

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

JOSÉ RICARDO SILVA

**A BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA EXPERIÊNCIA DE
PESQUISA E INTERVENÇÃO**

**Presidente Prudente
2012**

JOSÉ RICARDO SILVA

**A BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA
EXPERIÊNCIA DE PESQUISA E INTERVENÇÃO.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação – Mestrado – da Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP, Campus de Presidente Prudente, como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. José Milton de Lima

**Presidente Prudente
2012**

Dedico este trabalho à minha pessoa e a todos os demais professores envolvidos com a luta pela qualidade na educação.

AGRADECIMENTOS

À minha família, pelo apoio e torcida.

Ao Professor Dr. José Milton de Lima, por me aceitar como orientando mais uma vez e, contribuir para que este trabalho se concretizasse.

Às professoras Suely Amaral Mello e Gilza Maria Zauhy Garms, por terem contribuído na elaboração final deste trabalho.

Aos professores das disciplinas da Pós – Alberto Albuquerque, Fátima Salum, Célia Guimarães e Tuim –, por terem contribuído com a minha formação.

Aos funcionários da Pós-Graduação, pela disponibilidade que sempre mostraram ao me atender.

A todos os amigos e amigas que conquistei ao longo do curso, em especial Daniele Ramos de Oliveira, Viviane Cacheffo, Klinger Ciríaco, Aline Montovani, Anderson Pelegrine, Marcos Vinicius Francisco e tantos outros.

A todos os membros do grupo de estudos “Cultura corporal do movimento: saberes e fazeres”, por dividir comigo teorias e práticas e, em especial, a Jucileny Bochorny, Leonardo Avanço, Larissa Trindade e Nair Correia Salgado de Azevedo.

A todas as funcionárias da creche, e de modo especial a professora participante da pesquisa, que com muito respeito me acolheram neste momento tão ímpar de minha formação.

Aos muitos amigos, de minha cidade, da minha infância, aos amigos professores, Bruno Bruneri Marini, Rosilene Figueira Miranda (a Rosinha), Willian Yuri, Marcos Paulo, Shirley Cristina (a Shirlinha), Geysa Spinelli, Patricia Assari, Rodrigo de Freitas, Denise Rodine, Michele Honorato, Haroldo Felipe (Tato), Odete Aranda, Maria Odete Sudati, Elisa Myashita, Kenia Mizobe, Renata Naldi e outros.

À Universidade Pública que me possibilitou todo meu processo de formação inicial e continuada.

João e Maria

Chico Buarque de Holanda

Agora eu era o herói, e o meu cavalo só falava inglês. A noiva do cowboy era você, além das outras três.

Eu enfrentava os batalhões, os alemães e seus canhões. Guardava o meu bodoque e ensaiava um rock para as matinês.

Agora eu era o rei, era o bedel e era também juiz. E pela minha lei, a gente era obrigado a ser feliz.

E você era a princesa que eu fiz coroar. E era tão linda de se admirar que andava nua pelo meu país.

Não, não fuja não finja que agora eu era o seu brinquedo, eu era o seu pião, o seu bicho preferido. [...]

SILVA, José Ricardo. **A Brincadeira na Educação Infantil (3 a 5 anos): uma experiência de pesquisa e intervenção**. 2012. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2012.

RESUMO

Esta pesquisa, intitulada *A brincadeira na Educação Infantil (3 a 5 anos): uma experiência de pesquisa e intervenção*, vinculada à linha de pesquisa “Práticas Educativas e Formação de professores”, partiu do pressuposto de que a utilização da brincadeira na Educação Infantil tem sido marcada pela desvalorização ou não compreensão da sua importância no processo de desenvolvimento da criança. Por esta razão, este trabalho teve como objetivo conhecer e intervir sobre a concepção e a prática de uma professora no uso da brincadeira, em uma creche, na cidade de Álvares Machado - SP. Neste sentido, buscamos identificar a presença, a concepção e a prática relacionada à brincadeira que os gestores e a professora participantes da pesquisa defendiam ou apresentavam. Para tanto, utilizamos como suportes investigativos a observação e a entrevista semiestruturada. Após uma pré-análise dos dados levantados, elaboramos uma devolutiva para que os envolvidos na pesquisa reconhecessem qual a concepção e a prática que permeavam a utilização da brincadeira na creche. Em seguida, foram realizadas intervenções teóricas e práticas junto à educadora participante da pesquisa com intuito de potencializar a sua práxis, com base em pressupostos teóricos da perspectiva histórico-cultural, no que tange ao emprego e importância da brincadeira no desenvolvimento humano das crianças. Esta vertente teórica assume a brincadeira como atividade principal e, por isso, propõe que este elemento da cultura deve se fazer presente no dia a dia da creche. A metodologia utilizada para este fim foi a pesquisa-intervenção, por possibilitar uma prática transformadora no lócus da pesquisa. Os resultados apresentados apontam que a brincadeira está presente na rotina da creche e nas propostas da educadora, pois é entendida pela professora participante da pesquisa como importante para o desenvolvimento infantil. No entanto, percebemos que esta valorização da brincadeira está presente apenas no discurso, pois, não há o seu reflexo na prática, já que predominam o *laissez-faire*, isto é, o espontaneísmo e, também, jogos de caráter funcional, muito complexos para as crianças. Ambas as tendências ocasionam o rápido desinteresse das crianças que, por sua vez, criam outras brincadeiras levando a professora ao estresse. No trabalho de campo, as intervenções pautadas na relação entre o brincar mediado e o brincar livre, demonstraram a importância da atuação do professor na ampliação da cultura lúdica das crianças e avanços na qualidade do brincar e na diversificação de conteúdos e temas. Segundo a educadora, as intervenções teóricas e práticas contribuíram para uma mudança qualitativa em sua concepção em relação à brincadeira, no entanto, ainda apontou indicativos que dificultam suas ações relacionadas ao tema.

Palavras-chave: creche; brincadeira; teoria histórico-cultural.

SILVA, José Ricardo. **Child's Play at a Day Care Center: an experience of research and intervention.** 2012. 171 f. Dissertation (MA in Education) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2012.

ABSTRACT

This research, named: Child's play at a day care center: an experience of research and intervention, linked to the research line "Educational Practices and Teacher Training", started from the presupposition that the use of child's play in Child Education has been marked by the depreciation or lack of comprehension of its importance in the process of development of the child. Thence, this research has had the objective of getting to know and intervene on the conception and practice of a teacher in the use of child's play in a day care center in the town of Álvares Machado - SP. This way, we have tried to identify the presence, the conception and the practice related to child's play that managers and the teacher participating in the research defended or presented. Thus, the observation and semi-structured interview were used as investigative aids. After a pre-analysis of the collected data, we developed a feedback so that the people involved in the research could recognize the conception and the practice that permeated the use of child's play at the day care center. Afterwards, theoretical and practical interventions were carried out with the educator participating in the research aiming at enhancing her practice, from theoretical Historic-Cultural perspective in terms of the employment and importance of child's play in the human development of children. This theoretical model assumes child's play as the main activity and, therefore, proposes that such cultural element must be present day-to-day in the day care center. The methodology used for such aim was research-intervention, for allowing a transformative practice at the site of the research. The results presented suggest that child's play is present in the routine of the day care center and in the propositions of the teacher, however, such activity, sometimes, characterized and a trend of the *laisse-faire* and, sometimes, adaptations to school education. Both trends cause fast detachment of the children and, they, in their turn, create other plays leading the teacher to get stressed. According to the educator, both the theoretical and practical interventions, contributed to a quality change in her conception regarding child's play, however, she still pointed out indications that make her actions related to the theme difficult.

Keywords: day care center; child's play; Cultural-historic Theory.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Piscina de bolinhas	109
Figura 2 - Parque	110
Figura 3 - Dança das cadeiras	113
Figura 4 - Túnel de tecido	115
Figura 5 - Boca do palhaço	116
Figura 6 - Corrida dos sapos	116
Figura 7 – Espiral.....	123
Figura 8 - As bolinhas no parque	135
Figura 9 - Chapeuzinho vermelho	137
Figura 10 - Construção de cidade	139
Figura 11 - Bolinhos de areia	141
Figura 12 - Circuito no parque	144
Figura 13 - Estrada para motocas	145
Figura 14 - O pé de feijão	147
Figura 15 - Colagem de folhas	147

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 ASPECTOS HISTÓRICOS SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL	13
2.1 Evoluções dos Sentimentos de Infância	14
2.2 Surgimento de Instituições para a Infância	18
2.3 As Creches no Brasil: um breve panorama	26
2.4 A Educação Infantil e as Políticas Públicas	37
3 MARCO TEÓRICO	46
3.1 Pressupostos Filosóficos da Perspectiva Histórico-Cultural	46
3.2 Concepção de Desenvolvimento Humano na Perspectiva da Teoria Histórico-Cultural	50
3.3 O Desenvolvimento e o Aprendizado Infantil sob o Enfoque Histórico-Cultural	55
3.4 A Mediação do Professor no Processo de Desenvolvimento Histórico-Cultural da Criança	59
3.5 A Brincadeira: de ontogênica à Atividade Principal	65
3.6 A brincadeira no contexto educacional: revelações de um estado da arte	79
4 A PESQUISA	84
4.1 O Problema	84
4.2 Os Objetivos	84
4.3 A Situação das Creches em Álvares Machado: um breve panorama	85
4.4 Critérios para a escolha da Creche	86
4.5 Breve Histórico da Creche Escolhida	87
4.6 Os Primeiros Contatos com o Campo de Pesquisa	88
4.7 A Estrutura Física da Creche	89
4.8 Os Sujeitos Participantes da Pesquisa	92
4.9 Procedimentos Investigativos da Pesquisa: a primeira entrevista	94
5 A BRINCADEIRA NA CRECHE: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS	101
5.1 A concepção de Brincadeira da Gestão Local	101
5.2 A Brincadeira na Concepção e na Prática da Professora Participante da Pesquisa	104

5.3 A primeira Devolutiva: as primeiras impressões são as que ficam?	120
5.4 Intervenção Teórica	129
5.5 Intervenções Práticas	132
5.5.1 (Re)significando a rotina da creche	133
5.6 Jogos de Dramatização	135
5.6.1 Jogos de construção	138
5.6.2 Jogos de movimento	142
5.6.3 Jogos didáticos	145
5.7 Avaliando as Intervenções	148
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	153
REFERÊNCIAS	161

1. INTRODUÇÃO

O caminho se faz caminhando.
(Paulo freire)

Optamos por iniciar esta sessão parafraseando Paulo Freire, pois consideramos essencial, em uma pesquisa, esclarecer aos interessados quais os caminhos que nos levaram ao tema investigado. Sendo assim, tentaremos apontar, de um modo geral, alguns indícios sobre os quais alicerçamos as nossas escolhas acadêmicas.

Residente em uma pequena cidade e considerando a quantidade de crianças no bairro, as brincadeiras nas ruas tornavam-se um convite irrecusável, e estas foram muitas. Brincar com barro, argila, no córrego, nas árvores, de carrinho, pião, soltar pipa, andar de carrinho de rolimã, esconde-esconde, polícia e ladrão, trepa-trepa, mamãe polenta, sete pedras, pique-bandeira, futebol, vôlei, queimada, todas as brincadeiras e jogos possíveis de se construir na rua, no pasto e no quintal, foram vivenciados durante a infância e perduram até hoje em nossas lembranças.

Todas estas vivências nos facilitaram o desempenho nas aulas de Educação Física durante os anos escolares. Tínhamos êxito nas aulas semanais, nos treinos esportivos e até mesmo em campeonatos escolares. Começava, assim, uma identificação profissional que extrapolava o prazer motivado pelas práticas lúdicas infantis.

Após o ingresso no curso de Graduação em Educação Física, pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), Campus de Presidente Prudente, identificamos “nas disciplinas pedagógicas” algo que nos interessava e muito. Os jogos, as brincadeiras, a recreação, o desenvolvimento da criança durante essas atividades com a mediação de um professor, tornou-se um convite e um desafio à nossa formação. Sempre há algo que queremos mais!

Participando do grupo de estudo e, posteriormente, grupo de pesquisa – no qual estudávamos e discutíamos sobre teorias e práticas dos jogos, brincadeiras e desenvolvimento infantil, sobretudo teóricos da teoria histórico-cultural –, pudemos vivenciar uma real experiência com a Educação Infantil, na qual atuávamos prática e teoricamente sob a observação da professora participante. Valendo-nos desta

experiência, utilizamos e elaboramos ainda mais nossos conhecimentos adquiridos através dos anos acadêmicos. Assim, a nossa identificação tornava-se cada vez maior.

A conclusão da graduação, em 2005, oportunizou-nos a efetivação como professor PEB II de Educação Física no Estado de São Paulo. Em 2008, foi possível retornar ao tema da Educação Infantil por intermédio de uma especialização oferecida pela mesma universidade, denominada Especialização em Educação Infantil (de 0 a 6 anos).

Durante esta nova caminhada, deparamo-nos com assuntos ainda mais específicos da Educação Infantil, possibilitando aprofundar em outras vertentes teóricas quanto aos jogos, brincadeiras e infância, reafirmando novamente nosso interesse em pesquisar, desta vez, mais profundamente este tema, relacionando-o a outros com os quais tomávamos contato.

Novos temas nos chamaram a atenção durante o curso, ganhou destaque a questão do cuidar e educar nas creches. Porém, a brincadeira infantil ainda era o nosso foco. Por meio de todo este contato com informações tão enriquecedoras, decidimos, portanto, pesquisar os benefícios e contribuições possíveis das brincadeiras dentro da relação entre o cuidar e o educar na Educação Infantil, mais especificamente, nas creches. Assim, iniciamos uma pesquisa bibliográfica sobre estes dois assuntos, a relação cuidar e educar e a brincadeira, resultando em nossa monografia para obtenção do título de Especialista.

A esta altura, tínhamos o conhecimento de que as brincadeiras são fundamentais para o desenvolvimento infantil e que estas precisam fazer parte deste universo infantil pela riqueza de experiências que podem proporcionar. A criança que brinca, obtém oportunidades de crescimento e desenvolvimento prazerosas quando essa atividade é utilizada. No entanto, de acordo com algumas pesquisas, como Vanti (2002), Amaral (2009), Brasil (1998) e Lima (2005), a brincadeira encontra-se ainda desvalorizada entre educadores. Para alguns, este tipo de atividade não passa de perda de tempo ou momento de desgaste de energia das crianças; para outros, são ferramentas pedagógicas para fins disciplinadores.

Tomando como base todas estas informações, iniciamos um projeto com o qual concorreríamos a uma vaga no curso de pós-graduação em Educação (mestrado) ainda na mesma faculdade, enfocando a brincadeira como suporte pedagógico em uma instituição de Educação Infantil. Sob toda esta problemática, formulamos o nosso objetivo de pesquisa – conhecer a concepção e prática que norteia o uso das brincadeiras na Educação Infantil. Nosso intuito era o de tomar

maior contato com os possíveis problemas da realidade investigada, relacionar a teoria há tempos estudada com a realidade investigada, e, conseqüentemente, aprofundar ainda mais nosso conhecimento sobre o tema.

A aprovação para cursar o mestrado, em 2010, somada à nossa situação de professor efetivo da rede pública estadual, nos levou a buscar uma metodologia que não apenas investigasse o trabalho do professor participante da pesquisa, mas que, ao final das investigações, pudesse deixar alguma contribuição teórico/prática para o seu trabalho. Tendo esta clareza, tomamos conhecimento da metodologia pesquisa-intervenção, sob a qual nos propomos a elaborar este trabalho – a pesquisa e intervenção (CASSAB; CASSAB, 2008).

A pesquisa se desenvolveu ao longo do ano letivo de 2011, em uma instituição de Educação Infantil da rede municipal de Álvares Machado-SP, e contamos com a participação de apenas uma professora, que atendia uma média de 25 crianças, com idade entre 3 e 5 anos, faixa etária denominada pelos autores da teoria histórico-cultural como pré-escolar. Para estes autores, incide nesta idade a brincadeira como atividade principal, além disso, caracteriza-se como a atividade que mais promove mudanças qualitativas no desenvolvimento infantil.

Seguindo esta perspectiva, no capítulo 2, iniciamos uma discussão histórica acerca da infância, suas instituições, a relação cuidar e educar, as primeiras propostas pedagógicas que abarcavam a brincadeira e os avanços legais que buscam nortear as ações docentes na Educação Infantil.

Em seguida, no capítulo 3, apresentamos a brincadeira como um elemento da cultura humana, um estado da arte a qual reforça a problemática relacionada às brincadeiras e a teoria histórico-cultural como principal base epistemológica desta pesquisa.

Com o intuito de apresentarmos a pesquisa, no capítulo 4, procuramos destacar todos os passos metodológicos realizados e os dados obtidos durante as observações, as intervenções teóricas e práticas.

No capítulo 5, discorremos a respeito da brincadeira na creche, valendo-nos das entrevistas, observações e relatos narrados pelos gestores e pela professora participante da pesquisa. Destacaremos, também, as intervenções teóricas e práticas utilizadas para atingir nosso objetivo e, por fim, uma avaliação desta experiência na formação da professora participante.

Por fim, tecemos algumas considerações finais sobre os dados analisados e a experiência aqui relatada.

2 ASPECTOS HISTÓRICOS SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL

Este capítulo tem como objetivo apresentar alguns fatos históricos que julgamos essenciais para entendermos a Educação Infantil e a qualidade dos serviços prestados neste tipo de instituição, sobretudo, em relação às brincadeiras na contemporaneidade. Com este intuito, remetemo-nos a uma investigação de cunho bibliográfico sobre os seguintes assuntos: a variação temporal do sentimento de infância; o surgimento das primeiras “instituições” que objetivaram o cuidado; a guarda e, posteriormente, a educação de crianças; a predominância do gênero feminino nessa instituição; o assistencialismo e o avanço legal que regulamentou o funcionamento e o atendimento nessas instituições.

Inicialmente, apoiar-nos-emos em Ariès (1981), partindo da Idade Média, período em que o autor encontrou pistas sobre os sentimentos relacionados à infância e suas tênues mudanças. Para dar continuidade à sua linha de pensamento, encontramos em Kuhlmann Jr. (2007a), Kishimoto (2002a) e Manacorda (2006), outras indicações históricas a respeito dos primeiros modelos de atendimento e de instituições destinadas aos cuidados, à educação e ao amparo de crianças.

Posteriormente à análise destes autores, com o apoio de Oliveira (2008), Pino e Mendonza (2001), Kishimoto e Pinaza (2007) passamos a discorrer, brevemente, acerca das contribuições pedagógicas dos precursores da Educação Infantil (Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Froebel e Montessori), destacando suas principais ideias, concepções de criança e o papel do educador para com elas.

Em seguida, para que possamos dar continuidade à nossa reflexão, destacaremos – apoiados em documentos oficiais (BRASIL, 1998, 2009b, 2010) e nos estudos de Campos e Rosenberg (2009) – os avanços legais em nosso país, conquistados por meio de estudos, reivindicações de movimentos sociais, pesquisas, e encontros de diversas naturezas em torno da Educação Infantil. E, por fim, abordaremos as brincadeiras, foco principal de nossa pesquisa, assegurados pelas publicações federais como suporte educacional a ser utilizado na Educação Infantil.

2.1 Evoluções dos Sentimentos de Infância

De início, consideramos importante justificar a leitura da obra de Philippe Áries para contribuir na elaboração deste tópico. Este historiador desenvolveu a tese da construção do sentimento de infância na sociedade medieval, utilizando como fonte historiográfica a iconografia religiosa e leiga da Idade Média. Apesar de Cambi e Ulivieri (KUHLMANN, 2007) e de Jacques Gélis, Daniele Alexandre-Bidón e Pierre Riché (ROCHA, 2002) considerarem alguns pontos de sua obra superada, consideramo-na imprescindível para esta pesquisa, pois suas contribuições têm sido, constantemente, foco de discussões e debates. De acordo com Corazza (2002, p. 83), há unanimidade em reconhecer Ariès como precursor de um novo tema investigativo, a infância, e, também, por incitar “uma abundante produção discursiva que constituiu esse novo campo epistemológico”.

É importante salientar que a visão de criança que possuímos hoje é histórica e culturalmente construída. Dentro de uma linha temporal, percebemos grandes contrastes em relação ao sentimento de infância. O que hoje parece inconcebível, como por exemplo, indiferença em relação à criança pequena, séculos atrás era algo aceitável. Por maior estranheza que isto possa causar, determinados grupos sociais nem sempre viram a criança como um ser em particular, com suas especificidades e, por isso, por muito tempo, a trataram como um adulto em miniatura. Ao contrário do que possamos imaginar, as crianças não eram odiadas e isoladas do mundo social, elas conviviam diariamente com os adultos e compartilhavam de todas as experiências, sem qualquer cuidado ou pudor (ARIÈS, 1981).

Durante a Idade Média, os recém-nascidos e as crianças maiores não possuíam nenhum tipo de assistência social. A higiene e o saneamento básico não existiam, o que favoreceu uma taxa de mortalidade infantil. No entanto, essa fatalidade infantil não despertava, entre os adultos, grandes comoções. “As pessoas não se podiam apegar muito a algo que era considerado uma perda eventual” (ARIÈS, 1981, p. 22). Embora a atenção e o cuidado lhes fossem resguardados como a qualquer outro membro da família, não havia sinal evidente de preocupação específica para com sua fragilidade e necessidades, até mesmo porque as crianças não apresentavam nenhuma função social antes de trabalharem. Nessa perspectiva, Kuhlmann Jr. (2007) aponta que:

Etimologicamente, a palavra infância refere-se a limites mais estreitos: oriunda do latim, significa a incapacidade de falar. Essa incapacidade, atribuída em geral ao período que se chama de primeira infância, às vezes era vista como se estendendo até os sete anos, que representaria a passagem para a idade da razão. (KUHLMANN JR., 2007, p. 16).

Até completarem a idade de sete anos, as crianças viviam sob a tutela de suas mães e amas; ainda, pequenas não eram relevantes para a sociedade, ou seja, “não contavam” no conjunto de atribuições de responsabilidade dos adultos (ARIÈS, 1981, p. 99). Há, contudo, o surgimento, inicialmente dentro das famílias por parte das mulheres, do sentimento de *paparicação*, em que o gracejo infantil (o cantar, o dançar, as brincadeiras e as falas adultas repetidas pelas crianças) era considerado pelos pais, parentes e visitas como um atrativo à parte, que encantava, relaxava e lhes prendia a atenção. É descrito, também por Ariès (1981), já como um olhar diferenciado para a infância.

A maneira de ser das crianças deve ter sempre parecido encantadora às mães e às amas, mas esse sentimento pertencia ao vasto domínio dos sentimentos não expressos. De agora em diante, porém, as pessoas não hesitariam mais em admitir o prazer provocado pelas maneiras das crianças pequenas, o prazer que sentiam em “paparicá-las”. (ARIÈS, 1981, p. 101).

No entanto, o pesquisador notou que esse sentimento de *paparicação* permaneceu por um longo período na classe popular e por um período mais curto na burguesia. Por volta do século XVII, esse sentimento foi considerado por alguns membros da alta classe, como uma perda de tempo por parte dos adultos ao se encantarem com tais situações.

Assim, as crianças, logo que podiam viver sem a constante presença da mãe ou da ama, eram inseridas totalmente na sociedade adulta. Dessa forma, elas eram expostas às experiências de natureza social e cultural, realizavam tarefas sem um tipo de tratamento especial, ou preocupação para com a sua formação enquanto ser humano e, até mesmo, suas vestimentas eram idênticas às dos adultos, ou seja, eram consideradas adultos em miniatura (ARIÈS, 1981). Esta situação, no entanto, começa a mudar quando moralistas e educadores do século XVII, obcecados pela educação, conseguiram impor um sentimento de infância por um período mais longo, graças ao sucesso de suas instituições e práticas educativas. Não

consideravam que as crianças fossem algum tipo de brinquedo, pois as viam como frágeis criaturas de Deus que precisavam ser preservadas e disciplinadas longe da imoralidade dos adultos (ARIÈS, 1981).

Com relação a esse momento da história, Campos (1985, p. 10, não consta na bibliografia – classes baixas, incluir um sic?!) ressalta que:

Somente no início do século dezesseis, nas camadas altas, é que os educadores renascentistas começaram a considerar a criança como uma criatura especial, com diferentes necessidades, requerendo uma separação protetora do mundo dos adultos. Nas camadas baixas (sic), porém, elas continuaram a fazer parte do mundo adulto até fins do século dezenove na Europa, e até hoje, em muitas regiões do mundo.

Este sentimento de valorização moral e psicológica da infância ganhou grande destaque dentro das famílias. As crianças já não viviam todas em comunidades entre os adultos, mas sim no interior de suas casas e com sua própria família. Esse sentimento afetivo pôde ser constatado por meio da valorização que a educação passou a ter. Substituindo a função de formação pela convivência entre adultos, a aprendizagem das crianças foi transferida para as escolas. Nessa vertente, Kuhlmann (2007, p. 18-19) destaca:

Por um lado, a escola substituiu a aprendizagem como meio de educação; a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, passando a viver uma espécie de quarentena na escola. Por outro, esta separação ocorreu com a cumplicidade sentimental da família, que passou a se tornar o lugar de afeição necessária entre cônjuges e entre pais e filhos. Esse sentimento teria se desenvolvido inicialmente nas camadas superiores da sociedade: o sentimento da infância iria do nobre para o pobre.

