ir no cachorrão; Bate o sinal, aí tem o intervalo, é pouco intervalo [...]”. “Brinco menos (no 1.º ano).”; “O ano passado teve formatura, tinha brinquedos de fazer pulseiras, era mais fácil [...]”.	3	“Mais, gosto muito de todas as coisas [...]”; “Aqui tem mais brinquedos”.	2	-	-
	1.º ano (Escola Adélia)	“No jardim 2 brincava mais, no primeiro ano brinco menos.”; “Eu brincava mais antes do que agora”; “Lá a gente brincava bastante, mas não tem lição.”; “No primeiro ano tem caneta, pode levar material para fazer; A lição é o que é mais diferente; São essas coisas. Mudou a professora.”.	4	“Brinco mais, eu brinco fora, no jardim 2 eu só brincava lá dentro.”	1	“Eu brinco, brinco igual.”	1

(Continua)

(Continuação)

	Salas	Brincava mais no ano anterior	Qtd.	Brinca mais no ano atual	Qtd.	Não há diferença, não lembra, não sabe	Qtd.
Portugal	Pré-escolar	“Mais”	1	-	-	“Não sei, (primeira vez na escola)”(4); “Não sei” (6); “Não tem”	11
	1.º ano	“Brincava mais (4)”; “Antes era diferente, agora tem que trabalhar.”; “Brincava mais, mas no pré o recreio era muito pequeno”; “Agora é só no intervalo”; “(Agora) Quando tem pouquinho intervalo, porém não é muito [...]”.	8	“Brinco mais, tem mais espaço, brinco de tropa.” “Menos (no Pré)”; “Mais agora” “Brinco mais”; “Agora”.	4	“Brinca igual nos dois.”; “Não sei”; “Não (4)”.	6

Fonte: Dados da pesquisa de campo.

Das respostas indicadoras de que no ano anterior se brincava mais, notamos que as crianças do 1.º ano atrelam isso ao fato da pré-escola haver menos tarefas e lições: “Lá a gente brincava bastante, mas não tem lição.”, “Antes era diferente, agora tem que trabalhar.”. As crianças ainda indicam que o tempo de brincar no 1.º ano está resumido ao horário do intervalo: “Bate o sinal, aí tem o intervalo, é pouco intervalo [...]”, “Agora é só no intervalo”, “Quando tem pouquinho intervalo, porém não é muito”.

As crianças do 1.º ano, que relatam brincar mais no atual ano, trazem questões relativas ao aumento de brinquedos, à possibilidade de brincar no ambiente externo e ao fato de terem mais espaço para brincar.

No próximo capítulo, discutiremos acerca dos diversos espaços do brincar, trazendo questões que possam clarificar uma possível semelhança entre brincadeiras nos diferentes países alvos deste estudo, com destaque para os lugares que são organizados para a prática do brincar, além de dados sobre o que as crianças brincam e suas preferências.

## 6. O ESPAÇO DO BRINCAR: DA EDUCAÇÃO INFANTIL AO ENSINO FUNDAMENTAL

### Oh ciranda, oh cirandinha (Pernambuco)

Oh ciranda, oh cirandinha,  
Vamos todos cirandar;  
Vamos dar a meia volta.  
Volta e meia vamos dar;  
Vamos dar a volta inteira,  
Cavalleiro, troque o par.  
[...]  
Aqui estou na vossa porta  
Feito um feixinho de lenha,  
Esperando pela resposta  
Que da vossa bocca venha.  
Caranguejo não é peixe,  
Caranguejo peixe é;  
Caranguejo só é peixe  
Na vasante da maré.  
Dá-ri-râ-lá-lá-lá-lá.  
Dá-ri-rá-lá-lá-lá-lé...  
Caranguejo só é peixe  
Na vasante da maré.  
[...].  
ROMÉRO, Sylvio.<sup>53</sup>

Daniil Borisovich Elkonin<sup>54</sup> (1904 – 1984) é um dos grandes nomes da teoria histórico-cultural e é reconhecidamente um grande estudioso do jogo protagonizado, mesmo que, no Brasil, apenas um de seus livros tenha sido publicado em português. O autor nasceu em Peretsshapino, na Ucrânia. Formado em Psicologia, conheceu Vygotski em 1931 em Leningrado (São Petersburgo), tornando-se seu auxiliar. Com o falecimento de Vygotski, Elkonin se integra ao grupo de Leontiev. Ele também sofreu repressões por parte do governo de Stálin. Trabalhou intensamente até 1984, quando em novembro veio a falecer.

Elkonin se dedicou por muito tempo ao estudo do jogo protagonizado. No seu livro, “Psicologia do Jogo”, ele faz um estudo minucioso sobre esse tipo de atividade, primeiramente falando da origem do jogo, de sua filogênese, das teorias sobre o jogo e depois da ontogenia, dedicando aos processos psíquicos envolvidos na atividade.

Desde o início, alguns pontos são ressaltados por Elkonin. Primeiro ele aponta que o jogo protagonizado/jogo de papéis é de origem social; segundo, que a educação no final da idade pré-escolar traz o jogo de papéis, dessa forma, o jogo não surge de forma espontânea;

<sup>53</sup> ROMÉRO, Sylvio. (Ed.) **Cantos Populares do Brasil**. Volume I. Nova Livraria Internacional: Lisboa, 1883.

<sup>54</sup> Diante das diversas possibilidades de grafia, optamos por usar a grafia mais comum no Brasil “Elkonin”.

terceiro, que a atividade humana e as relações são o conteúdo fundamental do jogo; e quarto, é principalmente através do jogo e de suas características que a criança penetra no mundo das relações sociais reais.

Ao defender sua tese de que o jogo protagonizado tem uma origem social, Elkonin (2009) traz exemplos e problematiza o surgimento dos brinquedos. Em sociedades primitivas, são poucos os relatos que evidenciam a existência de jogos protagonizados. Estudos antropológicos, recolhidos e debatidos por Elkonin, indicam que crianças, em sociedades onde os instrumentos de trabalho são primitivos, brincam pouco e seus jogos não são protagonizados. O brinquedo está relacionado em sua origem com os instrumentos de trabalho que tinham relação direta com a futura atividade da criança,

Os povos do Extremo Norte, para reforçar seus trenós, tinham que fazer numerosos orifícios. Esta perfuração também requeria rotação ininterrupta. [...] A aprendizagem da rotação ininterrupta era imprescindível, pois a criança que adquiria este hábito aprendia facilmente o manejo de ferramentas cujo funcionamento era basicamente similar. [...] Além do pião de chicote e da piorra, outra variante do furador eram as cigarras, nas quais o movimento ininterrupto de rotação era obtido mediante uma habilidade especial para retesar e afrouxar uma corda enrolada em torno do fuso. (ELKONIN, 2009, p. 45).

Nessa citação temos um objeto que é utilizado como brinquedo em todo o mundo, o pião. Elkonin (2009) ainda salienta que, com o aumento da complexidade dos instrumentos de trabalho, o uso de tais ferramentas em miniatura para o treino infantil foi reduzido, visto que, assim, as ferramentas pequenas perdiam suas propriedades para o trabalho. Segundo o autor, provavelmente reside aí o surgimento do brinquedo como entendemos hoje em dia, um objeto “[...] que só representava a ferramenta de trabalho e os equipamentos ou utensílios da vida adulta.” (ELKONIN, 2009, p. 77).

Verificamos a influência de diversas culturas no brincar da criança brasileira, o que sustenta a também hipótese de Elkonin (2009) de que, em diferentes momentos históricos, diversos povos mantiveram contato e trocas culturais.

O fato de várias crianças do mundo brincarem com jogos similares e a existência de brinquedos comuns em várias culturas não significa que há algo instintivo ou inato nas crianças fazendo com que elas tenham as mesmas escolhas em diferentes partes do planeta. Mas sim, que as influências culturais foram intensas ao longo dos séculos.

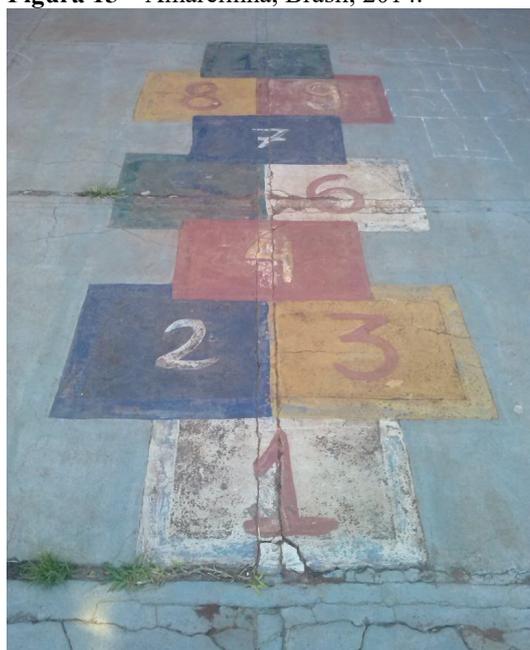
Os versos populares que abrem este capítulo são muito conhecidos pelos brasileiros. Roméro em 1883 reuniu diversos cantos populares advindos de todo o Brasil. Esse mostram, entre outros pontos, a influência da cultura portuguesa nas expressões artísticas brasileiras. Theóphilo Braga (1883) já escreve na introdução das obras “colligidas” de Sylvio Roméro,

[...] Portugal e o Brasil, separados pelas suas diversas actividades e interesses políticos, mas irmãos perante as mesmas tradições poéticas, e consequentemente órgãos de expansão d'essa Civilização ocidental, cujas tradições épicas e lyricas são comuns á Hespanha, á França, á Italia e á Grecia moderna. (BRAGA, 1883, p. XXXI).

Muito antes de ter se tornado uma nação, Portugal sofreu a influências de diversos países ao longo de sua história. Os povos ibéricos sofreram invasões de árabes e romanos. Todo um leque de jogos, brinquedos e de hábitos, adentraram no Brasil por meio da colonização portuguesa e se misturaram com outras influências dos povos nativos. Brinquedos tão comuns no Brasil, que parecem tão regionais, na verdade, têm origens muito longínquas, como exemplos: o pião, bola, pipa, o arco, bumerangues etc.

Se há muito tempo povos antigos se influenciavam culturalmente em diferentes esferas, transformando também o modo como a criança brincava, não há como nos espantar com as semelhanças existentes entre as nações nos dias atuais, principalmente depois da expansão das tecnologias da informação. “Na realidade, à semelhança de todos os demais brinquedos, surge e muda com o tempo; a sua história está organicamente vinculada à da mudança de lugar da criança na sociedade e não pode compreender-se fora dessa história.” (ELKONIN, 2009, p. 47). A seguir, temos exemplos de similaridades entre Brasil e Portugal, nesses podem ser vistos que as instituições pesquisadas organizaram seus espaços para uma brincadeira tradicional: a amarelinha, que em Portugal tem o nome de “Jogo da macaca”,

**Figura 15** – Amarelinha, Brasil, 2014.



Fonte: Thaís Oliveira de Souza, 2014.

**Figura 16** – Jogo da Macaca, Portugal, 2016.



Fonte: Thaís Oliveira de Souza, 2016.

Da mesma forma como é comum o compartilhamento de brincadeiras e brinquedos em vários países, também são comuns as características e os desafios para a utilização dos espaços físicos à prática do brincar, sejam eles: em casa, nas ruas, nas cidades ou nas escolas (BENTO, 2015; 2017). O medo da violência e a falta de infraestrutura (praças, parques, jardins, etc) têm afastado as crianças das ruas das grandes metrópoles. A urbanização vertical tem diminuído os espaços privados. Prédios se erguem e quintais desaparecem. Assim como a agitação da vida moderna diminui o contato entre os adultos, que são, em grande parte, os responsáveis por mediar às relações das crianças com os outros a sua volta. Nesse panorama, novas tecnologias surgem para suprir a falta de interação entre as pessoas. As redes sociais e os jogos eletrônicos se misturam às velhas formas de entretenimento, como a televisão e os desenhos animados, que sedentizam grande número de crianças, limitando-as à reclusão no ambiente doméstico.

É sabido que, atualmente, as crianças passam um considerável tempo de suas vidas na escola. Percebemos o quanto as condições sociais e a educação influenciam na aprendizagem e no desenvolvimento humano. O adulto, frente às diversas transformações na sociedade, precisa assegurar a existência de espaços de brincar para as crianças, visto que o brincar se

caracteriza como a atividade principal em idade pré-escolar e, portanto, principal via de desenvolvimento infantil.

Os documentos oficiais, tanto do Brasil, quanto de Portugal, frisam a importância da organização do espaço para a educação infantil. O DCNEI no Brasil salienta que as propostas pedagógicas das instituições deverão possibilitar condições para que ocorram, dentre outros pontos,

Os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição; e a acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. (p. 20).

Já o RCNEI diz que a organização do espaço é fundamental para a prática educativa, dando certa flexibilidade ao espaço quando diz que esse deve se adequar ao projeto que esteja em curso. O documento destaca ainda que os espaços exteriores possuem grande potencial pedagógico. As brincadeiras, tanto no espaço interno, quanto no espaço externo, devem ser atividades permanentes, assim como: “[...] atividades diversificadas ou ambientes organizados por temas ou materiais à escolha da criança, incluindo momentos para que as crianças possam ficar sozinhas se assim o desejarem.” (p. 56).

Em Portugal, de acordo com as OCEPE é importante que exista uma reflexão permanente sobre o espaço e sua funcionalidade para poder utilizá-lo. Dessa forma, vemos o espaço como um ambiente flexível, que se modifica de acordo com a dinâmica do grupo. Busca-se assim, evitar espaços estereotipados e padronizados. Salienta-se a importância do espaço exterior pelas suas potencialidades pedagógicas.

O espaço exterior é um local privilegiado para atividades da iniciativa das crianças que, ao brincar, têm a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais (pedras, folhas, plantas, paus, areia, terra, água, etc.) que, por sua vez, podem ser trazidos para a sala e ser objeto de outras explorações e utilizações. É ainda um espaço em que as crianças têm oportunidade de desenvolver atividades físicas (correr, saltar, trepar, jogar à bola, fazer diferentes tipos de jogos de regras, etc.), num ambiente de ar livre. (2016, p. 27).

A forma como se organiza o espaço e a disposição dos materiais nos diz muito sobre a concepção pedagógica adotada pelas instituições. Assim, torna-se importante analisar como os diferentes espaços são utilizados para a promoção do brincar, discutindo as possíveis diferenças existentes entre a educação infantil e o ensino fundamental e entre o Brasil e Portugal.

## 6.1 O brincar dentro e fora da sala/ na escola e em casa

Pergunto se elas gostam de brincar mais na escola do que em casa. Jamile (5 anos) responde rapidamente:

- Aqui não tem nada... Ah, é em casa, aqui não tem o que brincar, na minha casa tenho brinquedo. Lais (5 anos) também responde:

- Aqui não, lá em casa tenho muitos brinquedos, eu gosto de brincar de venda aqui. Jamile rebate:

- Só tem brinquedo pra brincar de venda no jardim I, no jardim II não tem brinquedo, não tem nada aqui.

(Diários de Campo - Turma Jardim II, Brasil, 2014).

Como já mencionado anteriormente, estamos presenciando uma diminuição do brincar nos espaços exteriores, quer seja pela agitação do mundo moderno (BENTO, 2015), quer pelo medo da violência que assombra os grandes centros urbanos (BICHARA et al, 2011). As mudanças nos espaços de brincar, assim como sua organização, modificam a forma como as crianças exercem essa atividade.

Conteúdos, formas e frequências de brincadeiras dependem, em grande parte, da qualidade dos espaços destinados a elas, tanto em termos das características físicas (dimensão, topografia e equipamentos presentes) quanto das sociais (localização, pessoas presentes, cultura, entre outros aspectos). (BICHARA et al, 2011, p. 167).

Pela falta de espaços públicos, observamos um aumento na utilização de espaços internos como se fossem externos, como é o caso dos parques e playgrounds (BICHARA et al, 2011). Cada vez mais, busca-se a criação de ambientes seguros e controlados. Bento e Portugal (2016) relatam que nos contextos da educação infantil há um grande foco nas atividades que acontecem dentro das salas. “Em Portugal, bem como noutros países europeus, o brincar tem vindo a ganhar um formato cada vez mais estruturado, circunscrito a espaços fechados e controlados pelos adultos.” (p. 87). Esse tipo de estimulação acaba gerando uma diminuição de iniciativa e autonomia das crianças, limitando suas experiências e, por conseguinte, descobertas. Além desse ponto, os autores salientam que a diminuição de experiências ao ar livre contribui para o aparecimento de problemas de saúde decorrente do sedentarismo, como, por exemplo, a obesidade e seus desdobramentos.

Já é reconhecido que o brincar nos espaços exteriores aumenta consideravelmente as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento infantil. Observamos a possibilidade de desenvolvimento, não apenas nos aspectos motores e físicos, como o equilíbrio e a

coordenação, mas também nos aspectos cognitivos e emocionais, como a autonomia e confiança.

O desenvolvimento motor relaciona-se de uma forma estreita com o desenvolvimento cognitivo, considerando-se que a compreensão do mundo é feita a partir das interações e explorações da criança. Através do movimento, a criança adquire informações em relação ao que a rodeia, [...] a aquisição de uma consciência do corpo, em relação ao espaço. (BENTO, 2015, p. 130).

Bento (2015) destaca que experiências de qualidade vivenciadas nos espaços exteriores também promovem na criança um maior sentimento de pertença em relação ao espaço. Visto que há uma tendência a cuidarmos melhor do que consideramos nosso. Isso gera uma maior valorização desses espaços, Acrescenta-se o fato de que o espaço exterior apresenta à criança uma maior gama de desafios.

[...] a imprevisibilidade dos contextos naturais conduz ao aparecimento de obstáculos que impelem a criança a encontrar estratégias de resolução de problemas. Na busca por soluções, surgem também oportunidades para a cooperação entre pares e para a partilha de ideias e objetivos, mobilizando-se assim importantes competências sociais. (BENTO, 2015, p. 131).

Como defende Vygotski (2014d), o ensino deve se adiantar ao desenvolvimento. Criar situações inovadoras e novos desafios fará com que a criança aja na sua Zona de Desenvolvimento Iminente. Acreditamos que o brincar nos ambientes externos pode enriquecer as aprendizagens infantis, já que conta com a dimensão do inesperado.

Nessa pesquisa buscamos compreender como é organizado o brincar fora da sala de atividades, ou seja, nos espaços externos das escolas participantes. Com algumas diferenças, os espaços são amplos, com áreas cobertas e não cobertas, possuindo vegetação e elementos naturais. A escola Adélia apresenta o maior espaço dentre as três pesquisadas, além de possuir árvores, quadra esportiva e um relevo que possibilita variadas atividades. Tanto no Brasil, quanto em Portugal, o uso do espaço exterior está restrito, na maioria das vezes, ao tempo do intervalo/recreio. Na tabela 7, observamos as preferências das crianças em relação a brincar dentro da sala de atividade ou fora, no ambiente externo.

**Tabela 7** – Preferências quanto a brincar dentro ou fora da sala de atividades

Salas	Fora	Justificativa	Dentro	Justificativa	Nos dois	Justificativa	Não sabe	
Brasil	Jardim I (Escola Dora)	1	“[...] é mais divertido, eu relaxo, é muito legal [...]”	3	“[...] é mais gostoso [...] Fora não tem muita coisa [...] tem muito barulho.”; “[...] escorrega de plástico [...]”	0	-	1
	Jardim I (Escola Adélia)	6	“[...] brincar de motoca, vai no parquinho.”; “[...] tem um monte de espaço, de lugar.”; “[...] tem parquinho.”; “[...] por causa do lanche.”; “[...] tem um ventinho gostoso.”	2	“[...] pecinhas, daquelas de montar [...]”	0	-	0
	Jardim II (Escola Dora)	3	“[...] não pode brincar dentro da sala, a tia não deixa.”; “[...] no parquinho”; “[...] no parque.”	0	-	1	-	0
	Jardim II (Escola Adélia)	4	“[...] Na sala não pode brincar, só conversar, talvez depois da aula a tia deixa brincar um pouco.”; “[...] tem arzinho e a gente toma lanche.”; “[...] tem mais espaço e tem brinquedo.”; “[...] a sala de aula é muito quente.”	2	“[...] tem livro, a gente pode ler, pegar.”; “[...] a tia dá massinha e outras coisas.”	2	-	0
	1.º ano (Escola Dora)	4	“[...] tem que ser fora, a gente nunca brinca dentro da sala, só de massinha, mas é difícil.”	0	-	0	-	0
	1.º ano (Escola Adélia)	3	“[...] Lá no recreio tem corda pra pular.”; “[...] tem mais espaço.”; “[...] dentro da sala não é pra brincar.”	0	-	0	-	0
	Pré-escolar	8	“[...] é muito mais divertido.”; “[...] eu gosto de correr.”; “[...] pode fazer barulho.”; “[...] podemos brincar a vontade.”; “[...] pode ser do que quiser.”; “[...] porque tem mais espaço.”; “[...] brincar de correr.”	2	“[...] há muito jogos.”	1	“[...] porque a escola é divertida.”	0
Portugal	1.º ano	18	“[...] mas dentro eu também ajudo a professora.”; “[...] A gente brinca só fora.”	0	-	0	-	1

Fonte: Dados da pesquisa de campo.

A maioria das respostas demonstra que as crianças preferem brincar na área externa da escola. Apenas a turma do jardim I da escola Dora, mostra uma maior preferência para brincar dentro da sala de atividades. Nas fichas de observação da referida turma, que serão apresentadas mais adiante, temos nove episódios de observação. Desses nove episódios, apenas um foi registrado no ambiente externo, no ano de 2015. No ano de 2014 não registramos nenhum brincar fora da sala. Observamos que, nessa turma, as crianças quase não

saiam para o ambiente externo, apenas no horário do intervalo, restrito ao lanche, após o qual as crianças voltavam imediatamente para a sala. Tal fato pode ter influenciado a resposta das crianças que disseram, em sua maioria, que gostavam mais de brincar dentro da sala.

Das justificativas sobre o porquê as crianças gostam mais de brincar fora da sala, temos respostas relacionadas ao fato de ser mais divertido: “[...] é mais divertido, eu relaxo, é muito legal [...]”; respostas relacionadas aos brinquedos e brincadeiras que estão e acontecem apenas no espaço exterior: “[...] brincar de motoca, vai no parquinho.”, “[...] Lá no recreio tem corda pra pular.”, “[...] eu gosto de correr.”; respostas relativas às características do espaço físico: “[...] tem um monte de espaço, de lugar.”, “[...] tem um ventinho gostoso.”; respostas relacionadas à liberdade de brincar: “[...] pode fazer barulho.”, “[...] podemos brincar a vontade.”; “[...] pode ser do que quiser.”; e outras características: “[...] por causa do lanche.”.

Destaca-se nas justificativas a questão de que, no ambiente interno, as salas brasileiras possuem ventilação e iluminação comprometida, o que causa incômodo às crianças: “[...] tem arzinho [...]”, “[...] a sala de aula é muito quente”. Outro ponto merecedor de destaque é que muitas crianças do 1.º ano relataram, tanto no Brasil quanto em Portugal, que na sala não se brinca. Tal fato ressalta que o lugar da brincadeira no 1.º ano está restrito ao horário de intervalo/recreio: “[...] Na sala não pode brincar, só conversar, talvez depois da aula a tia deixa brincar um pouco.”, “[...] tem que ser fora, a gente nunca brinca dentro da sala, só de massinha, mas é difícil.”, “[...] dentro da sala não é pra brincar.”, “A gente brinca só fora”. Observamos também que as limitações para brincar dentro da sala já são indicadas no pré-escolar, como podemos ver na fala de uma criança de 5 anos do Jardim II: “[...] não pode brincar dentro da sala, a tia não deixa”.