Assim, as crianças começaram a ser mais “valorizadas” pela sociedade, sobretudo na camada mais nobre, sob um sentimentalismo mais sério e autêntico sobre a infância e sobre a escolaridade que era, agora, o caminho considerado mais correto para o desenvolvimento delas. Vista como impura, ficaria enclausurada até estar “pronta”. “Passou-se a admitir que a criança não estava madura para a vida, e que era preciso submetê-la a um regime especial, a uma espécie de quarentena

antes de deixá-la unir-se aos adultos” (ARIÈS, 1981, p. 194). As crianças pobres, porém, continuariam a não ter acesso à escola e seriam direcionadas ao trabalho.

Embora o regime fosse de internatos, com este novo sentimento da família em relação ao período da infância, nota-se uma preocupação com o que pode vir a ser o cuidar e o educar crianças. “O apego à infância e à sua particularidade não se exprimia mais através da distração e da brincadeira, mas através do interesse psicológico e da preocupação moral” (ARIÈS, 1981, p. 104). Elas passam a ser o centro das atenções e é depositada nelas uma esperança de vida melhor da família por meio de sua escolaridade.

A escolaridade era antes oferecida a turmas compostas por adultos, velhos e crianças. Na verdade, a escola permaneceu durante muitos anos, indiferente à distinção das idades, já que seu objetivo não era a educação da infância, mas se tratava de uma escola técnica destinada à instrução dos clérigos. Somente a partir do século XV, com os reformadores escolásticos e, posteriormente, com os jesuítas e oratorianos, no século XVII, é que surgiu, nos colégios, um sentimento de particularidades infantis, por meio do conhecimento da psicologia infantil e da preocupação com um método adequado a esta fase do desenvolvimento humano (ARIÈS, 1981, p. 124).

Mesmo assim, muitas crianças de berços nobres, não ingressavam na escola, mas sim nas tropas. De acordo com Ariès (1981, p. 125), “No fim do reinado de Luís XIV, havia tenentes de 14 anos em seu exército”. Esse interesse precoce era percebido, também, entre os soldados. Felizmente, teve fim a presença de jovens em cargos oficiais no século XVIII, no entanto, entre os soldados esse costume permaneceu por mais tempo.

As mulheres foram excluídas da escola da Idade Média até o século XVII. Era comum, como afirma Ariès (1981), o noivado de meninas entre seis e dez anos e os casamentos entre doze e quatorze anos; já que, durante toda a infância, elas eram preparadas para o aprendizado doméstico. Automaticamente, não havia lugar para a leitura e a escrita. Apenas no fim do século XVII é criada uma instituição para meninas.

Enquanto isso, a classe menos favorecida, perdia seu espaço escolar, assim que o ciclo acadêmico longo fora estabelecido. Ariès (1981) comenta que, com o estabelecimento do novo ciclo acadêmico, não houve mais lugar na escola para

aqueles cuja condição profissional ou fortuna do pai não permitiram que seguissem até o fim.

No fim da Idade Média e dos séculos XVI e XVII, a criança burguesa já ocupava um lugar junto a seus pais. Sua saúde e educação, a partir desse momento, eram preocupações da família. Adquirindo costumes da família moderna desde o século XVII, não havia mais a convivência da infância aberta ao mundo dos adultos. Por outro lado, ainda no início do século XIX, a população mais pobre, a mais numerosa, vivia como medievais, com suas crianças afastadas das casas e dos pais (ARIÈS, 1981).

É sabido que a criança, durante a infância, apresenta-se em um momento ímpar de desenvolvimento, por isso, necessita de cuidados e educação específicos, inerentes a esta fase da vida. Porém, de acordo com Ariès (1981), Kuhlmann (2007) e Campos (1989), esta concepção foi elaborada historicamente através dos séculos subsequentes, atingindo, inicialmente, a burguesia no século XVII e, posteriormente, no início do século XIX, as camadas mais pobres.

Estes fatos históricos puderam, assim, colaborar para que hoje tenhamos no cerne de nossas famílias, comunidades e instituições de educação, a concepção de que a infância constitui-se em uma fase crucial para o desenvolvimento e que precisa, sobretudo, de cuidados, e também de ricas intervenções que propiciem o seu desenvolvimento social, afetivo, motor, moral e cognitivo.

2.2 Surgimento de Instituições para a Infância

Durante todo o período da Idade Média, a situação de miséria era vista de duas formas: como benção a ser buscada e como desgraça a ser suportada fielmente. Toda esta situação era vista e entendida como plena vontade de Deus, por isso, deveria ser tolerada. Os abençoados com a riqueza tinham o dever da caridade, aliviando a miséria alheia, assim, a Igreja Católica era a ferramenta de recursos sociais e salvação eterna. Sob esta perspectiva, surgiram instituições que objetivavam assistência às crianças carentes. “A organização da assistência aos pobres remonta a raízes que se desenvolvem ao longo de um processo de secularização das instituições sociais” (KUHLMANN JR., 2007, p. 55).

De acordo com Kuhlmann Jr. (2007, p. 56), “no final do século XIX e início do século XX, novas propostas pretenderam encontrar uma solução aos problemas trazidos pelas concepções e pelas experiências em debate no período anterior”.

Segundo Manacorda (2006), em 1816, Robert Owen, animado por um espírito humanitário, abriu nos arredores de sua fábrica na Escócia, o “Instituto para a Formação do Caráter Juvenil” para os filhos de seus empregados. Considerado o início da escola moderna da infância, este instituto passou do usual atendimento para a verdadeira ação educativa e de instrução básica. Esta iniciativa foi reproduzida em Londres, por James Buchanan, sob o patrocínio da igreja, na Europa foi divulgada por Samuel Wilderspin e, por intermédio deste, o italiano Ferrante Aporti, abriu, em Cremona, o primeiro asilo infantil.

Esta instituição de Aporti objetivava a formação de crianças da elite, mas reconhecia o valor desta instituição para as crianças pobres. Este italiano elaborou grandes teorias, porém, com o aporte em Owen, trabalhou entusiasticamente para que as crianças fossem educadas e instruídas. Nessa vertente, Manacorda (2006, p. 281) salienta que:

[Owen] Organiza, portanto, além de ensino religioso, com orações, salmos, hinos sagrados escritos por ele mesmo e práticas sacramentais, também atividades espontâneas ao ar livre e trabalhos manuais. E, especialmente a partir do último ano, introduz os primeiros rudimentos da preparação formal do ler, escrever e fazer contas, usando métodos indutivo ou demonstrativo, a nomenclatura sistemática e o cálculo mental sobre objetos concretos.

Como o sentimento de infância havia sido modificado através dos séculos, os mesmos erros não poderiam mais ser cometidos. Surgem, então, concepções assistencialistas embasadas na fé cristã, no progresso e na ciência, características da época.

Em torno da economia social, diferentes escolas de pensamento se organizaram, do catolicismo social ao socialismo. Frédéric Le Play (1806-1882) foi um dos seus principais difusores: fundou, em 1856, a Société d'Économie Sociale. Le Play era representante de uma das correntes mais influentes no tema, o catolicismo social, que via na família a base da sociedade e no trabalho, a fonte da energia e da riqueza. (KUHLMANN JR., 2007, p. 57).

Le Play organizava exposições que apresentavam propostas a respeito de moradias, vestimenta e alimentação da população menos favorecida e trabalhadora. Em 1867, organizou uma exposição com propostas que abrangiam os trabalhadores e a população pobre das cidades (KUHLMANN JR., 2007, p. 58). Entre outras propostas, difundiam-se as instituições de Educação Infantil, como sala de asilo e creche, uma espécie de escola da paz; “[...] apresentada como uma solução para os cuidados da infância, em função do trabalho feminino” (KUHLMANN JR., 2007, p. 58-59).

Posteriormente, vários outros congressos e seminários foram organizados com um discurso mais autoritário em relação às instituições de Le Play. Defendiam uma educação mais moral e mais profissional do que intelectual.

Em 1875, o panorama já era outro, Kuhlmann Jr. (2007) cita o caso de Eugène Marbeau que constatou, em 1844, o crescimento da instituição criada por seu pai, Firmin Marbeau, introdutor da pediatria no Brasil.

Em 1875, não existiam mais que 35 creches no departamento do Sena, e quando muito 75 no restante da França. Agora, somente no departamento do Sena contavam-se 60. Nos outros departamentos, havia mais de 200 creches. No estrangeiro, havia creches nos países onde as mulheres precisariam trabalhar para ganhar seu sustento, ou seja, – afirmou –, em todos os países civilizados, porque a obrigação de ganhar a vida por seu trabalho é uma das condições e um dos primeiros signos da civilização. (KUHLMANN JR., 2007, p. 68).

Essas instituições, por apresentarem como foco principal o caráter assistencialista, encontraram barreiras ao serem aceitas como educacionais, seriam, então, assistencialistas e não educativas. Ao longo da história, algumas concepções pedagógicas começaram a surgir e, com o tempo, contribuíram para que os modelos de educação para crianças, abandonadas ou não, avançassem cada vez mais.

Oliveira (2008) apresenta um percurso histórico de modelos e propostas que surgiram durante os tempos para cuidar da criança. É verdade que outras propostas pedagógicas influenciaram e ainda influenciam as práticas educativas atuais, no entanto, elencar todas não é o objetivo central desta pesquisa, por isso, optamos por destacar, apenas, os autores presentes na linha cronológica apresentada por esta autora.

Nessa perspectiva, Oliveira (2008) indica, inicialmente, Comenius (1592-1670), pastor da igreja protestante, que publicou a *Didática Magna* com o intuito de contribuir para uma ciência e teoria da educação. Nesta obra, Comenius expõe suas

concepções: de uma natureza criadora de formas e sua relação com o trabalho humano. Por isso, sua obra se sustenta sobre dois aspectos, o teórico e o prático. Estão presentes nas intenções de Comenius, todas as propostas pedagógicas do século XVII.

Sob a máxima de “Ensinar tudo a todos”, Comenius propõe em sua pedagogia, um modo para criar em todas as comunidades, cidades ou vilarejos de qualquer reino cristão, escolas em que, a juventude de ambos os sexos, pudesse receber uma formação em letras, além de aprimorar nos costumes e educar para a piedade. “Tudo o que se ensina, deve ser ensinado como coisa atual e de inquestionável utilidade” (COMENIUS, 1997, p. 238).

De acordo com Pino e Mendonza (2001), o sistema educativo de Comenius, corresponde desde a mais tenra idade até os 24 anos de idade. Assim, este teórico, traz uma atenção especial para a educação de crianças ao considerar em seu livro *Escola Materna*, o primeiro manual sobre Educação Infantil do mundo, a família como a primeira escola.

[...] preocupa-se com a saúde e o desenvolvimento físico das crianças. Oferece indicações sobre o modo de vida de mulheres grávidas. Propõe recomendações sobre o cuidado do recém-nascido, a alimentação, a roupa do bebê e o regime de vida. (PINO; MENDONZA, 2001, p. 64).

Ainda, para a *Escola Materna*, Comenius (PINO; MENDONZA, 2001) propõe desde já os jogos simbólicos, primeira menção teórica pedagógica às brincadeiras, como procedimentos que proporcionam às crianças, conhecimentos por meio das relações e repetições. Devido a sua formação religiosa, Comenius vê na educação a base da reforma social. Estas concepções o tornaram, um importante teórico na educação para todos, na mudança da sociedade e na construção de um mundo melhor.

Em seguida, Oliveira (2008) cita que foi Rousseau (1712-1778), quem ressaltou a importância da criança experimentar coisas e situações de acordo com seu próprio ritmo e processo maturacional.

A pedagogia de Rousseau é a primeira que desmistifica a imagem da criança como homem em miniatura relacionando a infância a um estado transitório. Proclama, portanto, a infância como um direito da criança. Em sua pedagogia, procura educar conciliando as exigências do indivíduo e as da sociedade. “Estou à

espera de que me mostrem esse prodígio, a fim de saber se é homem ou cidadão, ou como se faz para ser ao mesmo tempo um e outro” (ROUSSEAU apud CABRAL, 1978, p. 16).

De acordo com Cabral (1978), Rousseau aponta que o homem completamente isolado, selvagem, é um animal sem consciência de sua individualidade, de sua liberdade, de sua felicidade. Permanece todo o tempo ocupado em se alimentar e em fugir dos outros homens e animais. É somente quando o acaso o leva a encontrar seus semelhantes que começa a se comparar com eles e a sentir seu próprio valor como indivíduo, com valores morais e sociais.

Em seu livro *Emílio ou da Educação*, Rousseau educará Emílio no isolamento do campo, afastado de todo contato social que lhe poderia ser nocivo. Será para Emílio um guia e um modelo, o único que ele pode tomar como referência; e, com isso, ele aprenderá a “inventar a ciência” e a raciocinar, submetendo-se mais facilmente às leis da natureza do que à autoridade. Para ele, o educador deve esperar, confiantemente, o desenvolvimento natural que ocorrerá na criança e intervir o menos possível neste processo (PINO; MENDONZA, 2001, p. 65). “Preparem de longe o reinado de sua liberdade e o emprego de suas forças, deixando a seu corpo o hábito natural, colocando-a em condição de ser sempre senhora de si mesma, e de fazer em tudo sua vontade assim que ela o demonstrar” (CABRAL, 1978, p. 43).

As reflexões de Rousseau sobre as relações entre pedagogia e sociedade se mostram originais em relação a outros teóricos do passado, uma vez que relaciona explicitamente um grande sentimento de amor pelas crianças, uma preocupação e compreensão com a educação destinada a elas até a idade adulta.

Esta proposta abriu caminho para as concepções de Pestalozzi (1746-1827), que defendia uma educação ao natural, sob um clima de disciplina estrita, mas amorosa. Pestalozzi propunha, para as crianças, atividades musicais, artísticas, de soletrar, de geografia, de aritmética e atividades de linguagem oral e de contato com a natureza.

Pestalozzi foi um dos pioneiros da pedagogia moderna, influenciando profundamente as correntes educacionais. Fundou escolas, cativava a todos para a causa de uma educação que conciliava a educação a um ponto social em um tempo em que o ensino era privilégio exclusivo. Com o aporte de uma teoria científica e uma metodologia de ensino elementar, Pestalozzi acreditava na possibilidade de um

desenvolvimento físico, intelectual e moral para todos, até ao último dos pobres. Para ele, somente por meio da educação seria possível ao indivíduo desenvolver-se para a natureza humana. (PINO; MENDONZA, 2001, p. 66).

A Educação Infantil recebeu grande atenção de Pestalozzi, assim como de Rousseau. No entanto, de acordo com Pino e Mendonza (2001), Pestalozzi considerava que a criança não se desenvolveria espontaneamente, por si só. Para isto, deveria receber uma educação adequada, tornando-se homem a partir de outro, deixaria de lado suas raízes animais desenvolvendo altas capacidade e qualidades morais. Assim, o pedagogo “realizou um trabalho experimental dedicado à formação das crianças pequenas, de representações da forma e da quantidade, e o desenvolvimento de sua linguagem” (PINO; MENDONZA, 2001, p. 66).

Em um livro direcionado às mães, Pestalozzi propõe que, desde cedo, a força física da criança seja estimulada e o amor pelas pessoas. E que o mundo onde ela vive e o hábito do trabalho fossem apresentados desde muito cedo.

Nesta sequência, Froebel (1782-1852) fez avançar estas ideias propondo a criação de *kindergartens*, onde as crianças pequenas eram sementes que, adubadas corretamente pelas jardineiras, desabrochariam em um clima de amor, simpatia e encorajamento.

Sob a influência de uma Alemanha em revolução cultural, sob a ausência da mãe, com solitárias experiências e reflexões junto à natureza e o contato com questões pedagógicas – entre as quais Rousseau, Pestalozzi –, Friedrich Froebel elaborou um arcabouço teórico prático, superando as propostas pedagógicas de seu tempo e inspirando diversas outras. Nessa perspectiva, Kishimoto e Pinazza (2007, p. 41) ressaltam que:

Os longos anos de observação dos fenômenos do universo e as incursões em diferentes áreas do conhecimento em busca de explicações para a existência de todas as coisas conduziram o filósofo à formulação de uma lei fundamental, que se tornou eixo de seu pensamento pedagógico: a unidade entre o homem, a natureza e Deus, ou seja, a lei da conexão interna.

Por acreditar que o ser humano é composto pela soma do espírito e natureza, entende que há uma força interna impulsionadora no processo de desenvolvimento. Portanto, a evolução humana, para Froebel, é gradual e contínua. Para este filósofo,

a criança é dotada de autoatividade, ou seja, a criança pode se beneficiar em tudo o que faz.

O desenvolvimento ocorre à medida que a criança entra na plena posse dos seus poderes e a sua natureza penetra na unidade da vida que a rodeia. O desenvolvimento futuro é medido pelo mesmo padrão. O objetivo da educação é realizado complementarmente na criança e no adulto. Baseado na concepção de educação como atividade e proporcionando-a pela atividade da própria criança, não há conflito entre o que se diz e o que se pratica. (KISHIMOTO; PINAZZA, 2007, p. 46).

Segundo Froebel, a criança deve, ainda, beneficiar-se das relações com a mãe, o pai, os irmãos e toda a comunidade. A criança, embora inocente, não será mais vista como um adulto em miniatura, mas como um ser que precisa ser cuidado e educado (KISHIMOTO; PINAZZA, 2007).

Dentro dos pressupostos froebelianos, a brincadeira ocupa lugar de destaque, considerada como a mais alta fase do desenvolvimento infantil. Assim, era vista como uma atividade pura e típica da vida humana. Por esta razão, Froebel valorizava os impulsos e a liberdade da criança.

Brincar é a atividade mais pura, mais espiritual do homem neste estágio, e, ao mesmo tempo, típico da vida humana como um todo – a vida natural interna escondida no homem e em todas as coisas. Ela dá, assim, alegria, liberdade, contentamento interno e descanso externo, paz com o mundo. Ele assegura as fontes de tudo que é bom. (FROEBEL, 1896, p. 55 apud KISHIMOTO; PINAZZA, 2007, p. 49)

Froebel idealizou um curso para a formação de educadoras para a escola maternal abrangendo mães, pais e comunidades, objetivando a formação das crianças para a vida escolar. Em seu curso, exigia a compreensão e a relevância do brincar. Um sistema de educação que se inicia com os bebês sob os cuidados da família e que se segue na comunidade ou Kindergarten com o auxílio de materiais diversos, os dons. (KISHIMOTO; PINAZZA, 2007).

Esta proposta de Froebel foi banida da Alemanha de 1840, em virtude de política educacional autoritária do país, mas, estendeu-se mundo afora. Ficou conhecida por intermédio de exposições e livros em países como Japão (1873), Estados Unidos (1876), Bélgica (1880), Brasil (1883), entre outros (KISHIMOTO, 2002a).

Nessa esteira de reflexão, ressaltamos, ainda, Maria Montessori (1870-1952) que, segundo Oliveira (2008), enfatizou o aspecto biológico do crescimento e desenvolvimento infantil com materiais adequados à exploração sensorial pelas crianças e propôs, além disso, uma diminuição do tamanho do mobiliário e miniaturas de objetos domésticos a serem utilizados pelas crianças.

O pressuposto básico de sua pedagogia assenta-se na tese de que entre as crianças deficientes e as normais existiria uma correspondência de comportamentos, respostas que ocorreriam apenas em momentos e ritmos diferentes, ou seja, nos deficientes o ritmo e os tempos seriam mais lentos do que nas crianças normais, mas ambas teriam a chance de atingir aprendizados e desenvolvimento. (ANGOTTI, 2007, p. 101).

Valendo-se da experiência com estas crianças, Montessori em parceria com o Instituto Romano de Beni Stanili, cria a *Casa dei Bambini*, de onde nasceu uma nova pedagogia, sob influência do método experimental: a pedagogia científica. Para Montessori, isto desenvolveria um olhar e procedimentos diferentes em situações educacionais.

Posteriormente a esta proposta, Montessori propõe um método baseado no desenvolvimento dos sentidos “[...] que guarda importante valor pedagógico e científico, já que o desenvolvimento dos sentidos precede o das atividades superiores intelectuais, segundo seus créditos” (ANGOTTI, 2007, p. 105).

Sob esta perspectiva, as classes montessorianas eram montadas com crianças de diferentes idades, com possibilidades de trabalho individual, garantindo a liberdade e a autonomia. Durante a primeira infância, nesta concepção, o desenvolvimento físico ocorre paralelo ao desenvolvimento psíquico e sensorial, por isso, deve haver auxílio durante este desenvolvimento natural da criança. Para este método, a observação da criança corresponde à necessidade de entendê-la e compreender seu desenvolvimento, atentando-se para suas necessidades e interesses, esperando que ela seja como um pequeno explorador do mundo ao redor. Dessa forma, Angotti (2007, p. 106) ressalta que:

A criança, segundo Montessori, é o ser que reserva em si mesmo as melhores potencialidades, as quais precisam ser despertadas para melhor desenvolvimento da pessoa. Os ideais educacionais da pedagogia científica residem no crédito de que educar é permitir a

livre expressão do ser, é liberar seu potencial para que ele se autodesenvolva.

Além de considerar a criança como um pequeno explorador do mundo, Montessori acredita que ela seja portadora de períodos sensíveis inerentes a momentos específicos no processo de desenvolvimento e que precisam ser atendidos de forma a desenvolvê-los.

Montessori, segundo Angotti (2007), identificou estes períodos por meio de observações das transformações morfológicas das crianças e, com isso, estabeleceu a necessidade de melhores condições materiais e de ambiente de trabalho para o educador contribuir com o desenvolvimento da criança. O que exigia certa preocupação com a organização do ambiente e o preparo dos materiais para o desfrute das crianças de forma autônoma e de responsabilidade, de acordo com suas escolhas ao explorar o mundo ao seu redor.

Na pedagogia Montessoriana, é exigido que a educadora adentre ao mundo das crianças, envolva-se ao máximo e intervenha discretamente durante as atividades. Dentro desta modalidade de ensino, a educadora toma participação ativa junto às crianças tornando-se uma única composição com o ambiente e materiais. Angotti (2007) busca deixar claro que, para Montessori, os materiais deveriam ser usados de modo educativo, já que brinquedos e jogos eram vistos como elementos para atividades ociosas.

Como pode ser compreendido, o desenvolvimento e o aprendizado de crianças pequenas têm sido tema de estudos há séculos e, durante todo este tempo, foram produzidas grandes conquistas em direção à compreensão deste objetivo. Os pesquisadores da educação para a infância aqui destacados foram determinantes para os avanços nos modelos pedagógicos durante a história.

Nos tópicos seguintes veremos que, também sob uma forte influência histórica, como na Europa, de valorização da criança e da introdução da mulher no mercado de trabalho durante o início da industrialização, surgem, no Brasil, instituições destinadas ao cuidado e à educação de crianças.

2.3 As Creches no Brasil: um breve panorama

No Brasil, o surgimento das creches não foi diferente dos modelos europeus (LEITE FILHO, 2008). A educação destinada à criança foi historicamente construída, por um lado, para as crianças burguesas e, por outro, para salvar as crianças que não poderiam ser cuidadas pelas próprias mães.

Durante todo o período colonial, predominou a assistência social à infância de natureza filantrópica, religiosa, médica e higienista, na forma de múltiplos asilos infantis (órfãos, abandonados, doentes, pobres entre outros) e, no fim do século passado, [...]. (KISHIMOTO, 2002a, p. 45).

Kishimoto (2002a) ao abordar a realidade da infância no Brasil colônia e dos diversos modelos institucionais como creches, asilos e internatos constituídos para atender crianças que apresentavam carências diversas, pontua que a história do Jardim de Infância, no Brasil, inicia-se em 1875, ocasião em que Joaquim Menezes Vieira e sua esposa, D. Carlota, inauguram uma instituição com o objetivo de atender crianças entre 5 e 7 anos. Segundo a *Gazeta de Notícias*, esta instituição foi identificada como Jardim de Infância, já que se justificava como necessária para o desenvolvimento intelectual ou fase preparatória para o primário, mas, por vezes, foi confundida com asilo infantil, caracterizada como instituição de caridade. De acordo com Kishimoto (2002a), esta confusão terminológica deve-se à falta de discernimento sobre os objetivos das referidas instituições, firmada por veículos de comunicação e em discursos políticos da época. Ainda, para alguns, jardim de infância e salas de asilo referiam-se a um mesmo tipo de instituição.

De acordo com Kuhlmann Jr. (2007), existe uma grande diversidade de opiniões acerca dos temas e das causas que teriam influenciado o surgimento das primeiras instituições destinadas às crianças brasileiras. Segundo este autor, o surgimento das instituições pré-escolares – creches, escolas maternas e jardins de infância – corresponde ao resultado da interação entre o tempo histórico e suas influências com o período de elaboração de uma proposta educacional com características predominantemente assistencialistas.