Para as justificativas sobre o porquê as crianças preferem brincar dentro da sala, vemos respostas referentes ao fato de ser considerado mais agradável: “[...] é mais gostoso [...]”; respostas referentes às características do espaço externo: “Fora não tem muita coisa [...] tem muito barulho.”; e respostas relativas aos brinquedos que existem dentro da sala: “[...] pecinhas, daquelas de montar [...]”, “[...] há muito jogos”, “[...] tem livro, a gente pode ler, pegar.”, “[...] a tia dá massinha e outras coisas.”

Também questionamos às crianças se elas preferem brincar na escola ou em casa. Na tabela abaixo verificamos que para as turmas de Jardim I (Dora), Jardim II (Dora), Pré-escolar e 1.º ano (Portugal), as crianças preferem brincar na escola. Para as turmas Jardim I (Adélia), Jardim II (Adélia), 1.º ano (Dora), as crianças preferem brincar em casa.

**Tabela 8** – Preferências quanto a gostar mais de brincar em casa ou na escola

	Salas	Na casa	Justificativa	Na escola	Justificativa	Nos dois	Justificativa	Não sabe
Brasil	Jardim I (Escola Dora)	1	“[...] lá tem parquinho, adoro minha casa [...]”.	2	“Aqui é mais divertido.”; “[...] Tem brinquedo novo, comida.”	2	-	0
	Jardim I (Escola Adélia)	5	“[...] tem carrinho, futebol eu brinco mais.”; “[...] tem videogame, motoca, carrinho, homem aranha, Bem10.”; “[...] tem boneca [...]”; “[...] tem mais espaço.”	2	“[...] aqui tem trenzinho [...]”; “[...] Em casa eu fico sozinha, assistindo TV, às vezes minha tia vai pra lá aí eu brinco com ela [...]”	1	“Em casa e na escola. Em casa tem massinha colorida, aqui tem parquinho.”	0
	Jardim II (Escola Dora)	0	-	3	“[...] em casa não tem parque, nem quadra.”; “Brinco de boneca na escola, é legal.”; “[...] aqui também estuda.”	1	“[...] Na escola tem parquinho, tem o cachorrão, mas em casa também tenho cachorro.	0
	Jardim II (Escola Adélia)	3	“[...] eu brinco o dia todo [...]”; “[...] tem mais brinquedo.”; “[...] tem meus primos lá.”	1	“[...] tem mais brinquedo.	2	“[...] tem tudo nos dois.”; “[...] cada hora eu brinco com algo [...]”	1
	1.º ano (Escola Dora)	3	“[...] tem mais brinquedo [...]”; “Na rua, na casa da madrinha.”	1	-	0	-	0
	1.º ano (Escola Adélia)	1	“Em casa tem tablet, videogame.”	1	“[...] tem várias brincadeiras.”	1	“[...] porque tem gente pra brincar.”	0
Portugal	Pré-escolar	2	“[...] tenho maquiagem.”; “Em casa, tem mais brinquedo, tem mais brincadeira.”	6	“[...] tem a professora e (nome da auxiliar)”; “[...] é linda.”; “[...] gosto da escola.”; “[...] gosto muito das minhas amigas.”; “[...] meus amigos.”	5	“[...] a escola tem muita coisa e em casa também [...]”; “[...] aqui tem experiências [...]”; “Os amigos gostam.”	0
	1.º ano	2	“Em casa no balouço [...]”	9	“[...] é mais divertido.”; “[...] minhas amigas.”; “[...] é gira (legal)”; “[...] tem muito espaço.”; “[...] os amigos.”; “[...] estudo também [...]”	6	-	1

Fonte: Dados da pesquisa de campo.

As respostas relativas ao “brincar em casa é melhor” são relacionadas à: ter mais opção de brinquedos e brincadeiras: “[...] lá tem parquinho [...]”, “[...] tem carrinho, futebol eu brinco mais.”, “[...] tem videogame, motoca, carrinho, homem aranha, Bem10.”, “[...] tem boneca [...]”; “Em casa tem tablet, videogame.”, “[...] tenho maquiagem.”; respostas relacionadas a ter mais companhia: “[...] tem meus primos lá.”; respostas referentes a ter mais espaço e tempo para brincar: “[...] tem mais espaço”, “[...] eu brinco o dia todo [...]”.

Essas mesmas categorias foram encontradas na justificativa de porque na escola é melhor brincar: ter mais opção de brinquedos e brincadeiras: “[...] aqui tem trenzinho [...]”,

“[...] em casa não tem parque, nem quadra.”, “[...] tem mais brinquedo.”; respostas sobre ter mais companhia: “[...] gosto muito das minhas amigas.”; “[...] meus amigos.”; e respostas relacionadas a ter mais espaço e tempo para brincar: “[...] tem muito espaço.”. Notamos também justificativas relacionadas à possibilidade de na escola também poder estudar: “[...] aqui também estuda.”, “[...] tem a professora e (nome da auxiliar)”, “[...] estudo também [...]”. Há diversos fatores que influenciam a preferência da criança por brincar em determinados ambientes.

A utilização do espaço interno, principalmente nas turmas de cinco anos, e quase exclusivamente, nas turmas de crianças de seis anos, está restrito à execução de atividades estruturadas e programadas. Já o espaço externo tem seu uso reduzido a um pequeno período de tempo: o intervalo. Acreditamos que o brincar acontece tanto no espaço interno, quanto externo, aproveitando as inúmeras oportunidades que as características de ambos podem oferecer. Torna-se importante reconhecer o espaço externo como um lugar com grande potencial pedagógico. De acordo com Bento e Portugal (2016) parece não haver uma busca para compreender as necessidades e interesses infantis. Verifica-se uma grande preocupação com as atividades dirigidas por adultos, sendo as atividades livres, rotinas e relações desvalorizadas. “Reconhecer o espaço exterior como um contexto pedagógico exige uma atitude de profundo respeito, reconhecimento e compreensão das capacidades e interesses das crianças (criança ativa e competente)” (BENTO & PORTUGAL, 2016, p. 92).

Quando observamos as práticas dentro e fora da sala, verificamos a existência de certa dicotomia no exercício do brincar: dentro da sala o brincar apresenta-se limitado e excessivamente controlado, por outro lado, no brincar fora da sala não percebemos uma interação entre educadores e crianças.

De acordo com Oliveira (2010), muitos educadores têm uma visão equivocada sobre o brincar. Apesar de existirem profissionais que saibam da importância do brincar para o desenvolvimento da criança pequena, muitos deles não demonstram um conhecimento mais científico e aprofundado de como essa atividade ocorre e suas características no desenvolvimento humano. Isso, muitas vezes, leva a um controle excessivo dessa atividade dentro da sala. Nos casos em que há uma falta de interação entre adultos e crianças, comum nos ambientes externos, há indícios de que exista uma percepção do brincar como um meio apenas para extravasar as energias, como confirma a fala de um adulto durante o intervalo do 1.º ano:

- Tem que brincar, imagina, ficar esse tempo todo sem intervalo. Tem que extravasar as energias, senão as professoras não aguentam.  
(Diários de Campo, 1.º ano, Portugal, 2016).

Tal afirmação poderia significar uma compreensão do brincar como sendo algo natural, biológico,

[...] como se jogar fosse algo próprio da natureza biológica da espécie e, portanto, não necessitasse de suportes culturais. Assume-se, assim, uma concepção espontaneísta de educação e uma versão romântica de um processo realizado apenas sob impulsos internos, o qual permite relaxar tensões, mas não construir algo novo. (OLIVEIRA, 2010, p. 234 – 235).

Ainda sobre as características do brincar, perguntamos às crianças se elas julgavam se na escola havia brinquedos suficientes ou não e o que elas desejariam que existisse. A Tabela 9 mostra que a maioria das turmas apresentou respostas onde afirmam ter brinquedos suficientes na escola e, mesmo assim, muitas crianças disseram que era preciso ter mais brinquedos, indicando seus desejos: panelinha, boneca de fruta, carrinhos, um balanço, boneca loira com cabelo enrolado, Barbie, skate, bicicleta, legos etc. Outros pedidos foram grandiosos: uma roda gigante, carrinhos que gira, pula-pula, piscina de bolinha, castelo, tobogã com piscina. Outros são desejos simples que poderiam ser facilmente atendidos e que denunciam a necessidade que as crianças sentem de terem contato com a natureza e brincar ao ar livre: “[...] árvore pra subir, um campo pra brincar, respirar, pegar em água.”

**Tabela 9** – Respostas sobre ter ou não brinquedos suficientes na escola

	Salas	Tem brinquedos	Não tem brinquedos	O que desejaria
Brasil	Jardim I (Escola Dora)	3	1	“[...] panelinha [...]”; “[...] terra [...]”; “[...] tem que ter mais.”; “[...] bem mais brinquedo.”
	Jardim I (Escola Adélia)	7	1	“[...] uma roda gigante [...] aqueles carrinhos que gira com a gente dentro.”; “[...] árvore pra subir, um campo pra brincar, respirar, pegar em água.”; “[...] boneca de fruta [...]”; “[...] tem poucos carrinhos.”
	Jardim II (Escola Dora)	2	3	“[...] um balanço.”; “[...] ter mais brinquedos.”
	Jardim II (Escola Adélia)	4	2	“[...] pula-pula e piscina de bolinha.”; “[...] O pula-pula só tem em festa.”; “[...] Tem brinquedo, mas tem criança que é muito bagunceira. [...] Aqui tem um monte de brinquedo quebrado, eles não pensam, aí a gente quer brincar e não pode, porque ta tudo quebrado.”; “[...] Uma boneca loira com cabelo enrolado.”; “[...] Pula-Pula.”; “[...] Mais brinquedo, pula pula, piscina de bolinha, castelo de boneca pra eu entrar dentro.”
	1.º ano (Escola Dora)	2	1	“[...] um tobogã com piscina. Queria que minha cachorra estivesse aqui, mas não pode.”; “[...] Mais brinquedo.”
	1.º ano (Escola Adélia)	3	0	“[...] Barbie.”; “[...] skate.”; “[...] bicicleta [...]”
Portugal	Pré-escolar	11	0	-
	1.º ano	10	9	“[...] eu trago de casa.”; “[...] Eu gosto de brincar sem brinquedos.”; “[...] Mais brinquedos.”; “[...] Trago na mochila pra brincar.”; “[...] legos.”; “[...] Balouço.”; “[...] tem pouco, qualquer brinquedo, carro pra pedalar.”

Fonte: Dados da pesquisa de campo.

Ainda sobre a tabela 9, as respostas das crianças do 1.º ano de Portugal indicam que elas levam para a escola brinquedos de suas casas: “[...] eu trago de casa.”, “Trago na mochila pra brincar”. No Brasil, as crianças possuem limitações em poder levar para a escola brinquedos de casa. Apenas em algumas turmas isso é permitido, mesmo assim, em dias pré-estabelecidos. De acordo com os dirigentes, essas regras existem para que uma criança não se sintam mal em não ter um brinquedo igual ao de outra.

Em Portugal, apesar da instituição possuir um terreno amplo com árvores e areia, não há brinquedos no ambiente externo, salvo pneus e o jogo da macaca desenhado no chão. Mesmo sem brinquedos, as crianças podem aproveitar os recursos a sua disposição:

Uma menina recolhe pedrinhas no chão. Outra pega areia para fazer uma montanha.  
Leonora (6 anos) e uma amiga apenas passeiam pelo pátio. [...]  
Uma menina que antes recolhia pedras, agora ajuda a amiga a colocar areia no banco [...]  
Leonora brinca andando sobre o meio-fio de mãos dadas com Melinda (6 anos).  
Várias crianças brincam de correr.  
(Diários de Campo, 1.º ano, Portugal, 2016).