Kuhlmann Jr. (2007) destaca, ainda, que, por volta de 1899, ocorreram dois fatos que permitem considerar este ano como marco inicial do surgimento das primeiras propostas de instituições pré-escolares no Brasil – a fundação do *Instituto*

de Proteção e Assistência à Infância no Rio de Janeiro e a inauguração da creche da *Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado*, também no Rio de Janeiro. Entretanto, ainda segundo este autor, anteriormente ao referido ano, ocorreram algumas manifestações que contribuíram para a fundação destas instituições. Em 1879, é lançado, no Rio, o jornal *A Mãe de Família*, direcionado às mães burguesas. Seu redator era um médico especialista em moléstias de crianças. Suas primeiras publicações faziam referências à creche.

Em 1883, houve a tentativa, em vão, de se realizar um congresso sobre instrução, que, por fim, resultou na *Exposição Pedagógica do Rio de Janeiro* e em publicação de textos elaborados para o congresso. Em uma análise destes textos, Kuhlmann Jr. (2007) constata a intenção de seus autores de discutir a educação pré-escolar e os interesses privados. A utilização do termo pedagógico era uma estratégia mercadológica para atrair famílias com alto poder aquisitivo para os Jardins de Infância, diferentemente dos asilos e creches direcionados às crianças pobres. A esta altura, os *kindergartens* de Froebel ainda eram instituições fora do alcance das classes populares, na Áustria e na Alemanha.

Com a aproximação do fim do Império (1889), o grande descaso com a educação pública recaía, também, sobre a criação e a expansão de Jardins de Infância. Com o início da República (1889 a 1930), o quadro também não se modifica muito. Kishimoto (2002a) chama a atenção para os protagonistas da época que não consideravam função do Estado “desmamar crianças” com “diversões pedagógicas”. Para eles, a criança constituía-se, apenas, como um ser que necessitava de cuidados maternos e, desprender tanto dinheiro para construir instituições para educá-la seria um desperdício financeiro já que este seria o papel da mãe. Já para crianças abandonadas ou órfãs eram resguardadas a atenção das organizações humanitárias e as intervenções do Estado no sentido do cuidado médico, nutritivo e higiênico, caracterizando, historicamente, o atendimento voltado às crianças pobres como um atendimento assistencialista.

Foi neste período, entretanto, que houve a criação do primeiro Jardim de Infância estadual, decorrente de um projeto político dos burgueses do café. Seu redator, Francisco Rangel, propagandista e fundador do jornal *O Estado de S. Paulo*, entende a educação como instrumento de mudança social. Em 1890, pensando no

papel dos professores nesta mudança social, elabora um projeto de reforma da Escola Normal e cria as escolas-modelos. Dessa forma, Kishimoto (2002a) ressalta:

A finalidade básica das escolas-modelos ou classes primárias anexas à Escola Normal é o aperfeiçoamento docente por meio do estágio de normalistas e, com isso, desenvolver um padrão de ensino para nortear as escolas oficiais. Nesse projeto já se encontra, em sua base, o kindergarten, para crianças de quatro a seis anos, fundamentado nas diretrizes de Pestalozzi e Froebel. (KISHIMOTO, 2002a, p. 54).

Contudo, é na publicação do Decreto de Gabriel Prestes Bernardinho de Campos e Alfredo Pujol, em 2 de março de 1896, que o Jardim de Infância ganha legitimidade. Porém, sua função é, ainda, a de preparar as crianças para o próximo nível escolar como, por exemplo, no anexo da Escola Caetano de Campos; e serviria, também, como espaço para estágios de formação docente. Mesmo com as críticas de Menezes Vieira em 1883 sobre a inadequação de algumas indicações de Fröebel, como por exemplo, o abuso das abstrações científicas para a criança, suas práticas evidenciam os dons e as ocupações similares as experiências americanas, trazidas para o Brasil por protestantes.

Outros críticos, como Macedo Soares, também consideraram a metodologia froebeliana responsável por uma escola sem conteúdo, considerando ser o Jardim de Infância a faixa etária que mais sofreu com esta influência.

Ainda de acordo com Kishimoto (2002a), a próxima influência seria do americano John Dewey. Para este autor, a criança deveria ser preparada para a vida social por meio do jogo simbólico que representava a vida em família e na comunidade. Assim, há considerável mudança nos objetivos do Jardim de Infância, esta fase deixaria, então, de ser preparatória para a escola e passaria a ser uma fase de preparação para a vida em sociedade.

Sob esta influência, Alice Meirelles Reis inicia uma reforma pedagógica qualitativa no jardim de infância por meio do aprender fazendo, com destaque no “faz-de-conta, materiais de construção de grandes dimensões, brincadeiras motoras, com água, com animais, a elaboração de projetos na forma de centros de interesse, entre outros” (KISHIMOTO, 2002a, p. 55).

Porém, mesmo com estas inovações, houve pouca expansão dos Jardins de Infância. Durante os primeiros anos da República, apenas em São Paulo havia duas

instituições, o anexo da Escola Normal de Caetano de Campos e o Duque de Caxias. No início da década de 1930, as pré-escolas que surgiriam teriam um modelo escolarizante. Assim, de acordo com Kishimoto (2002a), o “longo período de marginalização da Educação Infantil”, constitui-se com a grande diversidade de instituições que surgiram com o objetivo de cuidar e, posteriormente, ao longo do tempo, também educar crianças.

Novas necessidades surgem e se modificam através dos tempos de acordo com transformações de ordem social e econômica. O nascimento das instituições voltadas à criança no Brasil é influenciado por processos de industrialização do país e do mundo. Como indica Nosella (2002), seu surgimento e expansão, foram influenciados pela industrialização, urbanização e atendimento às mães trabalhadoras. A expansão deste tipo de instituição neste período foi possibilitada pelos diversos mantenedores, entre os quais se destacam: a igreja, as empresas filantrópicas e órgãos de assistência social.

A grande industrialização, a urbanização e o avanço tecnológico que marcaram o final do século XIX trouxeram uma vasta expansão das relações internacionais, levando a instituição de Educação Infantil a vários outros países. Consequentemente, durante a Revolução Industrial, verificou-se o início de uma nova função social da mulher aliada à nova concepção de crianças como seres frágeis, com características e necessidades peculiares que precisariam de cuidados especiais.

Este tipo de instituição caracterizava-se, desde já, como um “mal necessário”, destinado a cuidar de crianças enquanto suas mães estivessem nas fábricas, trabalhando. Assim, Oliveira et al. (2005, p. 18) apontam que:

[...], a implantação da industrialização no país, na segunda metade do século passado, provocou a necessidade de incorporar grande número de mulheres casadas ou solteiras ao trabalho nas fábricas. As que eram mães tiveram, então, que enfrentar o problema do cuidado a seus filhos. Cada uma delas dava uma solução ao problema, muitas vezes pagando vizinhas para “olhar” seus filhos.

Por esta razão, a implantação das instituições para crianças neste período esteve ligada às modificações sociais da mulher na sociedade industrializada e sua repercussão em âmbito familiar. As personagens – que no cenário social atuam com o cuidado e a educação de crianças em seus lares – seriam as mesmas a atuarem nos

asilos e nas instituições de Educação Infantil criadas no início do século, com este mesmo objetivo de cuidar e educar, ou seja, funções historicamente construídas, baseadas na versão masculina do trabalho da mulher. Exatamente por não ser a mãe, essas profissionais caracterizam-se como personagens secundárias na vida das crianças, portanto, são as que cuidam com carinho, paciência, bondade e amor, evitando a todo custo que as crianças não sintam falta de seu lar durante sua estadia na creche.

Esta identificação do gênero feminino provém de diversos fatos, como, por exemplo, da maternagem e dos afazeres domésticos que são aprendidos em casa. Assim, qualquer mulher estaria apta a trabalhar com crianças.

Ainda de acordo com Sayão (2010), essa identificação gerada quanto ao gênero, favoreceu, também, a má formação das mulheres designadas a este ofício. Já que, inicialmente, para a função assistencialista das primeiras instituições destinadas ao objetivo de resguardar, proteger crianças pobres ou cuidar de filhos de operárias, não era exigido qualquer tipo de formação. Esta função da mulher trabalhadora nestas instituições, identificada com seus afazeres domésticos, trilharia um caminho de décadas, pelo qual cada vez mais o gênero feminino se afirmaria como o mais preparado e específico para exercer o cargo. Justamente porque as funções educativas em uma instituição infantil assemelham-se muito aos afazeres domésticos, tais como: alimentar, dar banho, trocar fraldas, manter contatos corporais constantes, comunicar-se, promover estímulos, etc.

Para Arce (2001), a ambiguidade entre o que é ciência e o que é doméstico, no cotidiano de instituições de Educação Infantil é reforçada na utilização entre termos como “professora” e “tia”. O que configura a escassa definição da imagem e do trabalho da profissional que atua nessa área. Com isso, a má qualidade do atendimento nas instituições de Educação Infantil apresenta uma relação muito estreita com os estereótipos criados através dos tempos para esta função. Inseridas recentemente na educação brasileira, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), as educadoras de creche carregam este estereótipo marcante na representatividade social. Esse fato foi construído, historicamente, por exercerem um trabalho com características domésticas e de cuidados com os filhos ligados ao sexo feminino.

Sob a mesma ótica, Kramer (2002) e Santos (2005) ressaltam que as atividades desenvolvidas pela profissional de Educação Infantil estão relacionadas

ao papel desempenhado historicamente pela mulher. Estas atividades reproduzem situações com características domésticas e de cuidado com a criança. Justamente por estas semelhanças, entende-se que o trabalho desta profissional não necessita de qualificação e que, por isso, tem pouca valorização, camuflando condições precárias de trabalho, desmobilizando as profissionais do ramo quanto a reivindicações salariais e trabalhistas.

É somente no final do século XIX que há menções sobre creche como um espaço institucional complementar ou substituto da família. O intuito dessa instituição era o de atender crianças pobres e evitar que estas ficassem nas ruas, em troca de abrigo, comida e roupa. As creches surgem, então, como substitutas da Roda dos Expostos, existentes no país desde o século XVII e, mais tarde, o Jardim de Infância de caráter privado que, diferentemente da creche, atendia crianças abastadas usando o termo “pedagógico”, pois, além de cuidar, educavam as crianças que atendiam. De acordo com Kishimoto (1999 apud MONTENEGRO, 2001), é durante esta época que se instaura a falsa dicotomia entre cuidar e educar.

Um aspecto a destacar é que muitas outras creches surgiram no país como instituições emergenciais de caráter assistencialista que evidenciavam a insuficiência de recursos e a má qualidade do atendimento das crianças pobres. A esse respeito, Rosenberg (1989) elucida que as denominações utilizadas para identificar estas instituições variaram muito, por exemplo: creche domiciliar, mãe crecheira, creche familiar e lar vicinal. Todas estas denominações referem-se a uma casa, onde, mediante um pagamento, uma mulher tomava conta dos filhos de outras famílias cujos pais trabalhavam fora.

Este tipo de solução popular foi adotado pelas políticas governamentais com um objetivo diverso daquele que existia no âmbito das organizações populares. O barateamento dos custos, como a utilização dos espaços já existentes, o emprego do pessoal local, de equipamentos e materiais improvisados, foram justificados pela “valorização” da participação da comunidade e da descentralização do poder (CAMPOS, 1989, p. 16).

Arce (2001) destaca que esta utilização de espaços ociosos e/ou cedidos por outros tipos de instituições e o trabalho voluntário, caracterizando ainda mais a não profissionalização desta função, são fatores que marcaram profundamente a Educação Infantil brasileira nas décadas de 70 e 80.

O atendimento de baixa qualidade, destinado às crianças das camadas menos favorecidas ficou ainda mais evidente com o vínculo destas instituições com as Secretarias da Assistência Social e não à Educação. O que cristalizava ainda mais a razão de assistência e não-educativa destas instituições. Consolidando o preconceito e o atendimento compensatório, já que contribuiria para que as crianças não ficassem nas ruas.

Santos (2005) ressalta que esta realidade viria a se (re)configurar com a promulgação da Constituição Brasileira em 1988, que formalizou legalmente o direito à creche aos filhos de pais trabalhadores. Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 93/94) transferiu a Educação Infantil da Secretaria de Assistência para a Secretaria de Educação entendendo-a como etapa da Educação Básica.

Para Kuhlmann Jr. (2007), com esta mudança de vínculo administrativo, houve uma grande transposição de uma barreira sustentadora da concepção assistencialista. No decorrer dos tempos, esta concepção passaria a ser secundarizada, pois o educar seria o foco das instituições voltadas para a infância, e a creche seria uma extensão das finalidades da família.

Entendendo que o estigma assistencialista das creches teria que ser extinto e, mesmo sem a devida formação, conferiu-se uma grande valorização sobre as ações voltadas somente para o ato de educar. Por este motivo, houve uma tentativa de acabar com uma falsa dicotomia instaurada entre o cuidar e o educar, pela não compreensão da relação intrínseca entre estes dois pontos.

Ou seja, que os cuidados fossem prestados de qualquer maneira, porque o que importaria era o educacional, considerado atividade nobre em oposição às tarefas desagradáveis como trocar as fraldas dos bebês, ou qualquer outro tipo de cuidado. Além disso, se projetou para a Educação Infantil um modelo escolarizante, como se nos berçários precisasse haver lousas ou ambientes alfabetizadores. Renovou-se, assim, o modelo de prestar uma educação de baixa qualidade, seja nos cuidados, seja na educação dada às crianças pobres. (KUHLMANN JR., 2007, p. 188).

Kishimoto (2002a) e Haddad (2006) opõem-se ao modelo escolarizante quando este ultrapassa a mediação de conhecimento entre educador e criança, pois a adoção deste modelo em creche e pré-escola demonstra-se inadequada para esta

faixa etária. A educação deve, portanto, superar esta tendência que prevalece até hoje nas escolas infantis.

Por isso, na atuação do dia a dia das profissionais responsáveis pelas crianças, o cuidar e o educar precisam ser pontos muito claros em suas ações. Lembrando que esses dois pontos são complementares em uma instituição de Educação Infantil e um não deve sobrepor o outro.

Kuhlmann Jr. (2007, p. 188) revela, ainda, que “a polarização entre assistencial e educacional opõe a função de guarda e proteção à função educativa, como se ambas fossem incompatíveis, ou seja, uma excluindo a outra”. O que a observação dessas instituições deixa claro é que o ato de cuidar e o de educar correspondem a ações que ocorrem em conjunto, mesmo que inconscientemente por parte das responsáveis, e que são tarefas indivisíveis. Quando se trata da educação da criança, não existe cuidado sem educação e não existe educação sem cuidados. “Qualquer mãe que procure uma creche ou pré-escola para educar seu filho, também irá buscar se assegurar de que lá ele estará guardado e protegido” (KUHLMANN JR., 2007, p. 188).

Faria (2005, p. 75) reforça que a instituição deve ser “[...] um ambiente educativo que contemple a indissociabilidade do cuidado/educação das crianças pequenas”. A autora também explicita que somente com intencionalidades educativas é que poderemos superar resquícios como a assistência/escolarização e promover a construção daquilo que os italianos chamam de “cultura da infância” (2005, p. 76-78).

Corroboramos com Cerisara (1999) e Haddad (2006), ao apontarem que esta dicotomia é falsa. A relação entre o cuidar e o educar sempre esteve presente no cotidiano das instituições de resguardo e proteção da criança. Quem educa está cuidando e quem cuida está educando, seja por meio de práticas educativas dirigidas (momentos individuais ou coletivos dos atendidos, hora do banho ou da alimentação), seja por meio de maus tratos, exclusão, violência física ou verbal. A necessidade está na qualidade desta relação de cuidado e educação da criança e como está sendo realizado este atendimento. Uma qualidade que apenas será possível quando superarmos marcas históricas do assistencialismo, da escolarização e da formação dos/das profissionais que atuam com crianças pequenas.

Em seu ponto de vista, Haddad (2006) expõe que o perfil profissional desejado para esta qualidade no atendimento não deve ser de um modelo escolar

cujo principal objetivo seja o ensino de disciplinas. A autora também salienta que o atendimento na Educação Infantil não pode pautar-se no modelo de mãe-substituta que apenas cuida das crianças enquanto seus pais estão fora.

Desde seu nascimento ao seu ingresso no ensino fundamental, a criança deve ser atendida nas diversas instituições denominadas infantis, por uma proposta organizada, que favoreça um processo global e contínuo de desenvolvimento e emancipação social. Para que isto aconteça, é preciso que muito ainda seja feito em relação à educação da criança pequena. Nesse sentido, Kishimoto (2002) ilustra que:

Pensar em rotinas que contemplem momentos individuais, em grupo, que valorizem ora a ação livre e deliberada da criança ora a orientação do profissional, que incluam diversos espaços internos, externos, que valorizem o contato com múltiplos personagens da própria instituição, da família e da comunidade, são metas que devem merecer a atenção daqueles que pensam em integrar o cuidar e o educar. (KISHIMOTO, 2002a, p. 62).

Para que esses momentos sejam resguardados como um direito e uma necessidade para o desenvolvimento infantil, é preciso investir, primeiramente, em formação de qualidade para professores, inicial e continuada. Integrar o educar e o cuidar no atendimento em instituições de Educação Infantil requer profissionais que possam refletir sobre suas ações. Assim, estes serão capazes de pensar, discutir e elaborar uma proposta pedagógica que contribua, efetivamente, para o desenvolvimento das crianças que atendem.

Faz-se igualmente necessário estabelecer uma parceria concreta de interesses entre educadores, gestores, poder executivo municipal, famílias e comunidades, para que os objetivos educacionais sejam cumpridos e executados com qualidade e, também, como determinam leis e documentos federais.

Kishimoto (2002a, p. 63) acrescenta outra sugestão que ultrapassa portões e muros das instituições:

Integrar o cuidar e educar significa, na dimensão da criança de zero a seis anos, responsabilizar-se pelas escolas, creches, hospitais, agentes de saúde, urbanização, áreas de lazer, serviços públicos essenciais como água, luz, moradia, entre outros, oferecendo qualidade nesses serviços. E nesse microcosmo, nesse contexto social e cultural que a criança se desenvolve e se educa.

De acordo com a referida autora, a criança não se desenvolve apenas dentro de portões e muros institucionais, pois desfruta de outros momentos fora das creches e pré-escolas; ou seja, outra parcela do seu tempo a criança passa em contato com seus familiares e com a sua própria comunidade. Portanto, para corresponder com as expectativas de desenvolvimento pleno de nossas crianças, a qualidade da relação entre o cuidar e o educar deve ser um dever social de todos os envolvidos com elas.

Não existe um processo de educação sem cuidar física e afetivamente de nossas crianças. Não é possível contribuir com o desenvolvimento da criança sem uma situação de interação entre a mesma e o educador. Interação esta que deve favorecer, entre outros aspectos, situações de convívio social entre os pares, que amplie suas capacidades de conceituação do mundo e das diferentes linguagens, por meio da experimentação, da reflexão, da construção de objetos e brinquedos, durante as brincadeiras. São práticas educativas como estas que devem estar presentes no cotidiano das creches e pré-escolas, a fim de que realmente ajudemos nossas crianças a atingirem níveis satisfatórios de desenvolvimento. Fica claro, então, que o cuidar está atrelado ao educar e vice-versa e que propostas educacionais dirigidas às crianças não são frutos de uma nova pedagogia ou da contemporaneidade.

A relação entre o cuidar e o educar, na visão de Kuhlmann Jr. (2005), Kishimoto, (2002a), Faria, (2005), Haddad, (2006), demonstra-se indissociável em um ambiente de Educação Infantil. Houve e ainda há, através dos tempos, diversas tentativas de superação desta falsa dicotomia por meio de documentos, leis e discussões. No entanto, o que ainda prevalece fundamentado é o seu papel social junto às famílias pobres e, com isso, seu principal objetivo. A esse respeito Kuhlmann Jr. (2005, p. 53) destaca:

A polaridade entre assistência e educação, representando o mal e o bem, como em um conto de fadas, permite às propostas inaugurar o novo e implantar o pedagógico ou o educacional, nos textos, enquanto a realidade institucional permanece intocada nas questões que efetivamente discriminam a população pobre.

Vale salientar que essa condição social das creches é histórica e o anseio de atingir educacionalmente as crianças atendidas também não é algo recente. Kuhlmann Jr. (2007), valendo-se de um estudo histórico, cita alguns exemplos que

reforçam esta ideia. Em um relatório ao imperador francês, em 1885, já havia declarações sobre salas de asilos que contemplavam princípios de instrução religiosa, de leitura, escrita, cálculo e desenho, ao alcance das crianças. Um regimento parisiense de 1895 testemunhava diferentes cuidados direcionados às crianças, em que diversas prescrições mostravam um real interesse aos cuidados físicos e afetivos, o respeito ao ritmo do desenvolvimento psicomotor, aos sentimentos, tanto quanto o reconhecimento das necessidades infantis de brincar, de estabelecer contato e de divertimento.

Haja vista que o objetivo em creches ou asilos, assim chamados em épocas remotas, possuía certo cunho educacional destinado à população mais pobre, esses espaços se configuraram, então, como instituições destinadas a uma educação específica para esse setor social da população, dirigida à submissão não só das famílias, mas também das crianças. Uma educação mais moral do que intelectual, o que assegurava sua baixa posição na sociedade sem condições de pensarem em suas realidades. Essa educação pobre para pobres, oferecida nestas instituições, portanto, não resguardaria o direito da criança e da família ao pleno desenvolvimento social.

Este quadro, com o passar do tempo, viria a se reconfigurar, após anos de lutas, estudos e pesquisas, com publicações federais normativas e mandatárias que colocariam a Educação Infantil em outros patamares. No próximo tópico, destacaremos algumas publicações federais que contribuíram e contribuem para a efetivação e a qualidade da Educação Infantil no país e o que trazem em relação às brincadeiras, foco desta pesquisa.

2.4 A Educação Infantil e as Políticas Públicas

De acordo com Kishimoto (2002a), a representatividade da Educação Infantil na Constituição Federal, também passou por diversas transformações. A Constituição de 1891 nada mencionou sobre esta modalidade educacional, permanecendo omissa. Já a Constituição de 1946, utiliza o termo amparo e assistência ao referir-se ao atendimento infantil. A Constituição de 1973 remete-se apenas aos cuidados especiais.

A “Constituição Federal” de 1988 (BRASIL, 1988), como mencionado, é o primeiro documento a destacar a Educação Infantil em creches e pré-escolas como um direito da criança. Em seu artigo 250, destaca a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, sua cidadania e qualificação para o trabalho. No artigo 208, estipula a efetivação do dever do Estado com a educação na garantia de atendimento em creche e pré-escola para crianças de 0 a 6 anos de idade.

O “Estatuto da Criança e do Adolescente” (ECA), Lei nº 8.069, promulgado em 13 de julho de 1990, criado a partir de grande mobilização popular, estabelece direitos das crianças até 12 anos de idade incompletos e adolescentes entre 12 e 18 anos de idade. No inciso IV do artigo 54, este estatuto garante atendimento em creches e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade.

A “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (LDB), Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), promulgada no dia 20 de dezembro de 1996, teve como base a Constituição de 1988. Após sete anos de tramitação no Congresso, constitui a Educação Infantil, antes vinculada à Secretaria da Assistência Social, como etapa da Educação Básica (art. 21, inciso I) e estabelece sua finalidade – “o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade” (Art. 29º) – por meio da educação e do cuidado, agora direitos da criança.

Este atendimento, de incumbência do município, será ofertado gratuitamente em creches, agora denominadas Centros de Educação Infantil (CEIs), “para crianças de até três anos de idade” e em “pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade”, ambas consideradas como instituições de Educação Infantil, diferenciadas apenas pela faixa etária das crianças. Apesar de não ser considerada obrigatória, é um direito da criança ter acesso e um dever do Estado oferecer este serviço. “Ou seja, todas as famílias que optarem por partilhar com o Estado a educação e o cuidado de seus filhos, deverão ser contempladas com vagas em creches e pré-escolas públicas” (CERISARA, 2002, p. 328).

Quanto à formação dos professores atuantes nestes centros, o texto da LDB, em seu artigo 62, estabelece:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério, na educação infantil

e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996).

Para que todos os professores envolvidos com a Educação Infantil tivessem formação de nível superior completo ou, no mínimo, em andamento, foi estipulado um prazo até o ano de 2007 para se alcançar essa meta.

Após um estudo lançado pelo Ministério da Educação e do Desporto ter revelado grande desigualdade de condições de atendimento na Educação Infantil no país, o governo Fernando Henrique Cardoso, publica, em 1998, o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (RCNEI). Organizado em três volumes e, diferentemente dos *PCNs* (*Parâmetros Curriculares Nacionais*) e das *DCNs* (*Diretrizes Curriculares Nacionais*) que são mandatórias, este documento apresenta um conjunto de referências e orientações pedagógicas que objetivam contribuir com práticas educativas de qualidade e, assim, promover e ampliar a formação cidadã das crianças no país.

É no primeiro volume que podemos encontrar o eixo “brincar” e, por preceder o lançamento de sua versão preliminar “O Brincar”, destacado anteriormente, apresenta a mesma concepção desta atividade. Neste documento, a brincadeira é entendida como uma forma de linguagem infantil ligada àquilo que é o “não-brincar”. Por ocorrer no plano da imaginação da criança, pressupõe-se que ela tenha o domínio da linguagem simbólica, ou seja, que a criança consiga diferenciar a brincadeira e a realidade que lhe forneceu conteúdo para as brincadeiras. Portanto, para brincar, as crianças apropriam-se de elementos da realidade circundante e atribuem novos significados por meio de sua imaginação.

O papel que a criança assume em sua brincadeira é o seu principal indicador de como brincar. Ao assumir papéis durante as suas brincadeiras, dentro de certa independência, a criança assume as ações e as características do papel desempenhado e, neste exercício, interioriza os mais diversos modelos de adultos, experimenta o mundo, compreende as pessoas, seus sentimentos e os mais diversificados conhecimentos. O documento destaca categorias de experiências diferenciadas pelo uso de materiais ou de recursos que incluem:

[...] o movimento e as mudanças da percepção resultantes essencialmente da mobilidade física das crianças; a relação com os objetos e suas propriedades físicas assim como a combinação e associação entre eles; a linguagem oral e gestual que oferecem vários níveis de organização a serem utilizados para brincar; os

conteúdos sociais, como papéis, situações, valores e atitudes que se referem à forma como o universo social se constrói; e, finalmente, os limites definidos pelas regras, constituindo-se em um recurso fundamental para brincar. (BRASIL, 1998, p. 28).

Estas dimensões denominadas como categorias de experiência pelo RCNEI, tal qual sua versão preliminar, podem ser agrupadas em três modalidades básicas: brincar de faz-de-conta ou com papéis, considerada como atividade fundamental da qual se originam o brincar com materiais de construção e brincar com regras.

O RCNEI (BRASIL, 1998) destaca, ainda, a figura do professor na instituição de Educação Infantil, como aquele que estrutura o campo das brincadeiras na vida para as crianças oferecendo objetos, fantasias, brinquedos ou jogos. É ele que delimita e arranja os espaços e o tempo para brincar. É ainda função do professor, organizar situações, pelas quais as brincadeiras constituam-se em um campo para que as crianças possam escolher o tema, os papéis, os objetos e os companheiros espontaneamente para brincar.

Por fim, o documento ressalta que, durante a brincadeira, o professor pode observar os avanços de desenvolvimento das crianças em conjunto, individualmente, sua linguagem, seus recursos afetivos e emocionais. Para isso, o professor precisa ter consciência de que no momento da brincadeira as crianças recriam e estabilizam o seu conhecimento de mundo de forma espontânea e imaginativa. Contudo, o educador não pode confundir as situações em que se objetiva determinados aprendizados relativos a conceitos explícitos com aquelas em que os conhecimentos são experimentados pelas crianças de maneira espontânea e sem objetivos. Conforme este documento é aceitável como atividade didática a utilização dos jogos, especialmente os jogos com regras.

Um documento preliminar do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, intitulado *O Brincar*, trouxe esta atividade como fundamental para a criança. Porém, esta publicação não teve grande divulgação por parte do Ministério da Educação e também não foi incorporada ao RCNEI.

Para este documento, o brincar é entendido como uma linguagem, uma vez que permite a expressão e comunicação, contribui para o desenvolvimento da atenção, a imitação, a memória, a imaginação; e colabora, ainda, para a

socialização, por meio da interação e da utilização e experiência de regras e papéis sociais durante as brincadeiras.

A concepção defendida pelo documento aqui analisado considera o brincar como uma atividade que proporciona à criança condições para que ela atue valendo-se de um nível potencial de desenvolvimento, elaborando de forma singular os próprios conhecimentos.

Ao brincar a criança busca imitar, imaginar, representar e comunicar de uma forma específica que uma coisa pode ser outra, que uma pessoa pode ser um personagem, que uma criança pode ser um objeto ou um animal, que um lugar faz-de-conta que é outro. O brincar é, assim, o espaço no qual se pode observar a coordenação das experiências prévias das crianças, através da ativação da memória, e aquilo que os objetos manipulados sugerem ou provocam no momento presente. (BRASIL, 1998, p. 5).

O documento ressalta a imitação e a repetição de suas experiências cotidianas ampliando e compreendendo seus conhecimentos, tomando como base a imaginação e a interpretação da realidade da criança. Utilizam-se ainda como instrumentos de apoio: brinquedos, objetos de uso cotidiano, materiais de construção. Para este referencial, este brincar da criança, originário da imaginação acerca de suas experiências e conhecimentos do cotidiano, favorece uma atividade fundamental, o brincar de faz-de-conta ou com papéis, do qual se originam outras modalidades: brincar com materiais de construção e brincar com regras.

O brincar com papéis ou faz-de-conta está diretamente associado às experiências prévias das crianças e em suas memórias. Por meio da imitação, as crianças transformam os objetos disponíveis em outros, assumem papéis sociais diversos que conhecem. Durante a atividade do faz-de-conta, os papéis representados podem ser reconstruídos a cada instante, desde que respeitem as regras implícitas na interpretação. Deste modo, por meio da brincadeira do faz-de-conta, as crianças podem experimentar e vivenciar regras de convívio e interação social. Com este tipo de atividade, as crianças ampliam seus conhecimentos e concepções acerca das coisas e sobre as pessoas desempenhando os mais diversos papéis sociais e/ou personagens de histórias, de filmes, desenhos animados etc.

O brincar com regras, neste referencial, é considerado como uma atividade que se origina durante as primeiras experiências que os bebês têm do mundo social, organizando-se de tal forma que os desafios e as resoluções dos problemas encontram-se no cumprimento de regras implícitas que organizam a ação das crianças. Isto ocorre pelo fato de que, durante este tipo de brincar, as próprias regras constituem-se como fatores determinantes no campo de raciocínio ou ação que devem ser seguidos. Estas atividades, de acordo com o documento,

[...] abrangem as brincadeiras tradicionais que envolvem o corpo tais como as brincadeiras de roda, jogos com bolas, jogos gráficos, etc.; jogos tradicionais de linguagem: adivinhações, trava-línguas, parlendas, etc.; jogos tradicionais com objetos: rodar pião, bolinha de gude, saltar elástico, empinar pipa, etc.; os jogos de tabuleiro: xadrez, dama, palavras cruzadas, gamão, dominó, batalha naval e uma infinidade de jogos de estratégia e de percurso tanto de origem tradicional como industrializados. (BRASIL, 1998, p. 8).

Neste tipo de atividade há a presença de dois tipos de regras, as transmitidas, relacionadas àquelas aprendidas com os adultos ou parceiros mais experientes e as regras espontâneas, que são aquelas de natureza contratual, combinadas entre as crianças para que determinada brincadeira possa ocorrer.

A presença de regras implícitas como no faz-de-conta ou explícitas nas brincadeiras como no jogo de regras, concede a este tipo atividade um caráter atitudinal. Por exemplo, quando a criança aprende e sabe brincar, ela o faz somente quando quer. Assim, ela escolhe sobre o tema, como, com quem, com o quê, quanto tempo brincar e, por fim, decide quando não quer mais.

Posteriormente, a divulgação do Referencial Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), logo em seguida, em 1999, foram publicadas as *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil* (DCNEIs), um documento mandatário. Todavia, mais recentemente, em novembro de 2009, uma revisão¹ das DCNEIs foi divulgada por meio de ações conjuntas e propostas amplamente discutidas em diversos fóruns, encontros, grupos de pesquisa, conselhos, secretarias, ministérios e pesquisadores engajados na luta pela qualidade do atendimento à criança.

¹ Houve a necessidade de revisão desse documento para regulamentar o ensino de nove anos.

No documento são explicitados princípios norteadores do atendimento às crianças da Educação Infantil, ou seja, eixos norteadores para formulação de um currículo para essa etapa da Educação Básica. Nessa nova proposta, o currículo da Educação Infantil é concebido como

[...] um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2009b, p. 6).

Segundo as DCNEIs (BRASIL, 2009b), o currículo a ser construído na Educação Infantil deve considerar a criança, percebida como centro do planejamento curricular, sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Nas DCNEIs (BRASIL, 2009b), é compreendido o valor e a riqueza das brincadeiras para o desenvolvimento infantil. De acordo com esse documento, as práticas educativas que compõem a Proposta Curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira.

Uma atividade muito importante para a criança pequena é a brincadeira. Brincar dá à criança oportunidade para imitar o conhecido e para construir o novo, conforme ela reconstrói o cenário necessário para que sua fantasia se aproxime ou se distancie da realidade vivida, assumindo personagens e transformando objetos pelo uso que deles faz. (BRASIL, 2009b, p. 7).

Também em 2009, são reeditados² os “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças”, que apresentam como autoras principais Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg, focalizando o atendimento em creche, para crianças entre 0 a 6 anos de idade.

Composto por duas partes, este documento apresenta, na primeira parte elaborada por Campos (2009), critérios relativos à organização e ao funcionamento interno das creches, principalmente as práticas de trabalho direto com as crianças.

² Sua primeira versão data em 1995.

Na segunda parte, escrita por Rosenberg (2009), elenca critérios relativos à definição de diretrizes e normas políticas, programas e sistemas de financiamento de creches, tanto governamentais como não governamentais.

Para esta pesquisa, retiramos do documento duas contribuições de Campos, em que a autora indica o direito das crianças às brincadeiras e, mais adiante, o direito ao movimento em amplos espaços.

Em relação ao direito às brincadeiras, Campos (2009) defende a disponibilização dos brinquedos às crianças em todos os momentos, o contato das crianças com brinquedos novos, que estes sejam guardados em locais de livre acesso e de forma organizada com o auxílio das mesmas. As rotinas devem ser flexíveis e que se reservem longos períodos para as brincadeiras livres das crianças. Sobre os espaços, a autora argumenta que os espaços internos devem ficar arrumados de forma a facilitar as brincadeiras espontâneas e interativas e, os espaços externos sejam utilizados para as brincadeiras. Sugere, ainda, que as crianças maiores fiquem livres para organizar os seus jogos e as meninas fiquem livres para participarem dos jogos. A autora propõe que os adultos acatem as brincadeiras propostas pelas crianças, proponham outras e participem sempre em conjunto com as crianças e, por fim, que as famílias recebam orientações acerca da importância do lúdico nesta faixa etária (CAMPOS, 2009).

A referida autora ainda discorre sobre o direito das crianças a se movimentarem em locais amplos com possibilidades de correr, pular, saltar em espaços amplos nas creches ou nas suas proximidades; a explorarem espaços externos ao ar livre desde pequenos; disporem de amplos espaços reservados para dias de chuva para desenvolverem a força, a agilidade e equilíbrio físico. A autora destaca, também, o direito ao movimento aos bebês de engatinhar, não serem esquecidos no berço, explorar novos ambientes, interagir com outras crianças e adultos, testar seus primeiros passos fora do berço e, por fim, criar oportunidades para as famílias participarem de atividades ao ar livre com suas crianças.

Por sua vez, Rosenberg (2009) orienta que a política de creche reconheça o direito das crianças de brincarem e, para isso, se faz necessária a compra e a reposição de brinquedos, materiais de expressão artística, livros em quantidade e qualidade satisfatória por serem considerados como instrumentos das brincadeiras. A mesma considera que a quantidade de professoras seja compatível com a promoção de brincadeiras e que estas possuam formação prévia e em serviço para

este tipo de atividade. E, por fim salienta que a estrutura física da instituição de Educação Infantil deva propiciar possibilidades de brincadeiras em espaços internos e externos dispondo de mobiliários que facilitem o uso, a organização e a conservação dos brinquedos.

Em síntese, procuramos neste capítulo, estruturar uma faixa temporal com suporte em Ariès (1981) e Kuhlman Jr. (2007), para os quais, o conceito de criança, infância e suas instituições, fazem parte de um processo de evolução histórica da humanidade. A visão de criança que possuímos hoje se difere muito do que foi formulado alguns séculos atrás, são marcas históricas datadas, de acordo com Mello (2007), há 200 anos. Com isso, podemos perceber o grande contraste em relação ao sentimento de infância no decorrer do tempo. O que hoje parece inconcebível, como a total indiferença em relação à criança pequena, séculos atrás era algo aceitável. Por maior estranheza que isto possa causar à humanidade, a criança nem sempre foi vista como um ser em particular, com especificidades próprias. Desse modo, a percepção de que a criança, na sua infância, apresenta-se em um momento ímpar de desenvolvimento, foi elaborada historicamente através dos séculos.

Concomitantemente a este processo histórico acerca da singularidade infantil houve, também, a necessidade de se criar estabelecimentos destinados, inicialmente, ao amparo de crianças e, posteriormente à sua educação.

Este amparo das crianças era realizado por um trabalho feminino, devido, particularmente, a uma questão de gênero. As personagens – que no cenário social atuam com o cuidado e a educação de crianças em seus lares – seriam as mesmas a atuarem nos asilos e nas instituições de Educação Infantil criadas no início do século XX, com este mesmo objetivo de cuidar e educar, ou seja, funções historicamente construídas, baseadas na versão masculina do trabalho da mulher.

Estes e outros fatos históricos contribuíram para que fossem lançados documentos federais que, através de propostas e orientações, norteariam o trabalho em instituições de Educação Infantil. De um modo geral, tais documentos apregoam a concepção de que a infância se constitui em uma fase crucial para a formação plena da criança, a qual precisa, sobretudo, de cuidados e de intervenções valiosas e diversificadas que propiciem o seu desenvolvimento social, afetivo, moral, estético, motor e cognitivo.

De acordo com Campos, Fullgraf e Wiggers (2006), mesmo de forma desigual por conta dos diferentes contextos do país, os marcos legais destacados neste

tópico estão em andamento no atual cenário brasileiro. Observa-se, porém, que ainda persistem alguns modelos de atendimentos resistentes às mudanças definidas pela legislação. As referidas autoras chamam a nossa atenção para a situação precária das creches que, quando comparadas às pré-escolas, são as mais marginalizadas, seja em relação à estrutura física, à formação de professores, e à valorização dos cuidados físicos (higiene e alimentação). Já nas pré-escolas, as professoras prendem-se em propostas exclusivamente escolarizantes. Por isso, a Educação Infantil ainda necessita de muitos avanços.

Em relação às brincadeiras, neste capítulo, pôde-se perceber que não são recentes as menções em propostas pedagógicas, teorias e documentos federais. Por esta razão, este elemento, tão essencial para um atendimento de qualidade em creches e pré-escolas, sempre foi foco de diversas pesquisas. Porém, apesar de ser fortemente discutida, até mesmo por veículos publicitários, pesquisas apontam que a brincadeira não vem sendo valorizada e/ou utilizada adequadamente nas instituições de Educação Infantil. Sob esta ótica, apresentaremos, no próximo capítulo, algumas pesquisas e publicações oficiais que apontam esta realidade.

3 MARCO TEÓRICO

Este capítulo tem como objetivo trazer algumas indicações teóricas acerca da brincadeira. Buscaremos entendê-la na perspectiva histórico-cultural e ressaltar a sua importância dentro de um contexto institucional. Para tanto, destacamos a teoria histórico-cultural como principal base epistemológica dessa pesquisa. Enfocaremos sua fundamentação filosófica, a concepção de desenvolvimento humano, com destaque para as crianças com idade por volta dos três anos e a importância do professor como mediador nesse processo.

Posteriormente, realizaremos uma breve apresentação sobre o surgimento da brincadeira no processo histórico da humanidade e uma pequena exposição sobre algumas pesquisas que sustentam nossa crítica de que esse elemento da cultura, por vezes, vem sendo secundarizado ou não utilizado nas instituições de Educação Infantil.

3.1 Pressupostos Filosóficos da Perspectiva Histórico-Cultural

Com origem no período pós-revolucionário da Rússia, a escola psicológica de K. Kornilov, promoveu um movimento no sentido de construir uma psicologia com base nos pressupostos do materialismo histórico dialético por entender que, dentro desse pressuposto revolucionário, haveria a possibilidade de uma nova sociedade, com um novo homem formado com bases socialistas.

É neste contexto que se destaca a figura de L. S. Vigotski (1886-1934), colaborador neste período do Instituto de Psicologia Experimental, dirigido por Kornilov, e profundo conhecedor do marxismo, que desenrola um curto, mas profundo trabalho no campo da psicologia, que o converte no criador de uma nova escola psicológica: a histórico-cultural. (PINO; MENDOZA, 2001, p. 24).

O pressuposto filosófico pelo qual Vigotski e seus colaboradores partiram para elaborar a teoria histórico-cultural foi o materialismo histórico dialético de Marx e Engels. Os ideais marxistas trazem a dialética, pois leem a sociedade em movimento,

uma proposta que avança a partir do que foi difundido nas reflexões do positivismo de Hegel que apregoa um pensamento idealista. De acordo com Marx e Engels (1973, p. 19), na concepção de Hegel, “[...] as ideias, os pensamentos e os conceitos produzem, determinam, dominam a vida real dos homens, seu mundo material, suas relações reais”. A história, para Marx, não é a história das realizações do pensamento, mas a história do modo real como os homens reais produzem suas condições de existência em um mundo real. Não é algo do pensamento, mas primeiramente da realidade para poder construir a forma de pensar sobre ela. Nessa concepção marxista, o homem é entendido como um ser histórico receptor e produtor de uma cultura elaborada por intermédio das relações que estabelece dentro da sociedade da qual faz parte por meio de sua atividade vital, o trabalho. Por meio do trabalho, o homem objetivou-se na natureza, ou seja, humanizou elementos da natureza e, neste processo, humanizou-se de acordo com as suas necessidades vitais.

A produção de ideias, de representações, da consciência, está, de início, diretamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, como a linguagem da vida real. O representar, o pensar, o intercâmbio espiritual dos homens, aparecem aqui como emanção direta de seu comportamento material. (MARX, ENGELS, 1973, p. 36).

Segundo a teoria histórico-cultural, o pensamento humano não surge do nada, mas sim da ação conjunta entre os homens sobre a natureza e das relações sociais construídas nesse processo. O pensamento surge porque, em grupos, o ser humano constrói símbolos e linguagens decorrentes da necessidade de comunicação posta durante o trabalho e a ação de base material. Vale destacar que, entre os seres vivos, o homem é o único que desenvolveu a linguagem, o que lhe possibilitou, em grupo, construir bens simbólicos que possibilitaram o pensamento e o agir em sociedade. É por intermédio da atividade humana criadora/produtiva que o desenvolvimento sócio-histórico se mantém ao longo da história do desenvolvimento da humanidade. É por meio do trabalho que cada homem avança no processo de humanização (ABRANTES, 2008).

Para Marx e Engels (1973), a psique humana corresponde a uma propriedade do homem como um ser material, possuidor de um cérebro, produto do desenvolvimento na matéria, ou seja, um reflexo ativo da realidade objetiva. Por

isso, Vigotski apregoa que não se deve buscar explicação para a psique humana na evolução biológica, sem as ações do desenvolvimento histórico-cultural.

Neste sentido, cada indivíduo encontra, ao nascer, determinadas condições próprias do estágio de desenvolvimento da sociedade em que está inserido. Condições estas criadas historicamente e transmitidas a cada geração por aquela que a precede, passíveis de modificação pela nova geração, mas também responsáveis por ditar a ela suas próprias condições de existência e lhes imprimir um determinado desenvolvimento. Cada geração continua o modo de atividade que lhes é transmitido, mas em circunstâncias radicalmente transformadas “[...] e, por outro lado, ela modifica as antigas circunstâncias entregando-se a uma atividade radicalmente diferente; [...]” (MARX; ENGELS, 1973, p. 47).

Valendo-se desta compreensão, em Marx e Engels, de homem histórico e cultural cujos processos psicológicos elementares avançam para os processos psicológicos superiores, tipicamente humanos, Vigotski formulou a sua psicologia. Tendo como base epistemológica o materialismo histórico e dialético de Marx e Engels, sua concepção viria opor-se e superar duas concepções psicológicas existentes: as subjetivas, que entendiam os fenômenos psicológicos como criações humanas independentes, ou seja, o homem totalmente alheio às influências exteriores e às concepções objetivistas que consideravam a total passividade do homem em relação às influências exteriores, como se o homem fosse um reflexo direto do meio em que vive (MEIRA, 2008).

Segundo Pino (2005), a vertente histórico-cultural de Vigotski constitui-se como exceção na compreensão da psicologia, pois introduz a cultura no cerne da análise e a considera como matéria-prima do desenvolvimento humano, ou seja, dá-se um salto de uma concepção de desenvolvimento pautado em bases biológicas para um desenvolvimento cultural.

3.2 Concepção de Desenvolvimento Humano na Perspectiva da Teoria Histórico-Cultural

Anteriormente à influência histórica e social, apregoadas pelo materialismo histórico e dialético, o homem passou, ao longo de milhares de anos, por

transformações físicas e biológicas. “Começa no fim do terciário e prossegue no início do quaternário.” (LEONTIEV, p. 262, 1978)

De acordo com o autor, os estudos paleontropológicos indicam que o australopithecus, um dos últimos ancestrais do homem, levava uma vida gregária, conhecia a posição vertical, utilizava utensílios rudimentares não trabalhados e, provavelmente, seu meio de comunicação era primitivo. Neste estágio de desenvolvimento, o homem era ainda regido apenas pelas leis biológicas.

Dawkins (2012) afirma que, sem sombras de dúvida, temos em comum com cada uma das espécies de planta e animais existentes na Terra, um ancestral. Nossa transformação está datada há cerca de 417 milhões de anos, quando nossos ancestrais ainda viviam em forma de peixe. Todo esse processo de transformação do homem, como um ser em desenvolvimento físico e biológico é denominado de hominização. Portanto, hominização corresponde às transformações biológicas sofridas por todos os ancestrais do homem e que culmina com as características físicas mais próximas ao ser humano que conhecemos hoje. Este é o primeiro estágio de transformação do homem: a preparação biológica.

Vivendo em pequenas sociedades, esse ancestral sentiu a necessidade de transformar objetos da natureza, por exemplo, pedras e madeira, em objetos que viriam a suprir algumas de suas necessidades, configurando, assim, como o segundo estágio de desenvolvimento humano. Sobre este estágio, Leontiev (1978, p. 262), ressalta que:

Vai desde o aparecimento do Pitencatropo à época do homem de Neanderthal, inclusive. Este estágio é marcado pelo início da fabricação de instrumentos e pelas primeiras formas, ainda embrionárias, de trabalho e de sociedade. A formação do homem ainda estava submetida, neste estágio, às leis biológicas, quer dizer que ela continuava a traduzir-se por alterações anatômicas, transmitidas de geração em geração pela hereditariedade. Mas, ao mesmo tempo, elementos novos apareciam no seu desenvolvimento.

Consequentemente, destaca o autor, surgem os primeiros indícios de desenvolvimento do trabalho, ou seja, a ação do homem sobre a natureza, transformando-a de acordo com a sua necessidade de resolver novos problemas encontrados. Transformando a natureza em sua volta, surge a vida em sociedade e o desenvolvimento da linguagem, compondo, deste modo, um terceiro estágio de desenvolvimento. Todo este avanço suscitava novas modificações anatômicas do

homem, por exemplo, de seu cérebro, seus órgãos do sentido, sua mão e órgãos da linguagem. Neste momento, o desenvolvimento biológico do homem tornou-se dependente do desenvolvimento de sua produção social.

A história do desenvolvimento humano passou, ainda, por um terceiro estágio. Este é considerado essencial, a viragem, pois corresponde ao momento “[...] em que a evolução do homem se liberta totalmente da sua dependência inicial para com as mudanças biológicas inevitavelmente lentas, que se transmitem por hereditariedade” (LEONTIEV, 1978, p. 263). Esse processo de apropriação da cultura liberta o homem de suas raízes biológicas e o constitui como um ser histórico-cultural, o qual dependerá das apropriações oriundas da cultura para poder humanizar-se. Esta relação estabelecida entre o *australopitecos* e a natureza o fez avançar na direção de *homo sapiens*. A partir do momento em que vê a necessidade de transformar os objetos da natureza em ferramentas, para suprir suas necessidades vitais, dá-se início a uma transformação social e cultural.

Basicamente, toda esta transformação do homem ocorrida, ao longo de milhares de anos, pode ser explicitada em três estágios: a preparação biológica; o início da fabricação de instrumentos e as primeiras formas de trabalho e de sociedade; e o aparecimento do homem atual, o *homo sapiens*. Os ancestrais do homem relacionaram-se com os mais diversos objetos materiais e não materiais criados para solucionar problemas. Durante esse processo de interação com a cultura criada (ferramentas e a linguagem), interpretaram e internalizaram tais conhecimentos sociais. Deste modo, iniciou-se o processo de humanização de cada um dos seres envolvidos, o qual parte da base biológica, acrescida de manifestações culturais e de vida social.

O homem já não se encontra mais preso a sua condição de espécie como os animais. As transformações materiais consolidaram-se nos homens pela via da atividade vital, ou seja, o trabalho, a ação junto aos objetos naturais os tornou sociais e culturais. Segundo Leontiev (1978), o homem é, agora, considerado uma forma de vida qualitativamente diferente dos animais. Ele ressalta que é graças a esse processo que o homem passou à vida em sociedade organizada com base no trabalho. O homem torna-se homem humanizado em função do trabalho e diferencia-se dos animais, transcendendo as leis biológicas e a sua vida passa a ser regida pelas leis sócio-históricas. O homem dependerá agora de um novo tipo de

evolução. Construindo a sua própria natureza, ou seja, as leis sócio-históricas é que definirá seu desenvolvimento.