De acordo com Oliveira (2010), é preciso oferecer às crianças atividades estimuladoras e significativas, onde o educador possa interagir com ela, oferecendo novos signos e uma nova forma de compreender e se relacionar com o mundo. Para redefinir as atividades, é necessário “[...] superar a dicotomia de ter de escolher entre as áreas de conhecimento (como linguagem, matemática, artes, etc.) e áreas de desenvolvimento (motor, lingüístico, social, afetivo, cognitivo).” (OLIVEIRA, 2010, p. 230). Dessa forma, proporcionar um maior leque de práticas sociais às crianças.

## 6.2 Do que as crianças brincam no Brasil e em Portugal

Para compreender do que as crianças brincam no ambiente escolar, utilizamos os dados das fichas de observação, sendo 80 fichas da escola portuguesa e 80 fichas nas duas escolas brasileiras. As observações ocorreram na sala de atividades e também no ambiente externo, em horários e dias aleatórios, com exceção da turma do 1.º ano em Portugal na qual só foi possível realizar observações em ambiente externo. A distribuição das fichas em relação ao ambiente de observação pode ser verificada na tabela 10:

**Tabela 10** – Distribuição das fichas em relação ao ambiente observado

	Salas	Ambiente externo	Ambiente interno	Amb. interno e externo	Total de fichas
Brasil	Jardim I	4	14	2	18
	Jardim II	8	15	8	31
	1.º ano	12	12	5	29
	Todas as turmas	2	0	0	2
Portugal	Pré-escolar	14	26	7	47
	1.º ano	33	0	0	33
<b>Total</b>		73	67	22	160

Fonte: Dados da pesquisa de campo.

Dos episódios observados, há momentos com e sem a intenção de transmitir conteúdos curriculares, tanto em atividades de estudo, quanto nas brincadeiras. Averiguamos que, mesmo em momentos organizados para a brincadeira, há também a intenção de com ela repassar conteúdos pedagógicos. Tal intenção geralmente faz com que ocorra uma limitação das possibilidades de brincar, já que os educadores esperam um produto verificável da aprendizagem.

As crianças pegam peças na frente da sala para brincar. A professora ensina as regras de um jogo de cartela, onde se trabalha a rima das palavras [...] Enquanto as crianças brincam, a professora termina de corrigir o caderno delas.  
(Diários de Campo, Escola Adélia, Jardim II, 2015).

Em relação às fichas de observação, verificamos na Tabela 11 a quantidade de episódios onde houve organização e tentativa de transmissão de conteúdos pedagógicos intencionais.

**Tabela 11** – Quantidade de episódios com e sem tentativa de transmissão de conteúdos

	Salas	Com conteúdos pedagógicos	Sem conteúdos pedagógicos	Total
Brasil	Jardim I (Escola Dora)	3	6	9
	Jardim I (Escola Adélia)	6	5	11
	Jardim II (Escola Dora)	5	11	16
	Jardim II (Escola Adélia)	7	8	15
	1.º ano (Escola Dora)	9	3	12
	1.º ano (Escola Adélia)	9	8	17
	Portugal	Pré-escolar	13	34
1.º ano		0	33*	33
<b>Total</b>		52	108	160

Fonte: Dados da pesquisa de campo.

Como as observações do 1.º ano em Portugal ficaram restritas ao ambiente externo, no momento do intervalo/recreio, nenhum dos episódios registrados nessa turma tiveram conteúdos pedagógicos intencionalmente transmitidos. Durante as observações do 1.º ano, não houve a participação do adulto, já que o horário do intervalo também é horário de descanso para o professor. Tal ponto confirma que o professor não participa nem organiza as brincadeiras em ambiente externo.

No quadro 5 podemos observar os tipos de brincadeiras encontradas durante as observações e o ambiente em que elas ocorreram. Para essa organização, consideramos como brincadeira as atividades que possuem as características apontadas pelas próprias crianças do que é o brincar, constante no capítulo 4 deste trabalho<sup>55</sup>.

**Quadro 5** – Tipos de brincadeiras

	Salas	Ambiente externo	Ambiente interno
Brasil	Jardim I (Escola Dora)	Correr; desenhar no chão.	Telefone; carrinho; guerra; bonecos; comida; desenho; super-heróis; escolinha.
	Jardim I (Escola Adélia)	Bolas; bambolês; roda; raposa e a galinha; corda.	Massinha; pecinhas de montar; bonecos; armas; construções; carrinhos; pintar; desenhar; comida.
	Jardim II (Escola Dora)	Parquinho; brinquedos de casa (maquiagem; salão de beleza; bonecas; carrinhos; livros); correr; casinha; bater palma; escrever; bola; coelhinho sai da toca; fogueira; polícia; bambolês;	Pintura; massinha; pecinhas de montar; desenho; roda; boneca; carrinhos; telefone; dançar; brincar de estudar; robôs; luta; armas.
	Jardim II (Escola Adélia)	Futebol; correr; corda; bambolê; bola; pega-pega; túnel; fogueira; passa anel; casinha.	Celular; carro; comida; quebra-cabeças; desenho; massinha; pintar; boneca; pecinhas de montar; armas.
	1.º ano (Escola Dora)	Correr; pega-pega; casinha; futebol; bambolês; parque; esconde-esconde.	-
	1.º ano (Escola Adélia)	Coelhinho sai da toca; peteca; passa anel; cabra-cega; corda; correr; bola; bambolê; avião de papel; carrinho; roda; pega-pega.	Manuseio de brinquedo trazido de casa às escondidas.
Portugal	Pré-escolar	Correr; polícia e ladrão; bambolês; roda; cantar; dançar; show de calouros; imitar bichos; teatro; poça de lama; esconde-esconde; comidinha; mexer em areia; transportes (trenzinho); cambalhotas; pega-pega; salão de beleza; pernas de pau; brincar de escrever; bola; telefone; luta; armas; futebol; casinha; pular.	Boneca; casinha; peças de montar; livros (brincar de estudar e ler); quebra-cabeça; comidinha; pinturas; cinema; médico; dança; teatro; imitar animais; bonecos de animais; desenho; contar histórias; computador; telefone; massinha.
	1.º ano	Correr; voar; futebol; carrinho; super-heróis; escolinha; bola; câmera fotográfica; imitar bichos; pega-pega; moto-serra; luta; poças de água; mini-skate; areia; monstros; vampiros; ler livros; bater mãos; amarelinha; corda; esconde-esconde; tênis; guerra; armas; boneca; salão de beleza; telefone; soneca; casinha; tourada; flauta; computador; dança.	-

Fonte: Dados da pesquisa de campo.

<sup>55</sup> Quer dizer: “[...] o brincar é algo legal, gostoso de fazer e se desenrola em várias outras ações partindo da liberdade da criança em escolher aquilo que ela deseja brincar.” (p. 74).

No ambiente externo há diversas brincadeiras com a utilização de brinquedos, como, por exemplo, bolas, bonecas, carrinhos, bambolês, avião de papel. Brincadeiras sem a utilização de brinquedos: roda; cantar; dançar, imitar bichos, esconde-esconde (às escondidas), pega-pega (às apanhadas) e bater mãos. Brincadeiras que não envolvem a criação de uma situação imaginária, como, por exemplo, amarelinha e pular corda. E muitas brincadeiras de faz-de-conta: salão de beleza, casinha, polícia e ladrão, show de calouros, teatro, comidinha, telefone, luta, armas, voar, super-heróis, câmera fotográfica, monstros, vampiros, guerra, tourada, são alguns exemplos. Não verificamos diferenças significativas entre as brincadeiras encontradas no Brasil e em Portugal, com exceção de algumas que trazem uma forte relação cultural, como o jogo protagonizado relacionado à tourada. A tourada é uma prática cultural comum na Península Ibérica. No Brasil, essa manifestação não é muito conhecida.

Ele corre atrás dos meninos.

- Júnior!

Ele atrás da parede e o ameaça com um gemido e bate os pés. Um menino provoca:

- Touro, tourinho!

Ele corre atrás dos meninos grunhindo.

(Diários de Campo, 1.º ano, Portugal, 2016).

Tanto nas turmas do pré-escolar, quanto nas turmas do 1.º ano, encontramos episódios de faz-de-conta: pré-escolar (salão de beleza, bonecas, casinha; bater palma, polícia, show de calouros etc.) e 1.º ano (monstros, vampiros, guerra, super-heróis, casinha etc.).

Como ilustração do brincar de faz-de-conta no pré-escolar, no ambiente externo, podemos observar a seguinte passagem de Diário de campo.

Amélia (5 anos) trouxe maquiagem e abre uma lojinha. Na lojinha ela maquia as outras meninas. De repente todo mundo está passando maquiagem. Amélia diz:

- Nossa, eu tenho muita cliente! Carla (5 anos) diz:

- Toda menina tem que está maquiada para eventos especiais. Amélia continua:

- Ai gente, vocês estão me deixando nervosa! Carla tenta ajudar:

- Eu vou te ajudar com a cliente. [...] - Qual cliente é a próxima? Ok, qual maquiagem você vai querer? Só não pode escolher preta, porque fica muito feia. [...]

Amélia corre em círculos muito feliz dizendo:

- Cliente, eu tenho um monte! [...] - O meu salão tá cheio de cliente! Quem vai pra festa?. [...] Carla pega o telefone para telefonar, tento ouvir a conversa, mas ela fica andando e se distancia. Pergunto pra quem ela estava ligando, ela diz que era para sua secretária, para encomendar mais maquiagem.

(Diários de Campo, Jardim II, Escola Dora, 2014).

Nesse cenário de faz-de-conta, as crianças utilizam um estojo de maquiagem trazido de casa por uma das meninas. A escola não possui esse tipo de brinquedo. Percebemos como

a introdução de um objeto temático traz o desenvolvimento de uma brincadeira com um grupo relativamente grande de crianças. No próximo cenário temos o mesmo tema de brincadeira, mas no 1.º ano em Portugal.

Meninas sentam ao meu lado, estão fazendo um salão de beleza. Uma pintou o cabelo da outra, através de gestos com as mãos. Um menino aparece, também quer brincar.

- Não, não há cabeleireiros, só meninas!

- Então eu vou ser o segurança! Fala Miguel (6 anos).

Ele para na frente delas.

- Só pode pentear quem tem os cabelos lisos. Avisa Elisa (6 anos).

Elas ficam discutindo sobre penteados, colares e pulseiras.

- Ok, quem é o próximo?

- Quem quer ser penteado?

As meninas mandam o segurança sair atrás de outras meninas que queiram ser penteadas.

(Diários de Campo, Portugal, 1.º ano, 2016).

Esse trecho indica também o salão de beleza como tema da brincadeira. Porém, o enfoque não é maquiagem, mas, os cabelos. Nesse episódio, o tema surge através do manuseio de utensílios para os cabelos, como presilhas e tiaras, de uso das próprias meninas. A escola não disponibiliza esse tipo de material para as brincadeiras do 1.º ano<sup>56</sup>. Nas duas passagens temos assuntos importantes que merecem ser discutidos junto às crianças: questões de gênero (“Toda menina tem que está maquiada para eventos especiais”, “Não, não há cabeleireiros, só meninas!”) e questões raciais (“Só não pode escolher preta, porque fica muito feia”, “Só pode pentear quem tem os cabelos lisos”). Essas questões, que revelam os preconceitos existentes na sociedade, poderiam ser problematizadas por um educador que estivesse presente: porque apenas quem tem cabelo liso pode ser penteada? Porque um menino não pode ser um cabeleireiro? De forma um pouco mais sistemática, as questões de gênero, por exemplo, poderiam ser tratadas ao se falar em “profissões”, conteúdo trabalhado em um turma com crianças de quatro anos. Há profissões de mulheres? Há profissões de homens?

Entramos na sala. 14h02min. Agora a professora faz uma atividade sobre profissões. É preciso desenhar o que eles querem ser quando crescer. Temos: fada madrinha, princesa, Hulk, Ben10, caminhoneiro, médico.

(Diários de Campo, Jardim I, Escola Adélia, 2015).

Do ponto pedagógico, a observação do brincar poderia ser um momento de avaliação e reflexão para trazer à discussão elementos realmente significativos e importantes para esse grupo social.

<sup>56</sup> No pré-escolar, dentro da sala, é possível encontrar esses brinquedos para as crianças menores.

As OCEPE fazem referência à educação intercultural, considerando que as diferenças contribuem para o enriquecimento do grupo. Defende-se na área da formação pessoal e social: convivência democrática e cidadania, que a organização do pré-escolar deve se pautar em um contexto de democracia,

[...] em que as crianças exercem o seu direito de participar, e em que a diferença de género, social, física, cognitiva, religiosa e étnica é aceite numa perspectiva de equidade, num processo educativo que contribui para uma maior igualdade de oportunidades entre mulheres e homens, entre indivíduos de diferentes classes sociais, com capacidades diversas e de diferentes etnias. (PORTUGAL, 2016, p. 39).

Ainda segundo o documento, as aprendizagens nessa área devem promover, entre outros pontos, o respeito pelo outro, o respeito pela diversidade e a valorização do património natural e cultural. Tais aprendizagens serão observadas quando a criança, por exemplo, reconhecer a diversidade e respeitar outras crianças e adultos, independente do género, etnia e outras diferenças. As OCEPE ainda sinalizam que o educador promove tais aprendizagens quando,

- Organiza o ambiente educativo, de modo a que todos, independentemente do género, etnia, capacidade intelectual ou física, sintam que fazem parte do grupo e têm as mesmas oportunidades.
  - Seleciona materiais que não veiculem estereótipos de género, cultura ou etnia.
  - Dialoga com as crianças sobre o modo como perspectivam a diferença (de género, cultura, etnia, etc.), apoiando-as a compreender situações de injustiça ou discriminação e a propor soluções. [...]
- (PORTUGAL, 2016, p. 45).

O RCNEI (1998) no Brasil também dá destaque às ações que valorizam a diversidade cultural. O documento salienta que o convívio das diferenças permite uma ampliação de horizontes, não apenas para a criança, mas também para o adulto. É importante desenvolver a escuta e a observação para poder compreender as crianças e suas famílias. “Evitar julgamentos moralistas, pessoais ou vinculados a preconceitos é condição para o estabelecimento de uma base para o diálogo.” (BRASIL, 1998, p. 78).

Pelos documentos curriculares, constata-se que a escola e o educador têm um papel ativo frente à promoção de igualdade, valorização das diferenças, combate as injustiças e preconceitos que se manifestam no ambiente escolar. Compreendemos que o brincar, sendo uma atividade construída sócio-culturalmente, pode nos revelar elementos que precisam ser trabalhados com as crianças. A ausência do educador e, por conseguinte, sua falta de observação e interação na prática do brincar com as crianças, se mostram preocupantes dentro dessa perspectiva.

As observações nas turmas de pré-escola no Brasil revelaram que cada professor possuía uma forma distinta de desenvolver as atividades pedagógicas, o que se reflete em diferentes formas de promover também a brincadeira. Como exemplo, temos a turma de quatro anos da Escola Adélia. No ano de 2014 a professora desenvolvia várias atividades de brincar livre, todas dentro da sala de atividades. Não observamos nenhum episódio de brincar fora da sala. Em 2015, na turma de quatro anos, com uma nova professora, observamos a ida ao parque no ambiente externo, tendo restrições de utilização de alguns brinquedos. Porém, dentro da sala, não verificamos episódios de brincadeira, mas sim, de muitas atividades obrigatórias, com o objetivo principal de desenvolver a coordenação motora. Esse exemplo sinaliza para a existência de concepções e práticas diferentes em uma mesma instituição. Considerando que o projeto pedagógico da escola precisa ser pensado e construído de forma coletiva, ressalte-se a importância de pensar a formação continuada desses profissionais.

Constantino (2003) alerta que o desvelamento das crenças e concepções do professor pode ajudar a torná-lo participante do projeto pedagógico em construção, feito de forma coletiva. Ou seja, o fazer coletivo do projeto pedagógico pode representar aos educadores um momento para o debate das práticas educativas, numa busca permanente de conhecimento e formação profissional, e, ao mesmo tempo, permitir um processo de avaliação contínua dessas práticas, conforme as necessidades diagnosticadas.

Dessa forma, acreditamos que a formação realizada no contexto de trabalho pode impactar, não apenas no nível individual, ou seja, na formação pessoal do profissional, como também em nível grupal, onde os conhecimentos podem ser compartilhados e as dificuldades analisadas a partir de diferentes pontos de vista e abordagens.

Sobre o desenvolvimento do brincar no 1.º ano, mesmo com a restrição de materiais e tempo, observamos crianças desenvolvendo brincadeiras de faz-de-conta. Em sua pesquisa sobre espaços externos para o brincar, Bichara et al (2011) destacam que as crianças buscam alternativas frente a limitação da atividade: “Assim, embora haja um impacto inegável da restrição do espaço de brincadeira no cotidiano das crianças, elas não aceitam tal processo passivamente. Ao invés disso, ocorrem constantes desconstruções e reconstruções dos ambientes quando os brincantes os exploram.” (BICHARA et al, p. 169). Na turma do 1.º ano em Portugal, bem como no Brasil, onde o brincar está limitado ao intervalo, verificamos vários tipos de cenários do brincar.

Uma menina com um livro dá aulas. As meninas se sentam nas cadeiras e respondem às questões.

- É do mar, não é um animal.

Outra menina lê sozinha sentada no banco.

Meninos continuam a voar. As crianças aproveitam o espaço. Uma menina desenha no chão com gravetos. Meninos com máscaras golpeiam o ar.

- Vou pegar um helicóptero.

- Vou usar os meus poderes.

(Diários de campo, 1.º ano, Portugal, 2016).

Um ponto a destacar, nesse trecho do diário de campo, é o tema da brincadeira: ensino. Tanto no Brasil, quanto em Portugal, observamos crianças brincando de ler, escrever e ensinar: desenhar no chão, manuseio e leitura de livros, escrever, escolinha. Ao brincar as crianças desejam fazer o que o adulto faz, portanto, não é surpresa o fato de que elas brinquem de aprender e ensinar. De acordo com a Teoria Histórico-Cultural a atividade de estudo surge ainda na idade pré-escolar como uma brincadeira.

Em relação às brincadeiras dentro da sala de atividades, presenciamos uma variedade de manifestações livres (carrinho, guerra, bonecos, super-heróis, telefone, dançar, brincar de estudar e ler, médico, cinema, imitar animais etc.) e também brincadeiras pré-programadas e controladas (massinha, pecinhas de montar, pintar, desenho, roda, quebra-cabeça etc.). Quando falamos em brincadeiras pré-programadas e controladas, nos referimos àquelas onde o adulto escolhe o tipo de brincadeira e não permite que a criança exerça outra atividade. Compreendemos que esse tipo de atitude diminui as potencialidades do brincar, uma vez que restringe a gama de ações que podem ser desempenhadas pelas crianças. Esses episódios foram mais frequentes nas turmas do pré-escolar no Brasil, como mostra o trecho do diário de campo:

Ela distribui pecinhas de montar. Algumas crianças querem pegar brinquedos da bolsa que trouxeram de casa, a professora avisa: - Ow Claudio (5 anos) agora é brinquedo da escola! [...] Algumas crianças montam pecinhas sem propósito, apenas montam e desmontam. Há alguns conflitos por causa das peças. [...] Os meninos fazem armas: uma metralhadora e um revólver, eles simulam assaltos: - Abra essa porta! Então eu vou explodir essa casa! Pou, pou, pou. [...] - Eu tô cheio de bala! Pá, pá, pá! [...] As meninas vão escondidas até as mochilas e pegam as suas bonecas. A auxiliar reclama, elas guardam.

(Diários de campo, Jardim I, Escola Dora, 2015).

Como vemos, os adultos parecem indiferentes aos interesses infantis. Há crianças que gostam da brincadeira programada e a desenvolvem. Em contrapartida, a proposta não desperta o interesse de outras crianças, que se vêem proibidas de brincar com aquilo que elas realmente querem. Como defende as OCEPE,

Importa, porém, diferenciar uma visão redutora de brincar, como forma de a criança estar ocupada ou entretida, de uma perspectiva de brincar como atividade rica e estimulante que promove o desenvolvimento e aprendizagem e se caracteriza pelo elevado envolvimento da criança, demonstrado através de sinais como prazer, concentração, persistência e empenhamento, o que a leva muitas vezes a despende grandes esforços para conseguir realizar o que deseja. (PORTUGAL, 2016, p. 12).

Desse modo, é importante a criação e organização de um ambiente estimulante e desafiador, com materiais diversos, onde a atenção do educador esteja voltada às necessidades e interesses das crianças.

Em Portugal, na turma do pré-escolar, observamos, com maior frequência, muitas brincadeiras livres de faz-de-conta dentro da sala. Esse fato pode ser justificado pela existência de uma área de faz-de-conta (casinha), específica para essa atividade. Área essa já descrita no capítulo 3.

- Rian (5 anos), eu tô na casinha, eu sou a mãe.  
 - Eu sou o pai (diz Rian).  
 Rian deita na cama e Mônica (5 anos) coloca comida na boca dele.  
 Tem bonecas na cama, ela tira, guarda e Rian deita.  
 Agora ela é médica, dá remédio, coloca o termômetro debaixo do braço dele.  
 Marcelo (4 anos) aparece e diz que é o médico e coloca estetoscópio no coração de Rian. Ele prepara a injeção e depois pega algo pra ver o ouvido. Depois um martelo para bater no joelho.  
 A professora me avisa que geralmente estas atividades livres são feitas à tarde. (Diários de campo, pré-escolar, Portugal, 2016).

Por outro lado, há um horário reservado para as atividades livres na pré-escola, dentro do ambiente interno. Em quase todas as observações feitas nessa turma ocorreram atividades livres de brincar de faz-de-conta.

No ambiente interno, nas turmas do 1.º ano brasileiras, não foram observadas brincadeiras dentro da sala de aula. A criança era repreendida sempre eu tentava brincar dentro da sala de aula.

Na sua cadeira, Hugo (6 anos) brinca com um pião de plástico. A professora, em tom de advertência, fala:  
 - Hugo tá brincando, tá achando que é hora da brincadeira.  
 [...] - Agora não é hora de brincar.  
 [...] Tânia (6 anos) esconde o caderno de Hugo. (Diários de campo, 1.º ano, Escola Dora, 2014).

Em relação às atividades de estudo, no quadro 6 podemos observar os tipos e conteúdos curriculares trabalhados por cada turma. Não verificamos atividades de estudo no ambiente externo. Optamos por não colocar as atividades de educação física como

brincadeira, mas sim como atividade, pois essas aulas seguem as normas específicas dessa disciplina, tendo exercícios obrigatórios.

**Quadro 6** – Atividades de estudo

	Salas	Ambiente externo	Ambiente interno
Brasil	Jardim I (Escola Dora)	-	Atividade de letras; história e desenho; pintura; vídeo e interpretação; contagem de números; escrever o nome; atividade de colorir.
	Jardim I (Escola Adélia)	Exercícios físicos	Escrever números; escrever nomes; leitura de livro; pintar; atividade de calendário; contagem de crianças; atividade de montar peças; atividade sobre números/matemática; atividade de dia das mães; atividade sobre profissões.
	Jardim II (Escola Dora)	Exercícios físicos	Pintura; plantar feijão; desenhos; atividade de contagem; atividade calendário; atividade da andoleta; recorte; montagem.
	Jardim II (Escola Adélia)	Exercícios físicos	Música; leitura; treinar nomes; atividade sobre formas aritméticas; atividades de cores e formas; desenho; atividade de massinha; pintura.
	1.º ano (Escola Dora)	Exercícios físicos	Atividades do livro; atividade de letra cursiva; atividade de ditado; atividade de contar história (ler trechos); atividade de matemática; atividade sobre animais machos e fêmeas; atividade sobre o globo terrestre; treino do alfabeto; vocabulário em inglês.
	1.º ano (Escola Adélia)	Exercícios físicos	Vocabulário inglês; história (ler trechos); músicas; atividades do livro; atividade sobre cores; atividade português; atividade matemática; ensaio; atividades nomes; atividade números; formação de sílabas e palavras.
Portugal	Pré-escolar	-	Treino de nomes para crianças de 5 anos; contagem de crianças e calendário; reconhecimento de letras; contação de história mais interpretação; atividade sobre inverno; colagem; recorte; pintura; desenho; atividade de menor e maior; fazer biscoito; origamis (revolução dos cravos); fazer moldura; atividade da primavera; atividade sobre plantas; atividade sobre Santa Joana; atividade sobre horizontal e vertical.
	1.º ano	-	-

Fonte: Dados da pesquisa de campo.