Agora, serão essas leis que irão favorecer a fixação e a transmissão às gerações seguintes das novas aquisições humanas e, assim, reger a evolução da humanidade e de todo homem em sociedade. Para o autor:

As gerações humanas morrem e sucedem-se, mas aquilo que criaram passa às gerações seguintes, que multiplicam e aperfeiçoam, pelo trabalho e pela luta, as riquezas que lhes foram transmitidas e “passam o testemunho” do desenvolvimento da humanidade. (LEONTIEV, 1978, p. 267).

Partindo deste princípio evolutivo histórico e cultural, a evolução do homem é de ordem infinita. Desde o princípio da história humana, os homens e suas condições de vida não param de se modificar. Um indivíduo evolui dada a sua vivência histórica e social, baseada em relações mais amplas. Ele é determinado socialmente com base nas condições de vida dadas e as constrói, as modifica e as reconstrói social e culturalmente. Uma condição necessária para que esse progresso histórico continuasse, ampara-se no pressuposto de que essas aquisições humanas fossem transmitidas de geração em geração.

Todas as transformações e criações sociais são necessariamente perpetuadas e, algumas novamente elaboradas, por meio da fixação e da transmissão dos conhecimentos acumulados pela mediação das pessoas mais preparadas e dos objetos do meio às novas gerações. Para Leontiev (1978), esta mediação pode ser identificada pela simples imitação dos comportamentos oriundos do meio social com os quais as crianças mantêm contato ou até mesmo com objetos e, assim, gradativamente, elas especializam-se a partir de suas experiências já internalizadas.

O mesmo se passa com o desenvolvimento do pensamento ou da aquisição do saber. Está fora de questão que a experiência individual de um homem, por mais rica que seja, baste para produzir a formação de um pensamento lógico ou matemático abstrato e sistemas conceituais correspondentes. Seria preciso não uma vida, mas mil. De fato, o mesmo pensamento e o saber de uma geração formam-se a partir da apropriação dos resultados da atividade cognitiva das gerações precedentes. (LEONTIEV, 1978, p. 266).

Evidentemente, sem este processo de transmissão das riquezas culturais humanas às gerações seguintes, seria impossível a continuidade do progresso histórico do homem. Portanto, sendo o homem um ser social e histórico, sua cultura, costumes, música, artes, ciências, descobertas, lutas, danças, iguarias, roupas; enfim, tudo o que é culturalmente humano, corresponde a produtos da cultura social humana historicamente criada e preservada pelo homem. Podemos afirmar, então, que cada geração começa a vida num mundo de objetos e conhecimentos criados pelas gerações anteriores.

A nova geração se apropria desse mundo participando das diversas formas de atividade social, desenvolvendo, assim, as aptidões especificamente humanas. E, segundo Leontiev (1978, p. 266), “Está hoje estabelecido com toda certeza que se as crianças se desenvolverem desde a mais tenra idade, fora da sociedade e dos fenômenos por ela criados, o seu nível é o dos animais”. Estas aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarna, mas estão postas para a sua apropriação por intermédio da convivência social.

Para se apropriar desses resultados, para fazer deles as suas aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante por meio de outros homens por um processo de comunicação com e entre eles.

Devido à relação estabelecida entre os outros indivíduos e à necessidade de comunicação, é que o homem desenvolveu a linguagem. Em seus primórdios, tal linguagem era emocional, também encontrada em animais, e historicamente, e aos poucos, avançou na direção de uma linguagem social, ou seja, mediada por signos e significados culturais.

Conforme a teoria histórico-cultural, portanto, o psiquismo humano, apesar de ter uma base biológica, desenvolve-se fundamentalmente pela atividade social, pela apropriação das relações sociais e dos objetos culturais, entre eles o principal é a linguagem que possibilita o desenvolvimento das funções psicológicas eminentemente humanas e denominadas superiores.

As funções psicológicas superiores (tipicamente humanas, tais como atenção voluntária, memória, abstração, comportamento intencional, etc.) são produtos da atividade cerebral, têm uma base biológica, mas fundamentalmente são resultados da interação do indivíduo com

o mundo, interação mediada pelos objetos construídos pelos seres humanos. (FACCI, 2006, p. 12).

De acordo com esta teoria, os homens e os animais apresentam em sua base biológica funções psicológicas denominadas de elementares ou primitivas como, por exemplo, a atenção e a memória; funções que são involuntárias, assim que nascemos. Por meio da complexidade de nosso cérebro e das relações imediatas e diretas com os signos, somente cabe ao ser humano a possibilidade de evoluir para funções psicológicas superiores.

De acordo com Pino (2005), as funções psicológicas superiores, não são entidades metafísicas ou fruto da maturação orgânica, ou seja, toda a complexidade cerebral humana não garante por si só tal evolução. Por isso, é correto afirmar que a mudança das funções psicológicas elementares para funções psicológicas superiores, só ocorre, cultural e historicamente, por meio de signos.

O signo é definido por Vigotski (1995) como um estímulo meio artificial criado pelo homem e por ele mesmo introduzido na operação psíquica como modo para controlar a própria conduta. Portanto, ele reestrutura a operação psíquica e dá ao homem a possibilidade de dominar o próprio comportamento. O homem deixa de responder de forma imediata aos estímulos do meio e ele mesmo cria os estímulos que orientarão sua conduta. Com isso, funções psicológicas, como a atenção e a memória que funcionam de forma necessariamente imediata e involuntária no psiquismo animal, podem adquirir, no psiquismo humano, um caráter voluntário e imediato. (PASQUALINI; FERRACIOLI, 2009, p. 144).

Ao memorizar de forma involuntária e imediata um determinado estímulo externo, é posta em ação uma função psicológica elementar, como quando um ruído desperta a atenção de um cachorro. Mas, quando um signo, por exemplo, uma palavra, uma frase, uma orientação verbal, possibilita o desenvolvimento da atenção voluntária, uma função psicológica superior essencial está em ação neste momento. Neste caso, a atenção dedicada corresponde a uma possibilidade exclusiva e distinta do homem de exercer controle racional sobre a própria conduta.

As funções psicológicas superiores, de característica tipicamente humana, somente são alcançadas quando qualitativamente mediadas nas relações sociais e vividas como atividade pelos sujeitos. No decorrer de seu desenvolvimento, e sob a orientação e mediação da linguagem, as atividades das crianças passarão de simples

e irão tornar-se cada vez mais complexas, fato que corresponde à passagem das funções psicológicas elementares para as funções psicológicas superiores, sob os estímulos de um processo educativo.

Até o momento, podemos inferir que, todo o conhecimento humano é elaborado, transmitido e transformado socialmente, possibilitando que as novas gerações se humanizem pelo mesmo processo. Nesta direção, Mukhina (1996, p. 41) indica que “[...] as propriedades naturais da criança não criam qualidades psíquicas, mas, sim, as condições necessárias para sua formação. Essas qualidades surgem graças à herança social”. Faz-se necessário, portanto, que as crianças se apropriem de todas as formas de expressão do homem para humanizar-se.

3.3 O Desenvolvimento e o Aprendizado Infantil sob o Enfoque Histórico-Cultural

Como visto anteriormente, a psique humana não surge sem as devidas condições. O homem aprendeu a adaptar-se e socializar-se à natureza e, assim, transformando-a com ferramentas e esforços coletivos. De acordo com Mukhina (1996), toda esta bagagem identificada como humana, não é adquirida de outra maneira a não ser socialmente e mediada por meio de um indivíduo mais experiente e capacitado para outro. Para a teoria vigotskiana, o processo de aprendizagem começa a acontecer no nascimento.

As crianças assimilam esse mundo, a cultura humana, assimilam pouco a pouco as experiências sociais que essa cultura contém, os conhecimentos, as aptidões e as qualidades psíquicas do homem. É essa a herança social. Sem dúvida, a criança não pode se integrar na cultura humana de forma espontânea. Consegue-o com a ajuda contínua e a orientação do adulto – no processo de educação e de ensino. (MUKHINA, 1996, p. 40).

Por isso, é correto afirmar que uma análise do desenvolvimento apartada da aprendizagem é um erro. Desde o nascimento, o bebê está em relação social, em desenvolvimento, e, conseqüentemente, em aprendizado. A criança, antes de entrar na escola, já apresenta alguns aprendizados dos assuntos escolares.

Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história. Por exemplo, a criança começa a estudar aritmética, mas já muito antes de ir à escola adquiriu várias operações de divisão e adição, complexas e simples; portanto, a criança teve uma pré-escola de aritmética, e o psicólogo que ignora esse fato está cego. (VIGOTSKI, 2010b, p. 109).

Na perspectiva da teoria histórico-cultural, há a valorização da aprendizagem no processo de desenvolvimento. O desenvolvimento é mais amplo que a aprendizagem. Para cada passo dado na aprendizagem dois se dariam no desenvolvimento. A criança, ao se apropriar de um determinado objeto, gera um aprendizado e um desenvolvimento. Neste sentido, afirmam Mello e Farias (2010, p. 55) que, “o desenvolvimento deixa de ser entendido como natural e passa a ser entendido como cultural, social e historicamente condicionado.”

Existe, entretanto, alguém com a criança que a lança em seu potencial, o adulto ou outra criança mais experiente. Assim, todas as relações sociais são pedagógicas e importantes, a diferença das relações pedagógicas institucionais é que elas evoluem sistematicamente mediadas por um profissional capacitado para esta função. Nesta direção, Vigotski ressalta que:

Pela sua importância, este processo de aprendizagem, que se produz antes que a criança entre na escola, difere de modo essencial do domínio de noções que se adquirem durante o ensino escolar. Todavia, quando a criança, com as suas perguntas, consegue apoderar-se dos nomes dos objetos que a rodeiam, já está inserida numa etapa específica de aprendizagem. Aprendizagem e desenvolvimento não entram em contato pela primeira vez na idade escolar, portanto, mas estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança. (VIGOTSKI, 2010b, p. 110).

O desenvolvimento, segundo a teoria histórico-social, corresponde ao resultado da interação de dois processos fundamentais; o processo de maturação que prepara a aprendizagem, enquanto a aprendizagem estimula e impulsiona o desenvolvimento. Retoma-se a fórmula de que o desenvolvimento é aprendizagem, no entanto, é também mais do que isso; a aprendizagem particular permite o desenvolvimento geral, isto é, o desenvolvimento sempre estará à frente da aprendizagem como estrutura mais complexa que se desenvolve inteiramente.

Sendo assim, podemos dizer que, desde sua gestação, o bebê humano é inteiramente dependente dos adultos que o cercam para desenvolver-se e adaptar-se cultural e socialmente no meio em que vive e, quando não inserido ou recebido adequadamente, encontrará, sem dúvida, grandes obstáculos em seu desenvolvimento. Neste sentido, Martins (2009, p. 99) aponta que:

[...] se lançarmos ao mundo qualquer filhote animal; por exemplo, um gato, as alternativas existentes serão: ou ele morre ou ele vira gato, ou seja, permanece representante de sua espécie. Diferentemente, a história mostra que crianças desprovidas de condições histórico-sociais de desenvolvimento que sobreviveram não se tornaram seres representativos da espécie humana, ou seja, não se humanizaram.

Mukhina (1996) ressalta que toda a vida da criança depende do adulto; utilizar os objetos, andar, falar, pensar, sentir e se controlar. Não só as ações práticas, como também os atos psíquicos são resultados da aprendizagem com os adultos. Sendo assim, a atuação do adulto sobre a criança torna-se um fato imprescindível. Somente por meio da convivência em sociedade e do papel mediador do adulto ou, até mesmo, de outras crianças mais experientes é que a criança poderá apropriar-se de condições que favoreçam o seu desenvolvimento enquanto ser social.

Sob esta ótica, as instituições de Educação Infantil como um todo, possuem um relevante papel formador do ser humano e, essencialmente, as instituições destinadas às crianças ocupam um patamar privilegiado para o desenvolvimento infantil. São as creches e pré-escolas que deverão desempenhar, nos primeiros anos de vida, o papel complementar ao da família no que tange ao cuidado e à educação das crianças.

Com isso, a educação das crianças – ou seja, a forma como organizamos as experiências que propomos às crianças – assume o caráter de impulsionadora do desenvolvimento infantil. Com esses pressupostos, falamos em educação desenvolve, ou seja, uma educação intencionalmente organizada para impulsionar positivamente o desenvolvimento infantil. (MELLO & FARIAS, 2010, p. 55)

Assim, torna-se fundamental compreender que as práticas educativas devem contribuir para a apropriação dos conhecimentos humanos adquiridos historicamente. Por isso, é importante também que o educador saiba propiciar à

criança a condição necessária para que sua intervenção seja produtiva. Para isso, ele precisa, intencionalmente, proporcionar e intervir nas atividades infantis, para que venham a ser ricas de possibilidades para o desenvolvimento da criança.

Segundo Vigotski (1994, apud MELLO & FARIAS 2010), o meio é onde se desenvolvem as qualidades humanas e por isso, essencial para o desenvolvimento infantil. Este meio ao qual o pesquisador se refere é composto por três unidades: a unidade entre o afetivo e o cognitivo, a questão das regularidades do desenvolvimento psíquico e a compreensão da forma específica de como a criança se relaciona com o mundo e aprende em cada etapa de seu desenvolvimento.

A primeira unidade, do afetivo e do cognitivo, está relacionada com o envolvimento da criança com a ação realizada, ou seja, o sentido que há para ela em realizar tal proposta. Neste caso, destacamos que o mundo imaginário presente nas brincadeiras é para a criança o elo de envolvimento com a proposta da professora na educação infantil.

A segunda, regularidade do desenvolvimento, corresponde à forma como a criança melhor se relaciona com a cultura nas diferentes etapas do desenvolvimento e aprende. Isso quer dizer que as crianças se envolvem e aprendem de maneiras diferenciadas. Cada criança aprende e apreende de maneiras distintas, umas das outras.

Por fim, a relação da criança com o mundo e a forma que aprende, relaciona-se ao modo que o professor disponibiliza a cultura mais elaborada às suas crianças na Educação Infantil. De acordo com Mukhina (1996), a partir deste momento, com o adulto como mediador de conhecimentos humanos, é que a criança recebe elementos com os quais serão construídas as qualidades psíquicas e as propriedades de sua personalidade. É o professor, enquanto mediador dessa cultura mais elaborada, quem organiza e disponibiliza às crianças as descobertas humanas, os conceitos científicos criados ao longo da história, os objetos e suas funções sociais, as normas sociais, as profissões, enfim, todo o acervo humano de conhecimento. Ao reconhecer e efetivar este papel na Educação Infantil, o professor poderá fazer com que a criança avance nas vivências cotidianas não sistematizadas.

E quanto mais ele/ela (professor/a) compreender a importância do afetivo – isto é, da vontade – no processo de aprendizagem e quanto melhor perceber as formas como a criança, nas diferentes idades, melhor se relaciona com a cultura e aprende, melhor organiza as

condições concretas para a realização de atividades significativas para a criança. (MELLO & FARIAS, 2010, p. 58-59)

Ao ter claro estas ideias, o educador proporciona à criança momentos nos quais ela se apropriará do que não é biológico. Para andar, falar, pensar como um ser humano, enfim, para objetivar as máximas possibilidades humanas, a criança precisa estar inserida em um contexto que lhe propicie isso.

No próximo tópico, apresentaremos alguns conceitos dessa teoria que podem nortear as ações docentes no processo educativo e contribuir com o desenvolvimento infantil.

3.4 A Mediação do Professor no Processo de Desenvolvimento Histórico-Cultural da Criança

Para Vigotski (2008b), as representações e noções sociais das crianças são resultado da *relação intrapessoal* acrescida de *relações interpessoais*, configurando-se, assim, como o seu conhecimento de mundo. Por esta razão, estas relações devem ocorrer em um contexto que contribua, efetivamente, para o desenvolvimento destes níveis.

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas. (VIGOTSKI, 2010b, p. 114).

A relação intrapessoal corresponde à que a criança estabelece com ela mesma, enquanto a interpessoal corresponde à relação estabelecida com as outras pessoas, os objetos e qualquer outra influência do mundo. Como exemplo, o caso do desenvolvimento da linguagem humana, a qual se origina, primeiramente, como meio de comunicação entre os adultos e a criança. Após, a linguagem será convertida internamente como uma função mental, ou seja, “[...] são absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento e se convertem em aquisições internas da criança.” (VIGOTSKI, 2010b, p. 115).

Portanto, é importante que, durante a relação interpessoal da qual a criança toma contato e conhece o mundo que a cerca por intermédio dos adultos e de outras

crianças, ocorra de modo a favorecer a sua convivência, enquanto ser social, com seus pares, com as funções sociais, culturais e com os objetos que se fazem presentes em todos estes cenários. Nesta direção, torna-se correto afirmar que, para a Teoria Histórico-Cultural, o entorno possui papel fundamental para o desenvolvimento da criança, pois, é através das experiências mediadas pelo entorno que ela se constituirá enquanto humana.

Quando se trata de uma instituição de educação infantil, a atuação do professor e sua ação pedagógica, e os recursos disponíveis fundamentam-se, então, como um dos principais meios de apropriação do mundo. A criança conhecerá o mundo valendo-se das relações externas por meio do processo de internalização propiciado por essa instituição, seus atores e pela atividade (necessidade) da criança. E é neste processo que se instalam os maiores obstáculos da educação – criar necessidades em nossas crianças para o conhecimento. Neste momento, destacamos mais uma vez a relação emocional que a criança estabelece com as brincadeiras e, por meio delas, os educadores podem mediar as crianças com o mundo.

É durante a formação dessas ações internas que se constitui o conteúdo principal do desenvolvimento psíquico da criança. Com estas orientações torna-se possível à criança orientar-se e reconhecer-se nas condições do contexto em que vive. Estas orientações psicológicas internas são chamadas de ações de orientação que antecedem as orientações práticas. A ação de orientação tem início na forma externa, seu resultado é alcançado mediante tentativas e erros exteriores realizados mentalmente pela criança. Com o passar do tempo, as crianças assimilam novas e mais complexas ações internas, que possibilitam resolver problemas ainda mais difíceis (MUKHINA, 1996).

Esse resultado da passagem das experiências externas para o interior da criança é denominado por Mukhina (1996) de processo de internalização. É por meio de construções internas, anteriormente externas, que a criança consegue resolver problemas específicos de suas etapas de desenvolvimento. Este processo ocorre de forma gradual, periodicamente, cada conhecimento internalizado e assimilado favorece outro, e este a outro, e assim, sucessivamente. Todo este percurso ocorre na criança continuamente, do mais simples ao mais complexo, com base em seus interesses, necessidades e nível de desenvolvimento. O nível de complexidade alcançado pela criança é condicionado pelo nível alcançado anteriormente pela

sociedade. Por meio do processo de internalização, as ações psíquicas internas das crianças são impulsionadas. Neste sentido, Mukhina (1996, p. 46) acrescenta que “Graças ao processo de internalização, a assimilação de ações dirigidas sob orientação do adulto aperfeiçoa as ações psíquicas internas e impulsiona o progresso psíquico”.

Posteriormente, a internalização das informações, ou seja, quando a criança possuir maior estabilidade e independência do que conheceu sobre o mundo, por meio da apropriação, incorporação e interpretação dos elementos da cultura, por exemplo, algumas ações e objetos, não serão mais novidades para ela, farão parte de uma etapa já alcançada. A criança passará, então, a se relacionar de modo intrapessoal com os elementos da cultura.

Para este autor (Vigotski), é graças à interiorização que os processos interpessoais, mediadores da relação da criança com seu entorno social, transmutam-se em processos intrapessoais. Sendo assim, as características, os conteúdos simbólicos, os domínios e habilidades próprios a alguém não se estruturam nele a partir de si mesmo. (MARTINS, 2009, p. 100).

Quanto mais enriquecedora for a relação interpessoal, melhor será estruturada a relação intrapessoal, ou seja, a qualidade da relação intrapessoal depende da qualidade em que ocorre a relação interpessoal. Neste contexto, mais uma vez, destacamos a mediação do educador na Educação Infantil. É ele quem deverá qualificar e complexificar as relações com as crianças para que estas possam avançar, cada vez mais, em seu desenvolvimento.

Ao entender esta situação, Vigotski (2008b) acredita que o educador pode agir eficazmente com e sobre a criança objetivando o seu desenvolvimento psicológico e social ao trabalhar sob a luz da *zona de desenvolvimento proximal*. Sob este entendimento, a intervenção pedagógica do professor torna-se imprescindível por proporcionar às crianças níveis mais amplos em seu desenvolvimento.

Vigotski (2008b) destaca que, por meio de suas vivências e experimentações, a criança consegue estabelecer e manter um nível de desenvolvimento mental, isto significa que o conhecimento elaborado de que ela já se apropriou, o qual domina e conhece mentalmente, corresponde ao *nível de desenvolvimento real*. Mas há,

também, momentos de resoluções de desafios ou problemas que a criança só poderá superar com o auxílio de outra pessoa mais preparada (um educador, um adulto e/ou até mesmo outra criança mais experiente), denominado como *nível de desenvolvimento potencial*.

A evolução do comportamento da criança ocorre, precisamente, no momento em que ela adquire independência de algumas ações. No entanto, para outras ações mais complexas, ela continua dependente de intervenções alheias para sua objetivação. O espaço entre estes dois pontos é denominado, por Vigotski (2008b), como *zona de desenvolvimento proximal*. Ou seja, a zona de desenvolvimento proximal é o encontro da individualidade do ser com o social.

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VIGOTSKI, 2008b, p. 97).

Para Kitson (2006), cabe ao educador mediar ricas situações educativas, ou seja, intervenções selecionadas que possibilitem a ampliação do nível de desenvolvimento potencial da criança ampliando, também, as suas conquistas no mundo em que vive. O foco pedagógico, portanto, será o conhecimento a ser ampliado, com base em conquistas adquiridas anteriormente em seu desenvolvimento. De acordo com Vigotski (2010b, p. 114):

Um ensino orientado até uma etapa de desenvolvimento já realizado é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento geral da criança, não é capaz de dirigir o processo de desenvolvimento, mas vai atrás dele. A teoria do âmbito de desenvolvimento potencial origina uma fórmula que contradiz exatamente a orientação tradicional: o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento.

Para a mediação sistematizada e pedagógica, é importante levar em consideração que, de acordo com os autores da teoria histórico-cultural, o desenvolvimento infantil apresenta certa periodização da maturação biológica da criança. Por isso, em determinados momentos da vida da criança, algumas atividades tornam-se mais importantes que as outras. Esta periodização, no entanto, não está alheia às condições concretas de vida do indivíduo. Ela está permeada de

influências históricas e sociais do meio em que vive. Os educadores devem conhecer e reconhecer nas crianças os estágios em que elas se encontram e, assim, intervir no seu desenvolvimento de forma adequada (FACCI, 2004).

A maturação que o recém-nascido apresenta do sistema nervoso viabiliza o desenvolvimento do aparelho audiovisual e o aperfeiçoamento das relações por meio de estímulos externos. Por esta razão, os interesses da criança estão, a todo o momento, relacionados ao mundo que a rodeia. À medida que cresce e se desenvolve, por meio de seu contato com o mundo dos adultos, surgem novos interesses que mobilizam novas ações. Tais necessidades dependem de todas as condições de vida da criança na sociedade em que vive, e são facilitadas por meios ou atividades que contribuem significativamente para o desenvolvimento infantil. Leontiev (2010, p. 64) salienta que, “Consequentemente, podemos dizer que cada estágio do desenvolvimento psíquico se caracteriza por uma relação explícita entre a criança e a realidade principal naquele estágio e por um tipo preciso e dominante de atividade”.

Isto significa que não é a idade que irá predizer o estágio em que a criança se encontra, mas a maturação biológica e as condições históricas e sociais nas quais o desenvolvimento da criança ocorre. Essas mudanças de estágios no desenvolvimento também indicam qual a atividade corresponde a mais importante para o estágio no qual a criança se encontra, chamada de atividade principal.

A mudança no estágio psíquico é, necessariamente, a mudança de atividade principal na relação entre a criança e a sua realidade. A própria criança começa a perceber que as ações de rotina não correspondem mais as suas potencialidades e, a partir daí, como cita Leontiev (2010, p. 66), busca potencializá-las.

Surge uma contradição explícita entre o modo de vida da criança e suas potencialidades, as quais já superaram este modo de vida. De acordo com isso, sua atividade é reorganizada e ela passa, assim, a um novo estágio no desenvolvimento de sua vida psíquica.

É preciso entender, ainda, que não são todos os processos humanos que correspondem a atividades. Sobre este dado, Leontiev ressalta que atividades são apenas aquelas que satisfazem alguma necessidade especial para o homem em sua relação com o mundo mediante um propósito específico, com um motivo, as ações e seus fins e as operações que irão direcionar tal atividade. Pode-se dizer que o motivo da atividade corresponde ao porquê de realizá-la. É também durante as

atividades que experiências psíquicas como as emoções e os sentimentos ocorrem profundamente ligadas ao motivo.