Tanto no Brasil, quanto em Portugal, foram verificadas atividades mecânicas para a assimilação de letras e números no pré-escolar: reconhecimento e escrita de letras, escrever o nome, escrever números etc. e atividades de soma e subtração no pré-escolar: atividade sobre números/matemática, atividade de contagem. Verificamos muitas atividades voltadas para o letramento: vídeo e interpretação, ouvir história para desenhar sobre ela. Foram observados vários conteúdos repassados de forma sistemática: atividades sobre profissões, atividade sobre formas aritméticas e cores, atividade sobre o inverno, atividade de menor e maior, atividade da primavera, atividade sobre plantas, atividade sobre horizontal e vertical.

Muitas atividades presenciadas no pré-escolar brasileiro foram elaboradas antecipadamente pelas professoras para serem aplicadas nas turmas como, por exemplo, folhas impressas contendo desenhos para pintar e cobrir, exercícios de matemática, escrita etc. Sobre o uso de materiais como apostilas e livros didáticos, Barros (2008) relata que esses acabam dificultando a promoção de experiências significativas para as crianças.

Em relação à Educação Infantil, transforma-se em um instrumento de antecipação, ocupando o espaço de outras experiências significativas para as crianças, como a brincadeira, a música, atividades de expressão, o teatro, a modelagem, tarefas potencializadoras das diversas linguagens infantis. (BARROS, 2008, p. 142).

A autora salienta que para a criança ser um sujeito ativo em seu processo de aprendizagem é necessário uma abordagem que assuma o brincar como um elemento essencial no seu desenvolvimento integral, humanizando-a e considerando as suas singularidades.

Nas salas, se destacam ainda atividades relativas aos dias comemorativos, como o das mães, bem como atividades cujo objetivo principal é melhorar a coordenação motora das crianças: pintar, desenhar, recortar, fazer montagem e modelar massinha. Como o exemplo abaixo,

A professora mostra um quadro com uma pintura de um índio. A atividade é para as crianças sentarem e reproduzirem a pintura do quadro. Enquanto reproduzem, outras vão pintar o cocar do índio, com tinta feita de carvão. (Diários de campo, Jardim II, Escola Adélia, 2015).

Em relação às atividades realizadas no 1.º ano, no Brasil, temos muitas sendo direcionadas pelo uso do livro didático, divididas por disciplinas. Além disso, as crianças começam uma rotina de avaliações:

Janete (6 anos) vem até mim: - Tia, você faz quantas matérias? A gente faz uma, duas, três... Outra menina diz: - Não, a gente faz prova.

(Diários de campo, 1.º ano, Escola Adélia, 2015).

Notamos que, mesmo a educação infantil possuindo muitas atividades preparatórias para o ensino fundamental (atividades obrigatórias de letramento e alfabetização), a rotina dessa etapa é bastante diferente da rotina do 1.º ano do ensino fundamental. No 1.º ano percebemos o treino mecânico das letras e uma maior preocupação para que as crianças aprendam a ler e escrever rapidamente. No trecho do diário de campo, registrado em setembro de 2014, percebemos essa preocupação,

A professora passa um caça palavras para crianças fazerem, ela disse que tem que fazer uma avaliação das crianças e que precisa de silêncio, depois ela veio me mostrar a atividade de alguns alunos: Bruno (6 anos), Lúcio (6 anos), Fábio (6 anos) e Vítor (6 anos). A professora tinha ditado algumas palavras e eles não conseguiram escrever [...].

(Diários de campo, 1.º ano, Escola Dora, 2014).

Ressaltamos que o brincar no 1.º ano do ensino fundamental não deve ser reduzido ao tempo do intervalo. A proposta pedagógica para essa etapa precisa considerar as necessidades infantis e que as crianças de seis anos ainda possuem como atividade principal o brincar

O treino da letra cursiva, atividades de formação das sílabas e palavras, ditados, avaliações e inúmeras outras atividades parecem tomar grande parte do tempo das crianças nas salas. Apesar do discurso do letramento, no qual é preciso despertar o interesse da criança pelo mundo da escrita e de que o brincar é importante para a aprendizagem infantil, na realidade acabamos por encontrar práticas tradicionais, descontextualizadas de ensino da linguagem escrita. Presenciamos um brincar sendo exercido em curto espaço de tempo e, por vezes, excessivamente controlado e sistematizado pelos educadores.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral da presente pesquisa foi de investigar como são produzidas as brincadeiras nos contextos pré-escolar e escolar, considerando as condições institucionais e as formas de brincar de crianças de quatro a seis anos, bem como, o papel da mediação da escola nesse processo, no Brasil e em Portugal. Para isso, buscamos levantar os recursos físicos e materiais disponíveis para a brincadeira e a organização espaço-temporal do brincar nas instituições; identificamos e analisamos os tipos de brincadeiras desenvolvidas nos diferentes contextos pré-escolar e escolar e como as crianças observadas concebem as atividades do brincar.

Para realizar a investigação elegemos a metodologia qualitativa, baseada no referencial de Teoria Histórico-Cultural, que aborda o desenvolvimento cultural como um processo vivo. Vygotski (2014d) destaca que durante o curso do desenvolvimento, as mudanças ocorrem tanto de forma crítica (crises), quanto de maneira lenta e gradual (idades). A transição que tratamos neste trabalho é entre a idade pré-escolar e a idade escolar (crise dos sete anos). Na mudança de um estágio a outro, a vivência interior da criança é reestruturada e há uma modificação das necessidades e motivos que movem o comportamento infantil.

Na transição entre etapas do desenvolvimento surgem novas atividades, uma nova forma da criança se relacionar com o mundo. Assim, a atividade principal do período pré-escolar, o brincar, torna-se uma atividade secundária no período posterior, a idade escolar. Porém, não se trata de uma transição abrupta. (VYGOTSKI, 2014d). Nessa transição o brincar e o estudo não podem ser encarados como atividades antagônicas. A criança está inserida em um mundo onde a escrita tem um importante papel na sociedade e faz parte do seu cotidiano, aparecendo como conteúdo de suas brincadeiras de faz-de-conta. É importante buscar meios que garantam uma transição que não se configure em uma dicotomia entre brincar e estudar.

De acordo com os documentos oficiais de referências para a inclusão de crianças de seis anos no Ensino Fundamental (EF) de nove anos (BRASIL, 2007), as práticas pedagógicas do novo 1.º ano não devem ser as mesmas que ocorriam na 1.ª série antes da Lei. Nessa nova configuração, o 1.º ano é uma preparação ao EF, sendo o brincar tido como base de aprendizagem. Além disso, o tempo do brincar no EF não pode ser restringido ao horário dos intervalos no ambiente externo, o que acontece nos dois países pesquisados.

Neste momento de retomada dos pontos principais levantados por este trabalho, relembremos as conclusões de minha pesquisa de mestrado, na qual constatamos que apesar

dos educadores, considerarem, teoricamente, o brincar como uma atividade fundamental para o desenvolvimento infantil, na prática, eles se mostraram indiferentes ao exercício da brincadeira no ambiente escolar, não sendo verificado nenhum tipo de ação mediadora da escola nesse sentido. Passados cinco anos da pesquisa realizada em João Pessoa, agora no doutorado, a mesma situação se repete em culturas diferentes, como no sudeste do Brasil e em Portugal.

Em relação à qualidade dos espaços destinados ao exercício do brincar entre os dois países vimos que no Brasil, os espaços internos da pré-escola possuíam problemas referentes ao tamanho, iluminação e ventilação, além de poucos brinquedos, em Portugal esses espaços são amplos, bem arejados, com uma grande diversidade de áreas temáticas e materiais. No que se refere aos espaços externos, de uso comum a EI e EF, acontece o contrário. Enquanto no Brasil havia uma maior quantidade de materiais disponíveis para o brincar na área externa, sendo o espaço atrativo ao exercício de brincadeiras de contato físico e que requerem mobilidade, em Portugal havia uma escassez de brinquedos nessa área.

O aproveitamento dos espaços exteriores só pode ser efetivado conhecendo-se detalhadamente os recursos disponíveis de cada instituição. A intervenção de outros profissionais, através de projetos vinculados às universidades, por exemplo, pode auxiliar a escola a planejar e visualizar as potencialidades dos espaços físicos disponíveis ao desenvolvimento de atividades lúdicas.

Bento e Portugal (2016) relatam que em Portugal, nos contextos de educação de infância o brincar está cada vez mais estruturado e controlado, devido ao grande foco em atividades que acontecem dentro das salas. No Brasil, essa realidade não é diferente. Dentro da sala as educadoras desenvolvem atividades obrigatórias de brincar, nas quais direcionam a atividade, buscando um produto para avaliação. Muitas atividades realizadas na pré-escola, mesmo sendo consideradas brincadeiras, são realizadas com a intenção de transmitir conteúdos, sendo obrigatórias. Foram observadas muitas ações que limitavam as brincadeiras das crianças, como por exemplo, a proibição de conversar, falar alto, a restrição do tipo e uso de brinquedos.

Navarro e Prodócimo (2012) relatam que, no Brasil, as atividades dirigidas pelas professoras são, muitas vezes, vistas como as únicas que promovem desenvolvimento na criança. A organização dos espaços e do tempo de brincar também são mediações muito importantes que podem estimular o desenvolvimento. Dessa forma, o papel do educador frente às brincadeiras deve ser o de mediador, de modo a estar atento aos interesses das

crianças, criando situações enriquecedoras e trazendo novos elementos às brincadeiras, que podem tornar tais atividades mais complexas e potencializar o desenvolvimento das crianças.

O brincar infantil está atrelado ao lugar que a criança ocupa na sociedade, sendo fundamental que o adulto forneça uma variedade de oportunidades para sua prática, bem como, riqueza de materiais e conteúdos. Em relação aos conteúdos das brincadeiras, não foram averiguadas grandes diferenças entre os dois países pesquisados, o que pode ser explicado pela constante troca cultural existente entre Brasil e Portugal, potencializada pelos meios atuais de comunicação.

Sobre as rotinas para o 1.º ano do EF e para a pré-escola, de forma geral, poucas divergências foram verificadas entre Brasil e Portugal. O 1.º ano possui uma rotina não flexível, onde são privilegiadas atividades alfabetizadoras e de conteúdo ao letramento, em detrimento às brincadeiras, relações e práticas sociais. Apesar da pré-escola possuir uma rotina mais flexível, muitas de suas atividades acompanham as do EF, como por exemplo, atividades relacionadas às datas comemorativas. Vários dos momentos organizados para a brincadeira eram, na verdade, para passar conteúdos pedagógicos, o que reduzia as possibilidades do brincar. Porém, apesar das limitações impostas à prática do brincar, foram observados muitos episódios de faz-de-conta em todas as turmas, tanto no pré-escolar, quanto no 1.º ano, nos dois países. Episódios esses considerados apropriados para que os educadores pudessem realizar mediações, por se constituírem em espaços potenciais ao alcance de novos níveis de desenvolvimento infantil.

Quanto à escolarização, principalmente no Brasil, algumas crianças revelaram sentir dificuldades para aprender a ler e escrever, fato que pode estar relacionado à antecipação da escolaridade, o que evidencia a necessidade de se respeitar, no planejamento pedagógico, o ritmo e tempo de cada criança, bem como, suas preferências e necessidades. Nesse sentido, a elaboração de um currículo flexível, com a oferta de variadas atividades, pode ampliar as possibilidades de aprendizagem. Vygotski (2014c) salienta que a criança precisa querer, sentir a necessidade de ler e escrever. Isso indica que o adulto deve estar atento aos interesses infantis, expandindo os materiais e as possibilidades.

Em ambos os países ocorreram vários momentos de contação de histórias. Constantino, Buhner e Monteiro (2014) relatam que as sessões de contação, seguidas de brincadeiras, com elementos presentes nessas histórias, possibilitam as crianças reconstruir as narrativas, gerando novas hipóteses, como também novos enredos. Destarte, a contação de histórias pode ser um valioso meio de impulsionar o desenvolvimento infantil, sendo um recurso mediador na promoção de novas brincadeiras.

O desenho e o brincar são etapas fundamentais para o ensino da linguagem escrita. Entretanto, tanto no contexto escolar brasileiro e português, vimos que na EI o foco está mais voltado para atividades mecânicas, de memorização e preparatórias para o EF, como o treino de letra cursiva, atividades de formação de sílabas e palavras, ditados, avaliações e inúmeras outras atividades que parecem tomar grande parte do tempo das crianças. No Brasil presenciamos atividades mecânicas de escrita de letras e números na pré-escola, com treino e memorização do alfabeto, além do ensino de operações matemáticas, enquanto em Portugal, observamos o treino das letras e o treino dos números, bem como exercícios de adição e subtração em ações rotineiras, como o preenchimento da lista de chamadas. A aprendizagem da linguagem escrita apenas como um ato mecânico não considera as necessidades e os interesses infantis, o que pode não significar um ganho real em seu desenvolvimento (VYGOTSKI, 2014).

Notamos que há um descompasso entre os documentos oficiais e as práticas do brincar encontradas nas duas realidades de pesquisa. Enquanto os documentos enfatizam a necessidade de considerar o brincar como elemento primordial na aprendizagem da criança pequena, os dados demonstraram que os espaços e os tempos do brincar são reduzidos e limitados pela escola. Os objetivos das diretrizes, referenciais e documentos oficiais abordam a necessidade do brincar no trabalho educativo junto às crianças, mas faltam espaços de discussão e debate sobre os mesmos, a fim de verificar como podem se adequar à realidade de cada escola. É imprescindível uma formação docente inicial e continuada de qualidade, com a constante reflexão dos princípios que orientam da sua prática. A melhoria da formação docente implicará em melhores relações de aprendizagem, onde o professor poderá fazer mediações que impulsionem o desenvolvimento infantil, considerando as especificidades das crianças.

As experiências vivenciadas na pesquisa, em dois países distintos política e culturalmente, revelaram que ambos necessitam flexibilizar os seus currículos, incluindo de forma efetiva o brincar em suas propostas pedagógicas. A existência de espaços que poderiam ser mais bem aproveitados nos contextos pesquisados evidencia a necessidade das instituições analisarem as potencialidades de seus ambientes. Brincadeiras nos espaços externos e internos com elementos naturais, de baixo custo e fácil obtenção, podem ampliar as possibilidades de aprendizagem.

Para finalizar, ressaltamos a importância do brincar de faz-de-conta nos ambientes pré-escolar e escolar, que não pode ser considerado como uma atividade secundária. Através da promoção de brincadeiras no ambiente escolar, as instituições assumem um papel relevante na

criação de interações sociais entre diferentes grupos, além de promover a transformação da realidade, agindo como mediadora na transmissão da cultura e do conhecimento adquirido pela humanidade. Dessa forma, a instituição escolar é um espaço privilegiado para a diminuição das diferenças sociais e dos meios de exclusão culturalmente reproduzidos. Cabe às escolas fornecer às crianças experiências com produtos culturais ricos e diversificados que ampliem as formas com que elas se relacionam com o mundo. Consideramos que é através do brincar que o leque de elementos culturais das crianças de quatro, cinco e seis anos poderá ser expandido.

## REFERÊNCIAS

- ARCE, Alessandra; SIMÃO, Rosimeire. A psicogênese da brincadeira de papéis sociais e/ou jogo protagonizado na psicologia do jogo de D. H. Elkonin. In: ARCE, Alessandra; DUARTE, Newton. (orgs.). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin**. São Paulo: Xamã, 2006. p. 65 – 88.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Fragmentos sobre a rotinização da infância. **Educação e Realidade**, 25 (1), jan/jun, 2000. P. 93 -113.
- BARROS, Flávia Cristina Oliveira Murbach de. **Cadê o brincar?** da educação infantil para o ensino fundamental. 193 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Estadual Paulista, Assis, 2008.
- BASSOK, Daphna; ROEM, Anna. Is Kindergarten the New First Grade? The Changing Nature of Kindergarten in the Age of Accountability. **Ed. Policy Works Working Paper Series** No. 20. January, 2014, p. 0 – 36.
- BENTO, Gabriela. PORTUGAL, Gabriela. Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância. **Revista Ibero-americana de Educação**, vol. 72, 2016, p. 85-104.
- BENTO, Gabriela. Infância e espaços exteriores: perspectivas sociais e educativas na atualidade. **Investigar em Educação - II<sup>a</sup> Série**, Número 4, 2015, p. 127 – 140.
- BENTO, Gabriela. Arriscar ao brincar: análise das percepções de risco em relação ao brincar num grupo de educadoras de infância. **Revista Brasileira de Educação** v. 22 n. 69 abr.-jun. 2017, p. 385 – 403.
- BICHARA, Ilka Dias; MODESTO, João Gabriel Nunes; FRANÇA, Dhiego Alves; MEDEIROS, Silvia Sales; COTRIM, Gabriela Souza. Espaços externos para brincar: o olhar das crianças através de fotos. **Psicologia: Teoria e Prática**, vol. 13, núm. 3, 2011, pp. 167-179.
- BRAGA, Theóphilo. Sobre a poesia popular do Brazil. In: ROMÉRO, Sylvio. **(Colligidos) Cantos Populares do Brazil**. Volume I. Nova Livraria Internacional: Lisboa, 1883, p. IX – XXXI.
- BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. (Orgs.). **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, p. 33 – 45. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>>, Acesso em: 26 out. 2016.
- BRASIL. **Constituição** (1988). **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.
- BRASIL, **Lei n. 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do

Adolescente e dá outras providências, 1990. Disponível em <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm)>. Acesso em: 26 out. 2016.

BRASIL, **Lei 11.114**, de 16 de maio de 2005. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade, 2005. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm)>. Acesso em: 26 out. 2016.

BRASIL, **Lei N. 11.274**, de 6 de fevereiro de 2006, Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade, 2006. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm)>. Acesso em: 26 out. 2016.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: MEC/SEB, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, **Resolução CNE/CBE n. 5**, de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Câmara de Educação Básica/CNE/MEC, 2009.

CARDONA, Maria João. **Para a História da Educação da Infância em Portugal**. Porto Editora: Porto, 1997.

CONSTANTINO, Elizabeth Piemonte; BUHRER, Thaís Martins de Mello; MONTEIRO, Carla Alonso. A contação de histórias e suas relações com o brincar da criança de baixa-visão. In: COLVARA, Laurence Duarte; OLIVEIRA, José Brás Barreto de. **Núcleos de Ensino da Unesp** [recurso eletrônico]: artigos 2014. V 2. Metodologias de Ensino e a Apropriação de Conhecimento pelos Alunos – São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2015, p. 26 – 37. Disponível em: <[file:///C:/Users/thais/Downloads/NE-2014\\_Volume\\_2%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/thais/Downloads/NE-2014_Volume_2%20(1).pdf)>, Acesso em: 19 nov. 2017

CONSTANTINO, Elizabeth Piemonte. Trabalho educativo na creche e na pré-escola: diagnóstico e possibilidade de intervenção. In: CONSTANTINO, Elizabeth Piemonte. at al. **Um olhar da psicologia sobre a educação: diagnóstico e intervenção na infância e na adolescência**. São Paulo: Arte & Ciência, 2003.

CONSTANTINO, Elizabeth Piemonte; ALVES, Alvaro Marcel Palomo; BARROS, Flávia Cristina Oliveira Murbach; GOMES, Cláudia Aparecida Valderramas. Teoria histórico-cultural: implicações para a psicologia. In: VASCONCELOS, Mário Sérgio; CARNEIRO, Marcelo Carbone; CONSTANTINO, Elizabeth Piemonte. **Psicologia: reflexões sobre as relações sujeito-objeto**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014. p. 39 – 53.

DUNLOP, Aine-Wendy.; FABIAN, Hilary. Informing transitions in the early years. **McGraw-Hill Education** (UK), 2006.

ELKONIN, Daniil B. **Psicologia do Jogo**. 2ª Ed. São Paulo: Editora WMF. Martins Fontes, 2009.

ELOY, Consuelo Biacchi.; QUADRINI, Eliane Terezinha.; MACEDO, Lílian Magda de.; CONSTANTINO, Elizabeth Piemonte. O método histórico-dialético: contribuições da teoria das representações sociais e da psicologia sócio-histórica. In: CONSTANTINO, Elizabeth Piemonte. (Org.). **Percursos da pesquisa Qualitativa em Psicologia**. São Paulo: Arte & Ciência, 2007.

FACCI, Marilda G. D. Os estágios do desenvolvimento psicológico segundo a psicologia sociohistórica. In: ARCE, Alessandra; DUARTE, Newton (orgs.). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin**. São Paulo: Xamã, 2006. p. 11 – 26.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**, 2º Ed. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 1995.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, julho/ 2002, p. 21 – 39.

FORMOSINHO, João. Transitando entre duas culturas institucionais: da educação de infância à educação primária. In: Formosinho, J.; Monge, Graciete.; Julia Oliveira-Formosinho (Orgs.). **Transição entre ciclos educativos: uma investigação praxeológica**. Porto: Porto Editora, 2016, p. 81 – 106.

GOMES, Cláudia Aparecida Valderramas; MELLO, Suely Amaral. Educação escolar e constituição do afetivo. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 28, n. 2, 677-694, jul./dez. 2010.

GOMES, Cláudia Aparecida Valderramas. Afetos e desenvolvimento infantil. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 18, n. 3, p. 509-518, jul./set. 2013.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dezembro, 1999, p. 61 – 79.

LIMA, Isabel Macedo Pinto Abreu. et. al. **Caracterização dos Contextos de Educação Pré-Escolar Inquérito Extensivo - Relatório Final**. Porto, Portugal: Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, 2014.

LEONTIEV, Alexis N. Uma Contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Pique Infantil. In: VIGOTSKII, Lev Semionovitch.; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução: Maria de Penha Villalobos. 12ª ed. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo. 2012, p. 59 - 83.

LURIA, Alexander Romanovich. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, Lev Semionovitch.; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução: Maria de Penha Villalobos. 12ª ed. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo. 2012, p. 59 - 83.

MACHADO Jr.; Luiz Bosco Sardinha; CONSTANTINO, Elizabeth Piemonte. Neoliberalismo e políticas públicas de educação: a precarização do trabalho docente no Estado de São Paulo. (2010), In: CONSTANTINO, Elizabeth Piemonte. (Org.). **Psicologia, Estado e Políticas Públicas**. Assis: UNESP, 2010.

MARCOLINO, Suzana. BARROS, Flávia Cristina Oliveira Murbach de. MELLO, Suely Amaral. A teoria do jogo de Elkonin e a educação infantil. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 18, Número 1, Jan/Abr, 2014: 97-104.

MARCONDES, Keila Hellen Barbato. **Continuidades e discontinuidades na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental no contexto de nove anos de duração**. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2012. Disponível em: <[http://www.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao\\_escolar/2585.pdf](http://www.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/2585.pdf)>, Acesso em: 15 mai. 2017.

MARTINS, L.M.; ARCE, A. Educação infantil e o Ensino Fundamental de Nove Anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L.M. (Orgs.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2010.

MARTINATI, Adriana Zampieri; ROCHA, Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da. “Faz de conta que as crianças já cresceram”: o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 19, Número 2, Maio/Agosto de 2015: 309-319. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v19n2/2175-3539-pee-19-02-00309.pdf>>, Acesso em: 15 mai. 2017.