“Por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objetivo), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo” (LEONTIEV, 2010, p. 68).

Por outro lado, o que não é atividade corresponde à ação. “Um ato ou ação, é um processo cujo motivo não coincide com seu objetivo, (isto é, com aquilo para o qual ele se dirige), mas reside na atividade da qual ele faz parte” (LEONTIEV, 2010, p. 69). Neste sentido, a ação é entendida como parte unitária da atividade, um meio de realizar tal atividade e assim, satisfazer a necessidade ou atingir o objetivo.

No momento em que o motivo ou a necessidade da atividade é transferido para a ação, esta passa a ser a atividade. Surgem, neste momento, novas relações com a realidade, isto é, um novo estágio de desenvolvimento. Isso demonstra uma mudança de nível no desenvolvimento da criança. Especificamente, a atividade é composta pela ação, logo, se a ação substitui a atividade, esta passa a perseguir um patamar mais complexo de solução. Nas palavras de Leontiev, este processo todo se dá em um longo período: “A preparação dessas transições toma, por isso, muito tempo, porque é necessário, para a criança, que ela se torne plenamente consciente de uma esfera de relações que é totalmente nova para ela” (LEONTIEV, 2010, p. 71).

Alguns tipos de atividade são principais em determinados estágios e essenciais para o desenvolvimento do indivíduo, outras possuem um papel secundário. O desenvolvimento psíquico depende da atividade principal e não da ação em geral. Cada estágio do desenvolvimento psíquico é caracterizado por um tipo de atividade principal. Cabe dizer que a atividade principal não é aquela que a criança realiza com maior frequência, mas sim a atividade “[...] cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio de seu desenvolvimento” (LEONTIEV, 1978, p. 65).

Ainda de acordo com Leontiev, o conceito de atividade principal refere-se às atividades nas quais os processos psíquicos se organizam ou tomam forma. Portanto, a atividade principal corresponde à atividade que traz grandes mudanças psíquicas e nos traços psicológicos da personalidade da criança. Estas atividades não se configuram como as únicas atividades da criança ou a atividade de que elas

mais gostam, mas sim como as que contribuem de forma diferenciada para o seu desenvolvimento.

Como visto, as atividades principais são as de maior relevância para o desenvolvimento integral dos sujeitos, em determinado período. É por meio delas que o processo de humanização se intensifica. De acordo com Mukhina (1996), ao longo dos sete primeiros anos de vida, a criança assimila sucessivamente vários tipos de atividades. As três primeiras atividades principais são: comunicação, ação com objetos e jogo. Elkonin (2009), partindo do mesmo entendimento, denomina as três primeiras atividades principais da criança como: contato emocional direto do bebê, manipulatória objetal, brincadeira de papéis sociais³.

No próximo tópico, apresentaremos uma tese sobre o surgimento da brincadeira na humanidade, em seguida, o seu desenvolvimento ontogenético, ou seja, como a manifestação cultural passa a fazer parte da individualidade de cada criança e, por fim, a conceituaremos enquanto atividade principal do desenvolvimento infantil.

3.5 A brincadeira: de ontogênica à atividade principal

Se, até o momento, estamos afirmando que o homem se libertou da sua condição de espécie e avançou para um ser histórico e social por meio da atividade e se vimos que a atividade das crianças em idade pré-escolar é a brincadeira, como a brincadeira surgiu na história humana?

Para Elkonin (2009), não é possível determinar com exatidão o momento na história da humanidade em que surge o jogo protagonizado⁴. Por outro lado, está claro para o autor que, enquanto as forças produtivas se encontravam em nível primitivo, quando os pais não podiam assegurar o sustento dos filhos e as ferramentas utilizadas favoreciam o manuseio por parte das crianças sem qualquer tipo de preparação inicial para o trabalho, não havia o jogo protagonizado. Em outro grau de desenvolvimento, a inserção das crianças no labor exigia um preparo inicial, e a aprendizagem de manejo de ferramentas mais complexas ocorria com exemplares reduzidos. Neste momento, os adultos acompanhavam de perto os

3. Salientamos que somente essa atividade principal será foco para esta pesquisa.

4. De acordo com Prestes (2010), o pesquisador russo Elkonin, designa de jogo protagonizado o que Vigotski considera como brincadeira. A pesquisadora atribui esta diferença nominal a traduções equivocadas.

exercícios das crianças com as ferramentas em miniatura. A seriedade depositada nestes exercícios, por parte das crianças, era a mesma dos adultos, pois enxergavam nestas oportunidades uma relação direta com a prática do labor. Por esta razão, mesmo que o objeto em miniatura seja uma característica lúdica, este ainda não se caracterizava como jogo protagonizado.

Somente com o sucessivo desenvolvimento da produção – a complexificação das ferramentas, o surgimento da indústria doméstica, a nova divisão do trabalho e das relações de produção –, é que afastou as crianças das possibilidades de participação no trabalho produtivo. Segundo Elkonin (2009), nesta etapa de desenvolvimento da humanidade, ocorrem duas mudanças no caráter da educação e no processo de formação da criança como membro da sociedade. A primeira relaciona-se com a importância de investir no desenvolvimento de capacidades gerais da criança, como por exemplo, as coordenações visiomotoras, movimentos leves e precisos e a destreza para isso, a sociedade cria objetos em miniatura para exercitar tais faculdades. O autor aponta, ainda, que estes objetos em miniatura já podem ser considerados como brinquedos. A segunda mudança está diretamente relacionada com a primeira, as crianças, no manuseio dos objetos em miniatura, reconstituem as esferas da vida e da produção adulta, ou seja, realizam o jogo protagonizado.

Sendo assim, o surgimento da brincadeira na humanidade está inteiramente ligado à mudança de lugar da criança na sociedade. Nesta direção, Elkonin (2009), afirma que o jogo protagonizado ou brincadeira de papéis sociais, surgiram como consequência do afastamento das crianças do trabalho adulto.

Portanto, o jogo não é uma atividade natural da criança ou da infância, mas é fruto, produto de uma construção histórica, de condições sociais concretas que alteraram a forma dos adultos se relacionarem com as crianças. (ARCE & SIMÃO, 2006, p. 70)

Com base nestes fatos, conclui Elkonin (2009), é possível formular a tese de que o jogo protagonizado nasce no decorrer do desenvolvimento histórico da humanidade em relação com o trabalho. Portanto, o conteúdo do jogo protagonizado da criança é a atividade humana, ou seja, o trabalho e, conseqüentemente, as relações estabelecidas entre os homens e suas ferramentas na sociedade.

A partir das contribuições de Elkonin (2009), torna-se possível destacar algumas afirmações acerca do jogo protagonizado:

- o jogo protagonizado é o resultado da mudança de lugar da criança dentro das relações sociais;

- Se o conteúdo do jogo reflete as condições concretas da vida que a criança está inserida, tais conteúdos podem variar tal qual variam as condições de vida de uma criança para outra;

- A ausência do jogo protagonizado na criança deve-se ao nível relativamente baixo da sociedade à qual está inserida;

Paralela a esta ausência do jogo protagonizado na criança, consequência do baixo nível de desenvolvimento de seu entorno, há, por outro lado, a possibilidade do desenvolvimento da sua independência.

A vinculação direta das crianças a toda a sociedade, mediante o trabalho em comum, excluía qualquer outro vínculo entre a criança e a sociedade. Nesse grau de desenvolvimento da sociedade, e com esse status dentro dela, a criança não tinha nenhuma necessidade de reproduzir o trabalho nem de entabular relações especiais com os adultos, não necessitava do jogo protagonizado. (ELKONIN, 2009, p. 60)

Atualmente, percebemos a inversão deste fato. Constata-se que, de um modo geral, na sociedade organizada a partir dos interesses do capitalismo, o jogo protagonizado, ou seja, as brincadeiras infantis estão perdendo o seu espaço. Tal espaço vem sendo preenchido com atividades consideradas mais úteis para a sua formação. Por exemplo, diferentes das crianças da classe trabalhadora que precisam trabalhar e neste sentido também são afastadas das brincadeiras, as crianças das camadas média e alta estão cada vez mais atarefadas com aulas de língua estrangeira, computação, danças, lutas, esportes, e etc. Acerca dessa problemática, Mello (2010) denuncia o apoio de alguns pais às instituições de educação no sentido de tornar a infância um período útil para a preparação de uma vida produtiva correspondente às exigências do mercado de trabalho.

Numa sociedade cuja tendência é de diminuição de postos de trabalho e de jornada de trabalho, em que a preparação para o mercado de trabalho se faz cada vez mais longa e tende a ampliar a “adolescência” e a vida universitária, vivemos, contraditoriamente, o abreviamento da infância. (MELLO, 2010, p. 79)

Partindo de uma realidade preocupante, a referida autora tece considerações alarmantes acerca das obrigações, formações e controle a que submetemos nossas crianças, sem levar em consideração seus interesses e necessidades.

O modelo atual de organização social vem antecipando a formação profissional das crianças por meio de atividades extracurriculares consideradas mais úteis que as brincadeiras. Sobre a mesma pressão de produção e consumo, pais ou responsáveis não possuem mais tempo para ficar com seus filhos. Nesta conjuntura, as brincadeiras têm sido aparentemente superadas, com consentimento dos pais, por outras atividades consideradas mais úteis.

Dentro de toda esta complexidade, a importância de brincadeiras de faz de conta, ou jogo protagonizado, aumenta. É através das suas manifestações que as crianças adentram o mundo socialmente organizado pelo adulto. A brincadeira torna-se o principal elo entre a criança e o mundo a sua volta. A perspectiva histórico-cultural a considera como atividade principal e que, sendo assim, encerra em si mesmo possibilidades de transformações qualitativas no desenvolvimento psíquico das crianças. É preciso que superemos esse modelo de formação “profissional” e “escolarizante”, sobretudo na Educação Infantil. Neste contexto, salientamos que os profissionais das instituições de educação infantil possuem papel fundamental de mediação dos interesses das crianças e os conhecimentos humanos através das brincadeiras, contribuindo para a formação de sua inteligência e a sua personalidade.

Por isso, é preciso frisar que a Educação Infantil não pode ir ao encontro de práticas escolarizantes. Práticas que objetivam a formação da criança enquanto indivíduo reprodutor dos interesses do mercado de trabalho. Não estamos fazendo aqui alusões sobre uma formação humana totalmente apartada das funções sociais relacionadas ao trabalho, mesmo porque, é intrínseca a relação da brincadeira de faz de conta e o trabalho. Porém, defendemos uma formação humana e emancipatória a nossas crianças que lhes dê condições para conhecer, refletir e buscar e/ou até mesmo reivindicar melhores condições de vida, inclusive de trabalho, no seu processo interminável de humanização.

Mas, em que momento do desenvolvimento infantil, a brincadeira surge na individualidade da criança?

Elkonin (2009) entende o surgimento da brincadeira na ontogenia, relacionando-a com aquisições infantis, tais como a maturidade visual, a

coordenação motora e a consciência em relação com o mundo. Ambas as capacidades, são conquistadas à medida que a criança estabelece relação com o entorno.

No plano ontogenético, portanto, entrecruzam-se processos e características psicológicas diversos como memória, necessidade de agir, competência das ações, desejo de apropriação, consciência, desenvolvimento da motricidade; de qualquer forma, todos estes processos, longe de serem resultado de simples maturação, também se originam e se modificam amplamente apoiados na intersubjetividade e dependentes das condições específicas em que a criança se insere. (ROCHA, 2005, p. 66)

Para melhor discutir esta questão, consideramos ser preciso apresentar as duas primeiras atividades principais, premissas para o aparecimento da brincadeira.

Para um bebê, além de satisfazer suas necessidades orgânicas, o adulto contribui para imprimir, ao longo de seu desenvolvimento, uma consciência humana. Estes são os primeiros passos que facilitarão à criança generalizar em sua individualidade todas as objetivações humanas e, num futuro próximo, analisar e diferenciar os objetos e os fenômenos culturais em suas propriedades mais específicas. Reconhecer a relação da criança com a história social do gênero humano é compreender o valor da dinâmica entre objetivação e apropriação para constituição da sua individualidade. Isto é, ao mesmo tempo, descartar totalmente a ideia de que a constituição do ser humano está dada biologicamente. (DUARTE, 1993, p. 42)

Neste sentido, o adulto contribui para as principais impressões auditivas, táteis e comportamentais da criança, favorecendo o surgimento da linguagem/comunicação para a sua incorporação ao mundo social, caracterizando, assim, a comunicação afetiva como a primeira *atividade principal*.

A criança se comunica emocionalmente com o adulto antes mesmo de ser capaz das mais simples ações com objetos. A criança ainda não conhece as palavras, não entende a conduta do adulto, mas se alegra com sua presença, observa o adulto por períodos longos, capta as palavras e os sorrisos que lhes dirige. (MUKHINA, 1996, p. 47).

Segundo Mukhina (1996), a criança estabelece sua comunicação com o adulto antes mesmo da simples manipulação de objetos. Embora seja uma comunicação sem palavras, silenciosa ou não, ela consegue isto, por exemplo, por meio do olhar, do sorriso, do choro, observando o adulto por longos períodos.

A primeira função da linguagem é a comunicação, um meio de expressão e compreensão entre os homens, que permite o intercâmbio social. Até mais ou menos os 18 meses, a criança ainda não consegue descobrir as funções simbólicas da linguagem, que é uma operação intelectual consciente e altamente complexa. (FACCI, 2004, p. 68).

De acordo com Mello (2006), a gênese da comunicação infantil está diretamente ligada às atitudes dos adultos de fazer dela um sujeito interlocutor. Somente dessa maneira é que surgirá, na criança, a necessidade de se comunicar. Este momento é crucial para que a criança tenha uma nova necessidade, e só a terá quando o adulto lhe dirigir a palavra constantemente.

Os interesses e as necessidades das crianças estão, a todo o momento, ligados aos adultos que as cercam. À medida que crescem e se desenvolvem, esses contatos tornam-se cada vez mais elaborados, humanizando-a e provocando uma mudança de uma atividade principal para outra. Este processo demanda muito tempo, pois, torna-se necessário que a criança tenha atingido determinada qualidade psíquica para conseguir tal mudança. O seu estágio de desenvolvimento como um todo é caracterizado pela atividade principal na qual se encontra. Quando todas as estruturas psíquicas necessárias da criança estiverem estabelecidas por essa atividade, o interesse da criança passará automaticamente para a próxima atividade principal.

Na primeira infância, o interesse pelo adulto se transfere para os objetos, a criança se incorpora à ação com os objetos. Quando aprende a manejar os objetos, se torna mais autônoma, imita as ações do adulto, colabora com ele, provoca intencionalmente a reação do adulto (exige sua atenção e seu elogio). (MUKHINA, 1996, p. 47).

No primeiro ano de vida, além do balbúcio que precede a linguagem, a criança alcança grandes êxitos no seu desenvolvimento sensório-motor e, conseqüentemente, seu interesse passa do adulto para a manipulação simples de objetos, o que caracteriza a sua segunda *atividade principal*, a ação com os objetos (MUKHINA, 1996).

Ao seu redor, há uma considerável quantidade de objetos do cotidiano adulto, cujo domínio se coloca como desafiador para a criança. Inicialmente, a criança

apenas segura o objeto e depois, o solta, leva-o à boca, perto dos olhos, sacode-os e solta. Nesta etapa, para a criança, os objetos não possuem funções sociais. Um cabo de vassoura não serve de apoio para a ação do varrer, uma panela não serve para cozer ou fritar alimentos, estes objetos são apenas manipulados por ela aleatoriamente.

Posterior a isso, a busca pelo resultado e o convívio social possibilita-lhe a apropriação social dos objetos, tornando as ações claras e intencionais. O cabo de vassoura é um cabo de vassoura e a panela é uma panela, com seus respectivos atributos sociais.

Segundo Elkonin (apud LIMA, 2005), num primeiro momento, a criança internaliza os esquemas gerais de manipulação, depois amplia a sua compreensão sobre a designação dos objetos por intermédio dos adultos e das crianças mais experientes de seu convívio social e aprimora as suas operações que, no início, são soltas em relação à forma física do objeto e às condições de execução.

Concordamos com Martins (2009), quando esta afirma que cabe ao adulto, por meio da comunicação verbal com a criança, oferecer os objetos que a rodeiam, denominando-os, considerando os seus significados e usos sociais e suas características físicas.

Em constante contato com o mundo adulto e o uso social dos objetos, a criança os conhece e reconhece sua função social. Ela os manipula de diversas maneiras. Ela os abre, fecha, insere, tira, vira, lança, etc., até entender os seus significados sociais. Todo este processo corresponde à etapa inicial de aprendizagem das ações com os objetos. Uma transição entre a simples manipulação sensorial e exploratória dos objetos efetuada pela criança e a descoberta de suas funções sociais. Ao conhecer o objeto e sua função social, a criança o utiliza com maior precisão e tende a reproduzir muito fielmente os atos adultos e a utilização que fazem dos objetos. A criança procura usar os mesmos objetos nas mesmas situações que observaram os adultos procederem, não generalizando ainda, as ações objetais. Portanto, para que servem os objetos importa mais do que como são utilizados (MARTINS, 2009).

Toda esta evolução da criança não ocorreria sem a participação efetiva do adulto. É ele quem tira ou concede o objeto, quem o nomeia e socializa seu significado. E esta dinâmica interativa entre a criança e o objeto somente torna-se

possível com o surgimento e o desenvolvimento da linguagem. Isto significa que, na primeira metade do segundo ano, toda proposta de atividades educativas enriquecedoras da manipulação objetal deve, também, priorizar ações facilitadoras da compreensão da linguagem dos adultos à criança. Para Martins (2009, p. 111-112):

Ainda que a verbalização própria se restrinja a poucas palavras; que ocupam, inclusive, o lugar de orações inteiras; sob condições de estimulação, a compreensão pela criança pode ser bastante ampla. Neste sentido, é fundamental a associação entre palavras e objetos (ou imagens), a exposição da criança a um vocabulário rico e, acima de tudo, que o adulto dirija-se à criança sempre, com a máxima clareza, no que se inclui uma dicção correta. (MARTINS, 2009, p. 111-112).

Esta estruturação possibilita à criança um vasto conhecimento sobre os objetos e a função social que desempenham, contribuindo para que, assim, aumente o interesse da criança em explorar e conhecer cada vez mais sobre o mundo em que vive.

Daqui, a conclusão pedagógica da necessidade de alargarmos a experiência da criança, se quisermos proporcionar à sua atividade criadora uma base suficientemente sólida. Quanto mais veja, escute e experimente, quanto mais aprenda e assimile, quanto mais abundantes forem os elementos reais de que disponha na sua experiência, tanto mais importante e produtiva será, mantendo-se idênticas as restantes circunstâncias, a atividade da sua imaginação. (VIGOTSKI, 2009, p. 18).

A imaginação criadora age de forma diferente de acordo com o estágio de desenvolvimento, portanto, há diferença da imaginação criadora de uma criança e de um adulto. Por isto, não é correto afirmar que a criança possui poder imaginativo maior que o adulto. Já que a sua experiência de vida é relativamente mais pobre que as experiências que os adultos apresentam. O que ocorre, na verdade, é que as crianças representam mais que os adultos por não serem tão reprimidas socialmente.

Na idade pré-escolar⁵, as crianças apresentam uma tendência de que seus desejos sejam realizados quase que imediatamente. Para melhor ilustrar, Vigotski

5. Ao longo de sua obra, Vigotski refere-se a diversas idades: primeira infância, que seria a criança até 3 anos, e a idade pré-escolar, que seria a criança acima de 3 e até 6 ou 7 anos. Por isso, mesmo que esta pesquisa não abarque toda a Educação Infantil, mas somente a creche e, mais

(2008b), destaca que não é possível encontrar uma criança que queira fazer algo no futuro e para isso planeje dias antes. Por isso mesmo que, durante a idade pré-escolar, há grande acúmulo de desejos irrealizáveis e ou esquecidos no momento. Para resolver esta questão, a criança cria um mundo ilusório e imaginário, onde tais desejos podem ser realizados. Este momento é entendido como um ponto-chave para o surgimento da brincadeira, terceira atividade principal da criança. Para o autor, se não houvesse esta necessidade de realizar desejos irrealizáveis das crianças, não existiria a manifestação da brincadeira.

Antes de avançarmos nesta discussão, entendemos ser importante esclarecer que, de acordo com Vigotski (2008b), é incorreto definir a brincadeira somente como atividade que proporciona prazer à criança, exatamente por duas razões. Primeiro, porque muitas outras atividades proporcionam prazeres mais intensos do que a própria brincadeira, por exemplo, chupar chupeta. Segundo, porque existem brincadeiras que durante o seu desenrolar não são agradáveis a todas as crianças. Por não se tratarem de atividades em que as crianças buscam somente pelo prazer, também é correto afirmar que as brincadeiras não são as atividades predominantes da vida das crianças e pré-escolares e, sim a atividade que mais contribui para o seu desenvolvimento. Por isso, é incorreta a definição de que a brincadeira tem como princípio a satisfação.

Vigotski (2008b) destaca, ainda, que, por mais que esta situação pareça favorecer a liberdade da criança manuseando os objetos, agindo conforme imagina, e assumindo diversos papéis, esta ação não é livre de regras, justamente por se tratar de uma situação da qual a criança utiliza objetos que apresentam significados com especificidades sociais; desse modo, a imaginação que conduz a ação é composta por regras implícitas, durante a ação lúdica. Sob este entendimento, podemos afirmar que a brincadeira possui uma liberdade ilusória. “Qualquer brincadeira com situação imaginária é, ao mesmo tempo, brincadeira com regras e qualquer brincadeira com regras é brincadeira com situação imaginária” (VIGOTSKI, 2008a, p. 28).

Para Vigotski (2008a), dependendo das motivações e tendências internas já elaboradas na criança, é durante as brincadeiras que elas aprendem a agir com base em uma esfera cognitiva deixando de lado, cada vez mais, a esfera externa. Isto quer dizer que, diferentemente do que acontece com as crianças um pouco maiores, para

especificamente crianças com 3 e 4 anos de idade, este termo aparecerá no corpo deste trabalho por optarmos pela utilização da mesma linguagem desta vertente teórica.

um bebê, os objetos possuem uma força determinadora, ou seja, os objetos ditam à criança o que ela deve fazer com eles. Nesta fase, qualquer percepção desencadeia uma atividade. Posteriormente, os objetos perdem sua força determinadora sobre a criança e a ação que antes era regida somente pelas próprias regras do objeto, começa a ser determinada pelas ideias da criança sobre o objeto.

Esta ação sobre o objeto favorece um estágio de transição de seu significado por meio de outro, em um mundo imaginário, na busca de satisfazer desejos não realizados da criança, sobre o mundo adulto, possibilitando a concretude da imaginação infantil. É neste momento que ela pode montar a cavalo e cavalgar livremente sem preocupar-se com sua capacidade física ou intelectual, ou com qualquer tipo de interferência de adultos e suas disciplinas.

Isto representa uma tamanha inversão da relação da criança com a situação concreta, real e imediata, que é difícil subestimar seu pleno significado. A criança não realiza toda essa transformação de uma só vez porque é extremamente difícil para ela separar o pensamento (o significado de uma palavra) dos objetos. (VIGOTSKI, 2008b, p. 115).

Para a criança, a palavra possui um significado próprio que a remete diretamente a ele. Quando alguém diz à criança “relógio”, ela logo dirige o olhar para o relógio que está na parede. Vigotski (2008b), ilustra esta estruturação da percepção humana por meio de uma equação (objeto\significado), na qual o objeto prevalece sobre seu significado. A criança é, ainda, incapaz de imaginar um cabo de vassoura como um cavalo para satisfazer seu desejo de cavalgar. De acordo com Vigotski (2008b, p. 115), “[...] na idade pré-escolar, ocorre pela primeira vez, uma divergência entre os campos do significado e da visão”.

Por se tratar de um processo difícil para a criança, ela utilizará elementos que facilitem a sobreposição do significado sobre o objeto. Para isto, ela utilizará um pivô. Por exemplo, a criança ao desejar montar um cavalo e, devido às mais diversas razões, este desejo se torna irrealizável, imediatamente ela recorrerá, a um cavalo de pau e satisfará mesmo que momentaneamente, seu desejo de cavalgar. Neste momento, a razão anteriormente apresentada como objeto\significado se inverte e o significado torna-se o ponto central e, assim, passa a prevalecer sobre o objeto, resultando na razão significado\objeto. O objeto cabo de vassoura perde sua

força determinadora de ser um cabo de vassoura e, passa a ser o que a criança decide em seu imaginário, em sua brincadeira: um cavalo para montar.

Assim, para Vigotski (2008b), a imaginação é o critério que deve ser adotado para distinguir a brincadeira de outras atividades da criança. É a imaginação que, de acordo com Arce e Simão (2006, p. 72), permite que a criança assuma, durante a brincadeira, por exemplo, o papel da mãe, da professora, do motorista de ônibus, ou seja, realizar ações do mundo adulto que lhe são inacessíveis no momento. A criança passará a “dramatizar” os adultos e suas ações com os objetos, partindo das experiências que obteve com eles, utilizando-se dos objetos e de suas funções próprias ou objetos substitutos para finalidades diversas.

Ao assumir papéis, a criança coloca a si mesma no lugar do outro. Ela assume, utilizando-se de objetos, funções, profissões, atos rotineiros e dá vida ao que pôde captar mentalmente. Quando passa a denominar-se nos objetos ou nas ações por meio das atividades que cria, a criança está exercendo o *jogo protagonizado/brincadeira de papéis sociais* (ARCE; SIMÃO, 2006).

A origem do jogo protagonizado possui uma relação genética com a formação, orientada pelos adultos, das ações com os objetos na primeira infância. Denominamos ações com os objetos os modos sociais de utilizá-los que se formaram ao longo da história e agregados a objetos determinados. Os autores dessas ações são os adultos. Nos objetos não se indicam diretamente os modos de emprego, os quais não podem descobrir-se por si sós à criança durante a simples manipulação, sem a ajuda nem a direção dos adultos, sem um modelo de ação. O desenvolvimento das ações com os objetos é o processo de sua aprendizagem sob a direção imediata dos adultos. (ELKONIN, 2009, p. 216).

Nesta mesma direção, para Mukhina (1996), a brincadeira surge na criança assim que ela apresenta elementos para o jogo dramático, no qual a criança representa as diversas relações do adulto com o mundo. A criança imagina-se mãe de sua boneca, assim, obedece a todas as regras que compõem o comportamento maternal no qual se baseia para este feito, ou seja, a vida real (VIGOTSKI, 2008b). Para a teoria histórico-social, a verdadeira brincadeira só ocorre quando a criança realiza uma ação subtendendo outra e manuseia um objeto subentendendo outro, ou seja, com o auxílio de um brinquedo.

A relação que a criança estabelece com as ações sociais e os objetos de seu entorno torna-se fundamental para maiores aquisições psíquicas e sociais. “O

importante é que, ao assimilar a utilização dos objetos cotidianos, a criança aprende ao mesmo tempo as regras de comportamento social” (MUKHINA, 1996, p. 108).

Neste sentido, podemos inferir que os brinquedos são objetos que, quando inseridos adequadamente durante as brincadeiras, podem contribuir efetivamente na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. Para a criança, brinquedo não é somente o objeto industrializado, mas, também, os objetos do meio ao qual ela os transforma, por meio de sua imaginação, em quaisquer outros objetos. Nesta mesma direção é preciso fazer duas ressalvas: a primeira, em defesa da diversidade de objetos em miniatura industrializada presentes nas instituições de educação infantil, pois, auxilia as crianças menores a assimilarem a função social de cada um deles. Ao assimilar a função social dos objetos, ela conseguirá, imaginativamente, utilizar outro em seu lugar como um brinquedo. A criança só conseguirá criar um brinquedo, ou seja, imaginar um objeto a partir de qualquer outro objeto se tiver conhecimento da função social do primeiro. A segunda, em defesa da diversidade de objetos que, dentro de um universo mediado pelo professor e nas mãos das crianças, tornam-se brinquedos. Neste contexto, as crianças já apresentam um amplo domínio sobre os objetos e suas funções sociais.

Tudo o que puder servir para esfregar a boneca é utilizado como sabão; tudo o que possa ser colocado sob a axila será empregado como termômetro; o que possa ser agarrado e levado à oca, emprega-se como alimento. Para a criança é suficiente executar com o objeto substitivo as ações que costumam ser feitas com os objetos autênticos. (ELKONIN, 2009, p. 226)

Entendemos ser correto afirmar que estes objetos/brinquedos podem contribuir mais no desenvolvimento infantil do que aqueles industrializados justamente por estimular na criança a sua imaginação.

“O brinquedo evoca, representa e reproduz a realidade. O brinquedo não reproduz apenas os objetos, mas uma totalidade social” (SIAULYS, 2006, p. 51). Sendo assim, é carregado de significados e valores sociais e culturais produzidos pelo homem.

É perfeitamente natural que o brinquedo tampouco possa ser outra coisa senão uma reprodução simplificada, sintetizada e de alguma maneira esquematizada dos objetos da vida e da atividade da sociedade, adaptados às peculiaridades das crianças de uma ou outra idade. (ELKONIN, 2009, p. 42).

De acordo com Mukhina (1996), durante a relação com o brinquedo, a criança pode assimilar normas de comportamento social e entrar em contato com outras crianças. É de grande utilidade para o desenvolvimento da imaginação e da mente da criança, pois favorece ativamente a troca de experiência entre elas.

Para Boronat (2001), é de grande valia introduzir alguns brinquedos diferentes em grupos de crianças, desde que estes tenham um sentido social para elas, pois, do contrário, estes objetos não passarão de enfeites e, provavelmente, cairão no desuso. Mas, quando fazem parte do aspecto do mundo em que vivem, as crianças podem utilizá-los para brincar de casinha, de escolinha, de lojinha e de diversas outras brincadeiras. Um brinquedo faz surgir uma brincadeira que, por sua vez, requer para si determinado brinquedo.

Sob este enfoque teórico, torna-se correto afirmar que, a brincadeira favorece o desenvolvimento cultural das crianças, já que é por meio dela que a criança, também, se apropriará das objetivações humanas. A brincadeira é a forma específica da criança de apropriar-se do mundo e de constituir-se enquanto sujeito. A brincadeira influencia o desenvolvimento psíquico favorecendo a formação da imaginação ativa, capacitando a criança a dominar conhecimentos, funções sociais e normas de comportamentos.

A criança desenvolve-se pela experiência social, nas interações que estabelece, desde cedo, com a experiência socio-histórica dos adultos e do mundo por eles criado. Dessa forma, a brincadeira é uma atividade humana na qual as crianças são introduzidas constituindo-se em um modo assimilar e recriar a experiência socio-cultural dos adultos. (WAJSKOP, 2001, p. 25).

Durante as suas brincadeiras, na idade pré-escolar, a criança aprende a colaborar com os outros, leva em consideração as opiniões e os interesses alheios. Com o passar do tempo, suas atividades tornar-se-ão mais complexas e, com isso, precisará de maior percepção do que ocorre em sua volta, utilizará constantemente sua memória, enfim, um nível psíquico mais desenvolvido. Assim, sua interação e conhecimento do mundo que a cerca será cada vez maior. “Sem dúvida, a criança não pode se integrar na cultura humana de forma espontânea. Consegue-o com a

ajuda contínua e a orientação do adulto – no processo de educação e de ensino” (MUKHINA, 1996, p. 40).

Na brincadeira, a criança está sempre acima da média da sua idade, acima de seu comportamento cotidiano; na brincadeira, é como se a criança estivesse numa altura equivalente a uma cabeça acima da sua própria altura. A brincadeira em forma condensada contém em si, como na mágica de uma lente de aumento, todas as tendências do desenvolvimento; ela parece tentar dar um salto acima do seu comportamento comum. (VIGOTSKI, 2008a, p. 38).

As brincadeiras preenchem necessidades de ação da criança como uma motivação, ou seja, são eficazes para que a criança possa avançar de um estágio de desenvolvimento para outro, criando uma zona de desenvolvimento próximo.

Para Vigotski (2008a), durante as brincadeiras de faz de conta, as crianças se mantêm sempre além de seu comportamento cotidiano. Durante estas brincadeiras, as crianças se comportam como crianças mais experientes. Por isso, para a autora, a brincadeira é fonte de desenvolvimento para a criança.

A ação num campo imaginário, numa situação imaginária, a criação de uma intenção voluntária, a formação de um plano de vida, de motivos volitivos – tudo isso surge na brincadeira, colocando-a num nível superior de desenvolvimento, elevando-a para a crista da onda e fazendo dela a onda decúmana (maior de todas) do desenvolvimento na idade pré-escolar que se eleva das águas mais profundas, porém relativamente calmas (VIGOTSKI, 2008a, p. 35).

Tendo um papel tão importante para o desenvolvimento das crianças, as brincadeiras de faz de conta devem ser compreendidas pelos professores a fim de organizá-las para favorecer avanços a um patamar de desenvolvimento mais elevado às crianças. Assim, segundo Lima (2005, p. 159) “[...] a atuação pedagógica e intencional do adulto, na Educação Infantil, adquire uma importância decisiva para o desenvolvimento psíquico da criança”.

Todo o fazer pedagógico que favoreça o processo ensino/aprendizagem, deve caminhar junto com a fase em que a criança se encontra. O educar deve respeitar suas limitações e não superestimar ou subestimar as capacidades inerentes ao seu estágio de evolução. Somente assim, atuando na totalidade desses fatores, explorando a brincadeira como uma *atividade principal* e, também, atuando sobre a *zona de desenvolvimento proximal* o trabalho do educador na Educação Infantil será importante e efetivo.

Compreender a brincadeira mediada pela professora, enquanto promotora da zona de desenvolvimento proximal e como uma atividade principal, constitui-se na mais adequada via de desenvolvimento infantil a ser explorada. Significa reconhecer a brincadeira como uma poderosa ferramenta que deve ser utilizada não somente para distrair a criança ou ocupá-la, mas para permitir que ela avance em seu desenvolvimento por meio de experiências enriquecedoras.

Neste sentido, podemos afirmar que as brincadeiras são mais do que atividades de relaxamento ou desgaste de energia excedente, pois podem acarretar em muitos benefícios para o seu desenvolvimento. Durante a brincadeira oferecida e mediada, a criança não está necessariamente se divertindo, neste momento, ela está inserida num contexto imaginário que a conduz a muitos lugares, situações, épocas e até mesmo a outras dimensões. Com a brincadeira, a criança pequena experimenta e conhece o mundo que vive, o mundo que não vive e cria outros mundos. Ao brincar, as crianças reproduzem situações das mais diversas e, conseqüentemente, estabelecem novas relações interpessoais (práticas sociais) que acrescentam em ganhos no plano intrapessoal (individual) de cada um dos envolvidos.

A criança que brinca dispõe de uma grande possibilidade de desenvolver o pensamento, de aprimorar o conhecimento de maneira prazerosa, contribuindo, assim, para a sua formação plena. Cria e externaliza experiências que viu, sentiu e viveu. No momento da brincadeira, a criança repete solitariamente ou em grupo, por meio do seu imaginário, tais situações, podendo conduzi-las ao seu modo e finalizá-las quando e como lhe convier. Nesse sentido, defendemos a brincadeira como elemento da cultura humana essencial no processo de formação e educação da criança. Porém, como visto neste tópico, há um grande interesse de toda a sociedade em antecipar a formação profissional das crianças e, conseqüentemente, brincar tem sido difícil para elas. Já no contexto educacional, a brincadeira também vem sendo desvalorizada por diferentes razões. No próximo tópico apresentaremos, a partir de alguns estudos, a problemática da brincadeira no contexto educacional.

3.6 A Brincadeira no contexto educacional: revelações de um estado da arte.

Sendo a brincadeira uma manifestação humana tão reconhecidamente dentro da história como um elemento formativo da criança, desde Platão (1965), Comenius (1997), Froebel (2007 apud KISHIMOTO; PINAZZA), e até os dias atuais, com

destaque para os documentos oficiais (BRASIL, 1998, 2009), a brincadeira tem sido indicada como um elemento que deve compor o currículo das instituições de educação das crianças. Porém, de um modo geral, a brincadeira não tem sido utilizada de maneira adequada pelos educadores.

Para melhor ilustrar esta crítica em torno da brincadeira, no que concerne o seu uso em instituições de Educação Infantil, buscamos por meio do “estado da arte” ou “estado de conhecimento” (FERREIRA, 2002), evidenciar como a atividade vem sendo utilizada nas instituições de Educação Infantil.

Esse “estado da arte” originou-se de um trabalho em grupo realizado pelos mestrandos⁶ que cursaram, em 2010, a disciplina “Práticas de Formação do Profissional de Educação Infantil”, do curso de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP, Campus de Presidente Prudente.

Como fontes básicas de referência para realizar o levantamento dos dados, optamos por investigar periódicos nacionais da área de Educação Qualis (A e B) e textos das reuniões da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisas em Educação (ANPED), mais especificamente os textos do Grupo de Trabalho 7, intitulado “Educação de crianças de 0 a 6 anos” (GT7) que discutem a Educação Infantil de um modo geral. O espaço/tempo considerado para a realização deste mapeamento correspondeu ao período de 1999, ano de promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil até a sua última revisão publicada em 2009, ou seja, dez anos de publicação deste documento normativo.

O mapeamento dos artigos de periódicos nacionais da área de Educação Qualis (A e B), resultou em: 05 artigos da *Pro-posições*; 04 artigos da *Perspectiva*; 02 artigos da *Educação & Sociedade*; 01 artigo da *Construção Psicopedagógica*; 03 artigos da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*; 05 artigos da *Em Aberto*; 03 artigos da *Revista Brasileira de Educação*; 02 artigos da *Educação e Filosofia*; 01 artigo da *Educar em Revista*; 02 artigos da *Psicologia da Educação*, 3 artigos da *Currículo sem Fronteiras*, 01 artigo do *Cadernos de Pesquisa* e 01 artigo da *Paidéia*. Já no mapeamento do GT 7 – “Educação de crianças de 0 a 6 anos” –, foram localizados 146 trabalhos completos e 27 pôsteres que discutem a Educação Infantil de um modo geral.

⁶ SILVA, José Ricardo; OLIVEIRA, Daniele Ramos de; FIORELLI, Érika Mashorca; CIRÍACO, Klinger Teodoro; EVANGELISTA, Sandra Regina; CACHEFFO, Viviane Aparecida Ferreira FAVARETO.

Todos estes textos foram distribuídos, aleatoriamente, em um grupo de pesquisadores para leitura, síntese e análise individual sobre seus temas. Posteriormente a esta etapa inicial, este processo foi revisado por outro componente do grupo para que, quando surgissem as dúvidas em relação à temática dos trabalhos analisados, estas fossem sanadas e, assim, ambos entrassem em acordo sobre o enfoque de determinada publicação.

Todo esse processo culminou na produção de quadros que nos permitiram apontar tendências entre as produções. Desse montante, 10 pesquisas tinham como foco a brincadeira. Contudo, para este momento, serão apenas ressaltadas aquelas pesquisas que analisaram o emprego da brincadeira por educadores nas instituições de educação infantil. Sob esta ótica, foram encontradas apenas quatro pesquisas.

Na pesquisa intitulada “O que é ser criança e viver a infância na escola: a transição da educação infantil para o ensino fundamental de nove anos”, Amaral (2009) retrata as interações entre criança/criança, criança/adulto no período de transição da educação infantil para o ensino fundamental de 09 anos. Em estudos aprofundados na questão da ampliação do ensino fundamental, a autora explica que este fato tem se caracterizado como a perda do tempo e espaço destinado à infância e que as brincadeiras no ensino fundamental são tidas como menos importantes e são substituídas por conteúdos que revelam o interesse em disciplinar as crianças, passando a tratá-las como alunos, desconsiderando, assim, uma atividade importante para o desenvolvimento infantil: o brincar.

Carvalho (2006) em “Educação infantil: práticas escolares e o disciplinamento dos corpos” e Sant’Ana (2004) na pesquisa “Rotina e experiências formativas na pré-escola” abordam o papel da rotina no disciplinamento dos corpos das crianças. Nesses estudos, as autoras supracitadas tiveram a nítida percepção de que práticas disciplinadoras esmagam o caráter lúdico e os tempos do brincar na Educação Infantil.

Vanti (2002), na pesquisa “Filosofia e currículo para a infância: alcances do(s) método(s) froebeliano(s) na educação pré-escolar”, apresenta um breve panorama das iniciativas voltadas à pedagogia da infância na Europa, dando destaque para Frederich Froebel, devido ao pioneirismo de suas ideias. Conclui que no século XX, a pedagogia da infância se descentraliza da pedagogia místico-religiosa de Froebel para adotar perspectivas mais racionais e científicas. No entanto, a pedagogia da infância que vinha em franco desenvolvimento com Froebel, Montessori, Dewey, Freinet, entre

outros, sofreria mudanças com a criação do programa Hard Star “[...] um projeto que tinha como objetivo promover melhorias nos aspectos de saúde e educação das crianças de baixa renda, com vistas a sua performance futura nas primeiras séries do ensino fundamental” (VANTI, 2002, p. 113). Os reflexos desse programa de educação compensatória foram prejudiciais para formação da identidade da Educação Infantil enquanto lugar legítimo da infância e do brincar.

No contexto de nossa leitura sobre o tema, ainda podemos destacar outras pesquisas que trazem indicações que reforçam esta nossa preocupação em relação à brincadeira no cenário educativo.

Andrade (1994), em sua pesquisa “Vamos dar a meia-volta, volta e meia vamos dar: o brincar na creche” relata que a desatenção dos adultos em relação às brincadeiras não era um fato isolado na creche onde desenvolveu sua pesquisa. Para esta pesquisadora, esta desatenção ocorre na maior parte das instituições de educação infantil.

Lima (2008), em “O jogo como recurso pedagógico no contexto educacional”, aponta que, apesar dos grandes avanços de estudos e pesquisas que abordam a brincadeira na Educação Infantil, na prática, este tipo de atividade encontra-se ainda desvalorizado. De acordo com o pesquisador, educadores alegam que durante sua formação inicial, não foram instrumentalizados para trabalhar com este tipo de atividade.

O texto *O Brincar* (BRASIL, 1998), versão preliminar do RCNEI, elenca tendências pedagógicas presentes atualmente em creches e pré-escolas quanto ao uso do brincar, denominadas como:

- *Ausência e proibição da brincadeira*: nesta tendência, a brincadeira é associada ao prazer e à liberdade, um estorvo à aprendizagem. Os educadores não admitem as brincadeiras das crianças no ambiente educativo e, por isso, não oferecem condições para que as façam sozinhas, muitas vezes até ignoram as brincadeiras criadas pelas próprias crianças.
- *Utilização como instrumento didático*: esta tendência, segundo a versão do documento, é a mais encontrada nas instituições. Aqui, a brincadeira é concebida apenas como meio preparatório de conteúdos didáticos de diversas áreas do ensino. A intervenção do professor é intensa por meio da oferta de materiais e

jogos didáticos, auto-instrutivos, com vistas a ensinar às crianças noções de formas, dimensões, cores ou até letras e números.

- *Atividade recreativa*: a brincadeira é concebida como atividade que permite relaxamento e dispersão de energias, após as atividades tidas como sérias. Nesta tendência, o adulto fornece brinquedos e materiais esportivos para que as crianças brinquem de forma independente ou organizada nas aulas de Educação Física. Um momento apenas de diversão, em oposição ao trabalho escolar.
- *Jogo simbólico*: nesta tendência, o brincar é proposto como atividade de relaxamento psicológico, em que a criança extravasa supostas emoções reprimidas e traumáticas da vida cotidiana. Nessa situação, a intervenção do professor limita-se em fornecer brinquedos para que a criança projete cenas da vida real, como por exemplo, famílias de bonequinhos, para que as crianças brinquem em cantos organizados nas salas ou livremente na hora do recreio.
- *Laissez-faire*: nesta tendência, a brincadeira é entendida como uma prática espontânea da criança, por isso, os educadores acabam considerando que o espaço ao ar livre é, por si só, um elemento suficiente para que a recreação ou brincadeira aconteça. Não as proíbem, mas também, não interferem e não as enriquecem. (BRASIL, 1998, p. 8-10).

As pesquisas apresentadas e o documento federal exposto nos mostram que, de um modo geral, a brincadeira ainda vem sendo desconsiderada dentro das instituições de Educação Infantil. Os resultados apontam para as problemáticas tendências criadas ao longo da história educacional brasileira – como aponta o documento *O Brincar* –, evidenciando a formação inicial deficitária dos educadores acerca do tema, pelo modelo escolarizante apresentado por Amaral (2009), pela rotina demonstrada por Carvalho (2006) e Sant’Ana (2004) e por projetos de educação compensatória indicados por Vanti (2002).

Acreditamos que a teoria exposta possa possibilitar muitos avanços no fazer pedagógico e minimizar esta problemática em relação à brincadeira na Educação Infantil. Com base nestas reflexões, sob o enfoque desta teoria, no próximo capítulo serão expostas as propostas e as intervenções teóricas e práticas realizadas na instituição de educação infantil pesquisada acerca da brincadeira enquanto atividade principal.

4 A PESQUISA

Este capítulo tem como foco principal apresentar a pesquisa, a metodologia aplicada e os dados obtidos. Para isso, inicialmente, serão destacados o problema que nos gerou esta pesquisa e os objetivos assumidos. Em seguida, apresentaremos as delimitações necessárias para o andamento do processo investigativo, a saber: um panorama geral das creches de Álvares Machado; os critérios que nortearam a escolha da creche pesquisada; o agrupamento escolhido; e a professora participante da pesquisa. Posteriormente, serão expostos os procedimentos investigativos utilizados para a coleta de dados e, por fim, as intervenções teóricas e práticas.

4.1 O Problema

Como foi destacado na análise estruturada no capítulo 3 a brincadeira, na Educação Infantil, por vezes, não tem sido utilizada adequadamente pelos educadores. Este fato, comprovado pela bibliografia que fundamenta a pesquisa e pelo nosso estudo sobre o estado da arte, nos gerou o seguinte problema de pesquisa: É possível, por meio de intervenções teórico-práticas, promover mudanças na prática educativa em relação às brincadeiras, no interior da creche?

4.2 Os Objetivos

A brincadeira como elemento da cultura humana corresponde a um meio de desenvolvimento infantil quando considerada como uma das atividades principais na perspectiva histórico-cultural. Nesta direção, as ações pedagógicas na Educação

Infantil, mais exatamente no atendimento de crianças entre 3 e 5 anos, devem privilegiar o uso das brincadeiras.

Tendo em vista que algumas pesquisas apontam para a secundarização deste elemento da cultura em instituições de educação, os objetivos desta pesquisa são:

- Verificar a concepção de brincadeiras junto a: gestores e professora participante da pesquisa.
- Conhecer na prática a utilização da brincadeira na instituição.
- Intervir com um trabalho teórico e prático junto à professora, almejando transformações qualitativas em sua prática.

4.3 A Situação das Creches em Álvares Machado: um breve panorama

De modo geral, a Educação Infantil no Município de Álvares Machado apresenta-se sob um cenário peculiar. Por meio de uma conversa informal com as coordenadoras das instituições de Educação Infantil do referido município, tomamos conhecimento de que, atualmente, não há grande número de profissionais que apresentem formação mínima⁷ exigida para exercer função nas creches.

No quadro atual das creches municipais, constatamos a presença significativa de mulheres efetivamente contratadas sob a denominação de servidoras gerais, sem apresentar qualquer tipo de formação em curso superior referente ao trabalho com crianças. São mulheres que foram contratadas para serviços em geral: lavar, limpar, cozinhar. Esta situação de desvio de função torna-se possível, ao mesmo tempo pelo interesse político-administrativo em pagar pouco para a funcionária sem formação e pela facilidade em deslocar o funcionário para qualquer cargo desde que seja de interesse de ambas as partes.

⁷ Art. 62 - A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (LDBEN, n° 9394, de 20/12/96)

O município, atualmente, conta com quatro creches, todas em bairros periféricos da cidade, sendo uma localizada em um distrito da cidade, onde residem aproximadamente três mil habitantes. Nesta creche, são atendidas, diariamente, por volta de 25 crianças sob a tutela de sete mulheres – duas auxiliares de desenvolvimento infantil, ambas com curso superior em Pedagogia e cinco monitoras com formação no Magistério. Destas cinco mulheres, três são efetivas no cargo de servidoras gerais, mas desempenham a função de monitoras, as outras duas são efetivas no cargo de monitoras, mas apenas uma está exercendo o cargo.

Em outro bairro da cidade, a creche em funcionamento atende, por dia, cerca de 50 crianças sob a tutela de 14 mulheres. E apenas duas são formadas em Pedagogia, duas acabaram de se matricular no curso e outras duas iniciaram o curso no mês de maio deste ano. O restante, também, servidoras gerais, está no desvio de função.

A outra creche atende, atualmente, 40 crianças supervisionadas por 12 funcionárias, entre as quais quatro possuem nível superior em Pedagogia e outras três estão em processo de formação.

Nestas creches não há agrupamentos de crianças por idade e, por isso, as crianças ficam livres para se locomoverem como podem e onde podem, enquanto as funcionárias apenas “olham” para que nada de ruim lhes aconteça.

Dentro destas especificidades, foi preciso escolher uma creche para o desenvolvimento desta pesquisa. Por esta razão, reservamos um próximo tópico para justificar a escolha da creche na qual se deu a pesquisa.

4.4 Critérios para a escolha da Creche

Definir o campo da pesquisa – no caso, apenas uma creche, para a qual remeteríamos toda atenção e buscaríamos compreender a dinâmica entorno das brincadeiras nos discursos e nas práticas, não foi uma escolha aleatória.

Com o intuito de iniciar, dar procedimento e concluir esta pesquisa, estabelecemos alguns critérios para escolher qual instituição de Educação Infantil seria a mais adequada para o desenvolvimento da pesquisa.