MELLO, Suely Amaral. O processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições de Vigotsky. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart e MELLO, Suely Amaral (orgs.). **Linguagens infantis: outras formas de leitura**. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 23 - 40.

MILLER, Edward; ALMON, Joan. Crisis in the Kindergarten: Why Children Need to Play in School. Charlottesville, VA: **Alliance for Childhood**, 2009.

NAVARRO, Mariana Stoeterau; PRODÓCIMO, Elaine. (2012). Elaine. Brincar e mediação na escola. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte** [online]. vol.34, n.3, 2012, p.633-648

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de; CASTANHEIRA, Maria Lúcia. A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 121-140, jan./abr. 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022011000100008](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000100008)>, Acesso em: 12 jun. 2017.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de. O Currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? In: **Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimentos - Perspectivas atuais**, Belo Horizonte, 2010, p. 1 – 14.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado & MACHADO, Maria Cristina Gomes. A História da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. Revista **HISTEDBR On-line**, Campinas, n.33, p.78-95. 2009. Disponível em: <<http://www.ceap.br/material/MAT14092013163751.pdf>>, Acesso em: 12 jan. 2017.

PASQUALINI, Juliana Campregher. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.) **Infância e Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas - SP: Autores Associados, 2013, p. 71 – 97.

PETERS, Sally. **Literature Review: Transition from Early Childhood Education to School**. New Zealand: Ministry of Education, 2010.

PINTO, Felisbela Ribeiro.; VIANA, Fernanda Leopoldina; PORTUGAL, Gabriela. Vamos juntar letras e fazer palavras. In: **Gestão Curricular: percursos de investigação**. COSTA, Jorge Adelino. et al (Orgs.). Aveiro: Universidade, 2004, p. 21 - 36.

PRESTES, Zoia. A brincadeira de faz de conta e a infância. **Revista TRAMA Interdisciplinar**, v. 7, p. 28-39, 2016.

PRESTES, Zoia Ribeiro. A sociologia da infância e a teoria histórico-cultural: algumas considerações. **Revista de Educação Pública** (UFMT), v. 22, p. 295-305, 2013.

PORTUGAL. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. **Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar**, 2016.

PORTUGAL, Diário da República. **Lei-Quadro nº 5/97 de 10 de Fevereiro**. Lei Quadro da Educação Pré-escolar, 1997. Disponível em <[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/lei-quadro\\_educacao\\_pre-escolar.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/lei-quadro_educacao_pre-escolar.pdf)>. Acesso em: 26 out. 2016.

PORTUGAL. et. al. Promoting learning and development: the presence of Vygotsky's ideas in a portuguese approach to assessment in early childhood education. In: Tuna, Aija; Hayden, Jacqueline (Eds.). **Early childhood programs as the doorway to social cohesion: application of Vygotsky's ideas from an east west perspective**. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 2010. p. 109-124.

RABINOVICH, Shelly Blecher. **A articulação da educação infantil com o ensino fundamental I: a voz das crianças, dos professores e da família em relação ao ingresso no 1º ano**. (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22102012-134602/pt-br.php>>, Acesso em: 05 jul. 2017.

ROMÉRO, Sylvio. (Ed.) **Cantos Populares do Brazil**. Volume I. Nova Livraria Internacional: Lisboa, 1883

SANTOS, C. S. G. 2011. Psicologia da Educação e Literatura: a perspectiva sociocultural como link. In: SANTOS, C. S. G.; GONÇALVES, L. G. **Educação: links filosóficos e psicológicos**. João Pessoa: Editora da UFPB.

SILVA, Inês Vindeirinho da Costa. **Ler e Aprender Gramática**: Um desafio a partir do Método de Leitura João de Deus. Departamento de Educação Mestrado em Didática da Língua Portuguesa, Escola Superior de Educação, Politécnico de Coimbra, 2013.

SOUZA, Maria Cecília Braz Ribeiro de. **A concepção de criança para o Enfoque Histórico-Cultural**. 2007. 154f. Tese Doutorado em Educação (Orientadora: Suely Amaral Mello), Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007.

SOUZA, Thaís Oliveira de. **Formar e Formar-se na Educação Infantil**: políticas e práticas. 2013. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, Programa de Pós-Graduação em Educação, João Pessoa, 2013.

VASCONCELOS, Teresa. Educação de Infância em Portugal: perspectivas de desenvolvimento num quadro de posmodernidade. **La Revista Iberoamericana de Educación**, 22, 2000.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução: Zoia Prestes. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**. # 11. Junho, 2008.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. 1991. **A formação social da mente**. 4ª edição, Coordenação da tradução: Grupo de Desenvolvimento e Ritmos Biológicos - Departamento de Ciências Biomédias USP, Livraria Martins Fontes, Editora Ltda. São Paulo.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras escogidas – Tomo I**. Madrid: Antonio Machado Libros, 2014a.

\_\_\_\_\_. **Obras escogidas – Tomo II**. Madrid: Antonio Machado Libros, 2014b.

\_\_\_\_\_. **Obras escogidas – Tomo III**. Madrid: Antonio Machado Libros, 2014c.

\_\_\_\_\_. **Obras escogidas – Tomo IV**. Madrid: Antonio Machado Libros, 2014d.

## APÊNDICES

**APÊNDECE A – Roteiro de entrevista com a equipe gestora e técnica da instituição****Roteiro de entrevista com a equipe gestora e técnica da instituição**

Iniciais do entrevistado: \_\_\_\_\_ Cargo na instituição: \_\_\_\_\_

**1ª parte:** caracterização política e histórica

- a) Tipo de instituição (pública, privada, etc.)
- b) Data ou período de criação da instituição
- c) Localização geográfica
- d) Clientela

**2ª parte:** caracterização física

- a) Tipo de construção (construção na planta; adaptada; etc.)
- b) Número total de crianças atendidas
- c) Há lista de espera? Quantas crianças há?
- d) Quantos e como são os espaços internos e externos destinados ao brincar?
- e) Há brinquedoteca? Em quais ocasiões ela é usada? Com que frequência?
- f) Quais são e qual a origem dos recursos material disponíveis para a brincadeira?
- g) Há pessoal de apoio?

**3ª parte:** funcionamento da instituição

- a) Horário
- b) Rotina da creche
- c) Rotina da pré-escola

**Relação das turmas**

<b>Turmas</b>	<b>Idades das crianças</b>	<b>Número de crianças</b>	<b>Número de educadores</b>

Observações

Data da entrevista: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

**APÊNDICE B – Roteiro de anotações para a observação.****Roteiro de observação**

Instituição: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_ Iniciais do(s) adulto(s) responsável (s): \_\_\_\_\_  
Dia da observação: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Turno: \_\_\_\_\_ Tempo de observação: \_\_\_\_\_

- a) Local e descrição do local
- b) Descrição dos recursos materiais usados pela(s) educador(as)
- c) Descrição dos recursos materiais disponíveis para utilização
- d) Quant. de crianças no local: \_\_\_\_\_ e) Quant. de adultos no local: \_\_\_\_\_
- f) Organização do espaço feita pelo educador(a) para a brincadeira
- g) Organização do tempo feita pelo educador(a) para a brincadeira
- h) Há conteúdos pedagógicos passados? Quais?
- i) Descrição das atividades desenvolvidas pelas crianças
- j) Intervenções das educadoras
- k) Observações

**APÊNDICE C – Roteiro de entrevista com as crianças****Roteiro de entrevista com as crianças**

Iniciais do entrevistado:          Idade:          Turma:  
Data da entrevista:

- a) Do que você está brincando?
- b) Como funciona?
- c) Você gosta de brincar na escola? Por quê?
- d) Você brinca muito na escola?
- e) Quem brinca com você aqui?
- f) Do que você brinca em casa? Com quem você brinca?
- g) Você gosta de brincar mais na escola ou em casa? Por quê?
- h) De que você gostaria de brincar na escola? Com quem você gostaria de brincar?
- i) Você gosta de brincar mais dentro da sala ou fora, no ambiente externo? Porquê?
- j) Você acha que há hora certa para brincar e hora certa para estudar? Você está feliz com o tempo do brincar?
- k) Você tem medo de ficar sem poder brincar na hora do intervalo? E o parquinho?
- l) Você sente vontade de ir para o primeiro ano? ou, você gostava de estar mais no Jardim I e II do que no primeiro ano? Você sabe qual a diferença entre o Jardim e o primeiro ano?
- m) Você acha que a escola tem brinquedos suficientes? O que você gostaria que tivesse aqui, mas não tem?
- n) Você gosta da escola?
- o) Observações:

**Roteiro de entrevista com as crianças (Parte 2)**

Iniciais do entrevistado:            Idade:            Turma:

Data da entrevista:

1. Na escola tem hora certa para brincar e hora certa para estudar?
2. O que é brincar para você?
3. O que é brinquedo para você?
4. O que é uma atividade?
5. Como você estuda?
6. Há brincadeira sem brinquedo?
7. Eu vou falar algumas coisas pra você e você vai me dizer se é brinquedo ou não é brinquedo, ok?
  - a) Boneca
  - b) Carrinho
  - c) Escorrega
  - d) Barquinho
  - e) Pecinhas de montar
  - f) Corda
  - g) Lápis
  - h) Massinha
8. Eu vou falar algumas coisas pra você e você vai me dizer se é brincadeira ou não é brincadeira, ok?
  - a) Parquinho
  - b) Mamãe e filhinho
  - c) Esconde-esconde
  - d) Ler livro
  - e) Desenhar
  - f) Mexer em massinha
  - g) Escrever

**APÊNDICE D – Roteiro de entrevista com crianças adaptado ao português Europeu**

Iniciais do entrevistado:            Idade:            Turma:  
Data da entrevista:

- a) A que é que estás a brincar? Gostas de brincar a quê?
- b) Como é que é essa brincadeira?
- c) Gostas de brincar na escola? Porquê?
- d) Brincas muito na escola?
- e) Quem costuma brincar contigo na escola?
- f) Em casa, a que é que costumavas brincar? Com quem é que brincas?
- g) Gostas de brincar mais na escola ou em casa? Porquê?
- h) A que é que gostarias de brincar na escola? Com quem gostarias de brincar?
- i) Gostas de brincar mais dentro da sala ou lá fora (no recreio)? Porquê?
- j) Achas que há uma hora certa para brincar e uma hora certa para estudar (ou ‘um tempo para estudar e outro para brincar’)? Estás contente com o tempo que tens para brincar?
- k) Tens medo de ficar sem poder brincar na hora do intervalo?
- l) Tens vontade de ir para o primeiro ano? ou, gostavas de estar mais no pré-escolar (jardim de infância) do que no primeiro ano? Sabes qual a diferença entre a educação pré-escolar (o jardim de infância) e o primeiro ano?
- m) Achas que na escola existem brinquedos suficientes? Que outros brinquedos ou outras coisas gostavas que existissem na escola (mas que não existem)?
- n) Gostas da escola?
- o) O que achas que é ‘brincar’?
- p) O que achas que é ‘um brinquedo’?
- q) O que achas que é uma atividade?
- r) Como é que costumavas estudar?
- s) Achas que pode haver brincadeira sem brinquedo?

t) Eu vou dizer umas palavras e tu dizes-me se achas que essas palavras são brinquedo(s) ou não, ok?

- Boneca
- Carrinho
- Escorrega
- Balancé ou baloiço
- Pecinhas de montar
- Corda
- Lápis
- Plasticina

u) Eu vou dizer umas palavras e tu dizes-me se achas que essas palavras são brincadeira(s) ou não, ok?

- Escorrega, balancé/baloiço...
- Mamã e filhinho
- Esconde-esconde
- Ler um livro
- Desenhar
- Fazer plasticina
- Escrever

v) O que achas da tua turma? Gostas? Porquê?

w) Quais são as diferenças do ano passado para este ano?

x) O que é que é diferente?

y) O que é que é igual?

z) Brincas mais ou brincas menos agora?

z 1) A que é que costumavas brincar e que agora não brincas mais?

z 2) Tens brincadeiras novas?