Os critérios estabelecidos foram: maior quantidade de professores com formação mínima completa exigida pelos documentos federais normativos (BRASIL, 1996) ou em processo de formação inicial para atuar na área. Também, para

viabilizar nossas futuras intervenções, as crianças deveriam ser atendidas por agrupamentos, tendo como critério a idade e que atendesse crianças de três anos de idade, pois de acordo com estudiosos da teoria histórico-cultural (VIGOTSKI, 2008a; ELKONIN, 2009; MUKHINA, 1996, entre outros), é nessa faixa etária, por volta de 03 a 05 anos, que incide a brincadeira como atividade principal.

Tais critérios nos remeteram a uma creche situada em região periférica, dentro da rede municipal de educação da cidade de Álvares Machado-SP, por ser esta, entre as quatro instituições existentes, a única que atendeu a maioria dos requisitos.

Assim, escolhemos uma instituição⁸ que apresenta, dentro do município, o maior número de profissionais formadas ou em processo de formação, que conta com ampla área interna e externa para momentos de brincadeiras e atendimento em agrupamentos por idade, entre eles, com crianças de três e quatro anos. De cunho filantrópico, seu funcionamento depende de parcerias entre a rede municipal de educação, uma organização não-governamental internacional e entidades sociais da cidade de Presidente Prudente-SP. A creche escolhida é referência em atendimento de qualidade na cidade e será mais bem descrita a seguir.

4.5 Breve Histórico da Creche Escolhida

Uma instituição de caráter beneficente da cidade de Presidente Prudente-SP atende, atualmente, crianças entre quatro meses e 5 anos de idade. Tal entidade detectou uma grande demanda de crianças na faixa etária descrita, provindas, em sua maioria, de dois bairros periféricos da cidade vizinha, localizados nas proximidades desta entidade. Por esta razão, justificou-se a implantação de um centro de Educação Infantil entre estes dois bairros, em parceria com a Prefeitura Municipal de Álvares Machado, com a finalidade de atender crianças de quatro meses a quatro anos e pudesse proporcionar às crianças, proteção, segurança,

8. Essa instituição de Educação Infantil carrega como nome fantasia o termo “Creche”; por isso mesmo, a idade das crianças que fazem parte do agrupamento da professora participante da pesquisa varia entre 3 e 5 anos. Por vezes, utilizaremos tal termo.

educação e saúde, favorecendo seu desenvolvimento físico, intelectual, psicossocial e educacional.

A instituição procura estabelecer ações integradas com as crianças, famílias, funcionárias, com o objetivo de proporcionar condições adequadas de desenvolvimento físico, emocional, cognitivo, ampliando suas experiências e conhecimentos. A instituição escolhida corresponde a uma creche situada em um bairro periférico, inaugurada no dia 22 de agosto de 2001. Embora superficial, havia um conhecimento prévio sobre a instituição escolhida, por intermédio de informações – sempre positivas – obtidas através de nossa participação em um grupo de pesquisa⁹. Contamos, então, para o desenvolvimento da pesquisa, com a considerada melhor creche do pequeno município de 25 mil habitantes.

4.6 Os Primeiros Contatos com o Campo de Pesquisa

Os primeiros contatos que possibilitaram o desenvolvimento desta pesquisa na creche foram informais com a coordenadora. O primeiro contato foi somente uma conversa, cujo assunto predominante versou sobre a Educação Infantil em geral e o destaque da creche no município. Quando, em 2010, fomos aprovados para o Programa de pós-graduação, tal contato efetivou-se.

Por conta do caminho anteriormente percorrido, não foi difícil chegar ao campo de pesquisa pela primeira vez. Com uma pequena incerteza, era necessário estabelecer contato. No primeiro dia, ao avistarmos a extensa área ocupada pela creche, percebemos a grande responsabilidade que estava em nossa frente. Tínhamos em mãos, além de uma essencial etapa de desenvolvimento das crianças ali atendidas, uma parceria que almejava contribuir positivamente com os professores atuantes naquela instituição.

Procuramos a entrada que nos levasse direto à sala da direção. Ao adentrar o portão de acesso pudemos recordar rapidamente e constatar como aquela estrutura física, à primeira vista, era um modelo a ser seguido em todo o município por ser ampla, espaçosa, com ótima luminosidade e bem arejada.

9. Grupo de pesquisa – Cultura Corporal: saberes e fazeres, coordenado pelo professor Dr. José Milton de Lima e pela professora Dra. Márcia Regina Canhoto de Lima, na FCT Unesp – campus de Presidente Prudente. Este grupo desenvolve um trabalho de pesquisa e extensão em algumas instituições de Educação Infantil, das quais tomamos conhecimento da referida creche.

Dirigimo-nos à primeira pessoa que encontramos e solicitamos conhecer a diretora e, para nossa surpresa, era a própria. Ao fazermos as devidas apresentações e explicitarmos o objetivo da pesquisa, a diretora da instituição aqui denominada de Luciana, mostrou-se entusiasmada com o projeto. Ela deixou claro que havia um grande interesse e uma imensa necessidade de potencialização do trabalho como um todo, a ser desenvolvido na creche com as educadoras. Interesse demonstrado, inicialmente, por parte da diretora e, posteriormente, pela coordenadora que adentrou a sala, logo em seguida. Desde o primeiro contato, pude perceber um grande entusiasmo e acolhimento por parte da diretora e da coordenadora.

Criou-se, no início, muito interesse e expectativa sobre o trabalho que seria ali desenvolvido. Foi discutida a possibilidade de intervenção com todas as professoras, em todos os períodos e durante as HTPC's, mas, infelizmente, para o momento, era preciso focar nosso objetivo – a atuação da educadora com as crianças utilizando a brincadeira.

4.7 A Estrutura Física da Creche

Foi durante este primeiro contato junto à creche que a coordenadora nos apresentou toda a estrutura física da instituição durante um passeio completo. Já no hall de entrada (cerca de 10m²), foi possível perceber alguns elementos relacionados à infância, como por exemplo, flores penduradas no forro, um aquário com peixes demarcando uma área de espera com cadeiras, um painel para expor algumas atividades fotografadas, algumas mensagens de valorização da criança e algumas imagens sacras (quadros com imagens de santos e estátuas de personagens católicos).

Mais adiante, à esquerda foi possível encontrar o Berçário dividido em duas salas (39,77m²) e um ambiente: uma ampla sala de entrada com 14 cadeirões, duas pequenas mesas com oito cadeiras onde o agrupamento de crianças menores denominados de Berçário I¹⁰ (de quatro meses a um ano e um mês) e Berçário II

10. Os dados referentes às denominações utilizadas na creche foram registrados em 25 de agosto de 2010.

(um ano e dois meses a um ano e oito meses) se alimentam. Este ambiente apresenta ainda uma cozinha própria, chamada de lactário; uma área específica para higiene, adequadamente projetada para o tamanho e a idade das crianças; e um solário.

Voltando ao hall de entrada, à direita encontra-se a Secretaria (8,75m²), a Administração (9,45m²) e dois Almoxarifados – um para artigos de limpeza (desinfetantes, buchas, vassouras, rodinhos etc.) e outro para acomodar doações (roupas e calçados) e cerca de 25 motocicletas infantis.

Seguindo em frente, à direita, um refeitório externo utilizado pelas outras turmas – Maternal I (dois anos e sete meses a três anos) e Maternal II (três anos a quatro anos e três meses) – que ficam dispostas em 4 mesas e 8 cadeiras, e em outros dois agrupamentos com 3 mesas e doze cadeiras. Há, também, um refeitório interno com 4 mesas e bancos, dois solários e a cozinha responsável por esta faixa etária. Todos estes móveis apresentam tamanhos de acordo com a estatura e a idade das crianças. Por todo o refeitório encontram-se legumes e frutas animadas de formatos e cores diferentes para decorar o ambiente.

No outro lado, à esquerda, localiza-se a piscina de bolinha e a piscina de bichos de pelúcia, conquistados por meio de doações. A piscina de bolinha possui escada, túnel e escorregador; a piscina de bichos de pelúcia, do tipo inflável, possui duas áreas: uma maior e outra menor, ambas repletas de ursinhos e personagens de desenho animado. Próximo a estes elementos infantis, encontra-se, ainda, uma casinha de montar, feita de tecido, que acomoda de três a quatro crianças dentro. Para o melhor aproveitamento e para evitar o acúmulo de crianças neste ambiente, a coordenadora elaborou um cronograma no qual cada turma possui dia e horário predeterminados para usufruir deste espaço. Esta área também apresenta um solário.

Mais adiante do hall de entrada, é possível visualizar uma imagem da Virgem Maria de tamanho considerável (por volta de 1 metro de altura) e uma casinha de fantoches. Com uma visão frontal, é possível perceber a sala de TV (33,22m²), onde se encontra uma televisão de 29 polegadas, um aparelho de DVD, alguns colchões, cadeiras, um armário de madeira e outro de ferro com livros, revistas, jogos de tabuleiro e estrelas penduradas no teto decorando o ambiente. Ainda na sala de TV, há uma imagem de Jesus Cristo crucificado em uma parede e na outra, um quadro da Sagrada Família.

À direita em relação à sala de TV, existem dois corredores dispostos necessariamente nesta ordem: no primeiro corredor, a Capela e dois banheiros; no segundo corredor, o primeiro banheiro, uma sala do Maternal e o segundo banheiro. À esquerda em relação à sala de TV existem, também, dois corredores, onde se apresentam necessariamente nesta ordem: no primeiro corredor, a sala de material pedagógico; a sala do Maternal III; a sala do Maternal I; a sala do Maternal II; e um banheiro; no segundo corredor, um banheiro. Todas as salas de agrupamento de crianças possuem solários individuais cercados por uma grade de altura mediana (em relação a adultos).

A creche como um todo é limpa, arejada e a luz do dia ilumina todos os ambientes internos por conta dos solários e das grandes janelas. As paredes e o forro estão em ótimo estado de conservação e apresentam cores em tons claros. Toda a área externa da creche, compreendida pelos solários e varandas possui coberturas. A instituição apresenta, ainda, na área externa, um parquinho com aparelhos considerados não muito adequados à faixa etária que atende devido a acidentes anteriormente ocorrido com crianças. Possui, também, uma caixa de areia sem proteção do sol, muito colorido nas paredes, lousas na altura das crianças e diversas mensagens alusivas a Jesus.

Esta forte presença de imagens e mensagens católicas se deve ao fato de que a instituição considera a criança como pessoa, criada a imagem e semelhança de Deus. Segue uma filosofia cristã e uma espiritualidade Palotina¹¹, por terem sido os Palotinos que, desde o início da obra de construção da creche, marcaram forte presença e, com isso, as Irmãs Palotinas se propuseram a colaborar na formação das crianças. Hoje, não estão mais presentes na instituição.

Com 1.700m² de área construída e com capacidade para atender 180 crianças, é a única entidade no bairro que atende crianças em idade de creche. Posteriormente a esta faixa etária, automaticamente, as crianças são transferidas para uma pré-escola municipal situada do outro lado da rua.

Este Centro de Educação Infantil atende a demanda de dois bairros periféricos, aproximadamente cinco quilômetros de distância da cidade, apresenta uma comunidade muito carente. De acordo com o plano diretor da creche, a

11. Os Palotinos ou Padres Palotinos (S.A.C.) são uma congregação religiosa da Igreja Católica Apostólica Romana fundada em 1835, com o nome de Sociedade do Apostolado Católico (*societas apostolatus catholici*) pelo Padre Vicente Pallotti, declarado santo, durante o Concílio Vaticano II, pelo Papa João XXIII, em 20 de janeiro de 1963.

realidade das famílias é de descaso e quase abandono. Há numerosos dependentes passando por dificuldades. Em parte, nos dois bairros, o esgoto corre a céu aberto, pois as fossas vazam, exalando o mau cheiro e provocando infestações de insetos, vetores de vários tipos de doenças. É comum ver, pelos bairros, crianças andando descalças, sujas, sem camisetas ou agasalhos no frio. Animais como cavalos, bois, cachorros e galinhas andam soltos nas ruas. Nem todos os cerca de 10 mil habitantes possuem água encanada, esgoto, energia elétrica e telefone. Algumas mães trabalham fora como empregadas domésticas ou diaristas, a maioria busca sobrevivência junto a programas governamentais como o Bolsa Família ou a Assistência Social do município.

Todas estas informações básicas apresentadas até aqui foram colhidas no fim de 2010 por meio de observação, conversas informais, fotografias da estrutura física e análises de documentos da instituição enquanto aguardávamos o aval do Comitê de Ética para o início do projeto.

Com a aprovação do Comitê de Ética, no início de 2011, retornamos com a autorização em mãos até a creche para dar início às investigações. A aprovação do projeto pelo Comitê de Ética foi, então, considerada como ponto de partida para o início da pesquisa e como um documento ainda mais esclarecedor dos objetivos da pesquisa. Mas, para este ano, havia algumas mudanças na creche a serem consideradas na pesquisa.

4.8 Os Sujeitos Participantes da Pesquisa

A presente pesquisa tem como foco a concepção e a prática em relação às brincadeiras desenvolvidas por professoras com crianças com idade por volta de três a 5 anos, por incidir nesta faixa etária, de acordo com a teoria histórico-cultural, o surgimento das brincadeiras. Sendo assim, no projeto de pesquisa, havíamos proposto trabalhar com duas professoras, por haver, naquele momento (2010), dois agrupamentos que atendiam crianças de três anos de idade. Porém, por questões administrativas e financeiras, houve uma redução no quadro de docentes, ocasionando, primeiramente, a diminuição de vagas para as crianças de três anos de

idade, levando, automaticamente, à redução de agrupamentos e, conseqüentemente, aumentando a fila de espera de crianças a serem atendidas.

Atualmente, 2011, há apenas um agrupamento que atende, em período integral, as crianças com três anos de idade. Há crianças que chegam por volta das 7h e permanecem na creche até as 12h, essas são a maioria. Também há crianças que chegam às 7h e retornam para casa 17h30min e, por fim, aquelas que chegam após o almoço e ficam até as 17h30min.

Este atendimento é realizado por duas professoras com horários diferenciados. A professora aqui denominada Luciana chega às 7h e permanece até as 16h, ao passo que a professora aqui denominada Hellen, chega por volta das 8h30min e permanece na creche até o fim do período, ou seja, até as 18h. Ambas as professoras são igualmente responsáveis pelo agrupamento. Porém, de acordo com a gestão local, a professora Luciana, geralmente, toma a frente ao propor e desenvolver as atividades no agrupamento, fato este reforçado pelas observações. Para a gestão local, a professora Luciana apresenta um perfil mais adequado para participar de pesquisas “por ter mais iniciativas”. Mesmo assim, estendemos o convite às duas professoras. Contudo, somente a professora Luciana aceitou participar de nossa pesquisa. Esta professora apresenta em sua formação inicial de magistério pelo CEFAM¹² (Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério). Após o magistério cursou e concluiu graduação em Pedagogia. Ela atua há quatro anos na Educação Infantil.

Durante os anos de sua formação, em relação às brincadeiras, Luciana relata que, no CEFAM, havia aulas teóricas e práticas:

“No CEFAM era muita prática, então a gente tinha aula sobre isso, íamos pro pátio, formávamos uma roda como se fôssemos crianças, aplicava para a gente mesmo as atividades, era bem interessante”.

Entretanto, na Pedagogia (concluída em instituição pública), esclarece que, presenciou brincadeiras apenas durante os estágios e que, ao retornar à faculdade apenas elaborava planos de aula sobre o que havia observado.

12. O CEFAM oferecia oportunidade para os alunos do Ensino Médio da rede pública estadual, de cursarem a 2ª série, já na formação para habilitação específica (curso Normal), para o exercício do Magistério na Educação Infantil e nas quatro séries iniciais do Ensino Fundamental.

Sobre os horários em que ocorreria a pesquisa, decidimos, pesquisador e professora, que a nossa participação ficaria restrita somente ao período da manhã, com o primeiro agrupamento de crianças por haver, neste período, a maior incidência de crianças por dia.

4.9 Procedimentos Investigativos da Pesquisa: a primeira entrevista

Nosso contato formal com o campo de pesquisa se deu no segundo semestre de 2010. Com a aprovação do Comitê de Ética para o desenvolvimento desta pesquisa, iniciamos nosso processo investigativo no primeiro semestre de 2011, em fevereiro.

No decorrer deste mês, realizamos uma entrevista semiestruturada a fim de levantar os primeiros dados sobre a concepção que a professora participante da pesquisa possuía em relação às brincadeiras. Evocamos, também, para outra entrevista sobre a concepção de brincadeira, a coordenadora e a diretora da creche.

As entrevistas foram realizadas com a equipe responsável pela creche, composta por uma diretora e uma coordenadora pedagógica. Ambas possuem Pedagogia por formação inicial. Estas duas profissionais atuam na creche em horários diferenciados de modo que a instituição não fique sem a presença de uma responsável. Convidamo-las para a entrevista com o intuito de conhecermos qual a concepção delas sobre a brincadeira, pois, assim como Torres (2005), acreditamos que, dentro de uma cultura escolar organizacional, a gestão pode influenciar diretamente sobre o corpo docente em uma relação dialética, constituída, por vezes, como autônoma ou com constrangimentos impostos hierarquicamente. Assim, a referida autora descreve esta relação em uma lógica de “integração”, na qual “o ator tende a manter e a fortalecer a sua pertença à organização, interagindo de uma forma convergente e confirmativa, isto é, pautando as suas condutas com vistas à manutenção de uma identidade integradora” (TORRES, 2005, p. 445).

Para tanto, recorreremos à entrevista semiestruturada com a gestão local (diretora e coordenadora) e a professora, a fim de facilitar e enriquecer a coleta de dados para a pesquisa. A escolha da entrevista semiestruturada se deve ao fato de que esta “se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado

rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (LUDKE, ANDRÉ 1986, p. 34). Ainda sobre as contribuições de entrevistas em pesquisas, Oliveira (2007, p. 86) as define como “[...] um excelente instrumento de pesquisa por permitir a interação entre pesquisador(a) e entrevistado(a) e a obtenção de descrições detalhadas sobre o que se está pesquisando”.

Após, conhecermos qual a concepção de brincadeira que a gestão apresentava, convidamos a professora participante da pesquisa para a primeira entrevista. Objetivamos neste momento, levantar dados sobre a própria concepção de brincadeiras que possui, sobre os obstáculos e incentivos que encontra dentro da instituição para o uso destas, e, ainda, investigar sobre a sua formação inicial, continuada e em serviço que propiciaram e/ou propiciam contribuições teóricas e práticas sobre o tema.

O dia e horário utilizados para esta entrevista foram escolhidos pela própria entrevistada. Embora a entrevista semiestruturada não apresentasse uma lista com perguntas pré-elaboradas, tínhamos em mãos pontos a serem questionados que não poderiam faltar naquele momento. Deste modo, outros temas foram surgindo, guiando e construindo o nosso diálogo objetivando conhecer a sua concepção sobre as brincadeiras que utilizava.

Nosso próximo passo foi realizar observações – que ocorreram ao longo do primeiro semestre, duas vezes por semana, no período da manhã – com foco sobre a brincadeira na creche. Para tanto, algumas questões guiaram o nosso olhar: A brincadeira está presente na creche? Como ela é utilizada?

Durante as observações, para constatar elementos da prática educativa e retratar a real situação investigada, utilizamos o registro escrito construído durante as observações e o registro de imagens por meio de fotos e/ou filmagens. Assim, todas as ações do cotidiano relacionadas às brincadeiras propostas pelas educadoras, foram vistas e valorizadas para o enriquecimento da pesquisa. Segundo Luke e André (1986, p. 26), “Na medida em que o observador acompanha *in lócus* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo [...]”. No mesmo caminho, ainda sobre a validade da observação, Vianna (2003, p. 12) acrescenta que “A observação é uma das mais importantes fontes de informações em pesquisas qualitativas em educação. Sem acurada observação, não há ciência”. Através de uma postura científica, procuramos captar informações e

elaborar anotações cuidadosas e detalhadas para construir dados relevantes e inerentes à pesquisa.

As observações iniciaram-se logo após a estruturação das respostas das entrevistas, no mês de março. Todas as observações realizadas e as respectivas informações levantadas referem-se, unicamente, aos momentos relacionados às brincadeiras na creche. Este foco das observações foi deixado claro para que a professora se sentisse um pouco mais confortável sob o nosso olhar. As observações foram realizadas duas vezes por semana durante todo o período da manhã. As observações se deram dentro da sala, onde o agrupamento era atendido e, quando as professoras as conduziam para outras áreas da creche.

É óbvio que nossa presença fora notada pelas crianças, porém procurávamos não chamar atenção para não dificultar o andamento da creche. Quando percebíamos alguns olhares das crianças em nossa direção, apenas fazíamos um sinal de silêncio e apontávamos o dedo para a professora com o intuito de (re)direcionar a atenção para a professora.

Para os registros fotográficos, procuramos fazê-los da forma mais discreta possível para não desconcentrar a professora em sua atuação e para não chamar a atenção das crianças. Na maioria das vezes, programamos a captação da imagem sem o uso do flash. Nossos registros escritos também foram utilizados fora do alcance visual da parceira de pesquisa. Estes eram elaborados durante o horário de sono das crianças em uma sala separada.

Embasados pela teoria histórico-cultural, a observação restringiu-se àquele agrupamento que atende crianças com três anos de idade, por ser nesta faixa etária que a criança desenvolve sua capacidade imaginativa e, conseqüentemente, as brincadeiras.

Porém, durante as observações, ocorreu-nos uma dúvida: Até quando deveríamos observar o trabalho docente? E, a resposta para esta dúvida veio com o tempo. Por vezes, a professora nos indagou sobre a validade de suas próprias brincadeiras, questionando-nos se realmente era o que queríamos ver. Procurávamos sempre tranquilizá-la quanto a esta dúvida, pois, mesmo sabendo que a nossa presença incomodava, precisávamos conhecer o seu trabalho. A partir do momento que as propostas da professora começaram a se tornar repetitivas e a mesma também mostrou indícios de preocupação sobre o fim das observações,

percebemos que o período de observação poderia chegar ao fim. Assim, nossas observações encerraram-se, juntamente com o mês de abril.

Após este período de reconhecimento sobre a concepção e a prática da professora em relação às brincadeiras, estruturamos uma pré-análise dos dados levantados através das entrevistas e das observações. Assim, foi oferecida à educadora uma devolutiva das informações captadas de sua própria prática. Neste momento, todas as nossas impressões foram apresentadas à professora participante da pesquisa para que ela mesma pudesse conhecer a leitura que fizemos de seu trabalho e, sobretudo, se reconhecer naquelas indicações.

Este momento é considerado como ponto fundamental nesta pesquisa, não para elencar somente os possíveis entraves em que a brincadeira tornou-se um obstáculo, um entrave no cotidiano ou um momento não valorizado em sua totalidade, mas também os acertos e, assim, refletir a partir deste ponto, com o aporte da teoria histórico-cultural de Vigotski (2008a, 2008b, 2009, 2010a, 2010b) e seguidores, possíveis estratégias e possibilidades para a sua prática docente.

Acreditamos que, por meio deste procedimento, a professora participante da pesquisa pôde tomar parte consciente do processo de enriquecimento oferecido. Como professor da rede pública, não queríamos fazer um julgamento errado de um outro professor que está, também, atuando em uma instituição da rede pública de ensino. Conversas no dia a dia da pesquisa não foram descartadas para maiores informações. Por parte da professora, não houve qualquer tipo de discordância sobre os dados levantados. Ambos reconhecíamos na leitura realizada o trabalho docente observado.

Sobre o valor desta devolutiva, apoiamo-nos nas ideias de Ferrari (2003, p. 9), quando salienta que:

Retornar um conjunto de dados observados dentro de um percurso de análise do cotidiano significa, pois, dar início a um processo de conscientização do grupo de professores convidados para refletir em um “metanível” sobre o próprio “fazer escola”, sobre as suas oportunidades, sobre o que se faz realmente e sobre o que se poderia fazer, sobre um “modelo” de escola para a infância que, frequentemente, emerge de modo exaustivo quando se preocupa declarar a um outro o sentido da praxe de cada dia.

Após esta devolutiva, nosso passo seguinte foram as intervenções teóricas e práticas. Para atingir tal objetivo, compartilhamos da seguinte concepção de Sato (2008, p. 172), sobre pesquisa e intervenção:

A concepção aqui adotada é a de que a distância entre a pesquisa – atividade desenvolvida com a intenção de conhecer a realidade – e a intervenção – atividade desenvolvida com a intenção de interferir na realidade – é menor do que se pode supor. (SATO, 2008, p. 172).

Entendemos esta proposta de pesquisa como pesquisa-intervenção fundamentada em Castro e Besset (2008), onde se espera que, por meio de um plano relacional igualitário que elimina a linha imaginária que separa pesquisador e sujeitos da pesquisa, surjam contribuições para uma transformação da realidade constatada. “A pesquisa-intervenção tem contribuído para o rompimento da dicotomia que separa “sujeitos” de “objetos” de pesquisa” (MOREIRA, 2008, p. 430).

A escolha desta metodologia justifica-se por acreditarmos que serão possibilitadas à professora, transformações qualitativas no fazer pedagógico quanto ao uso das brincadeiras. Não as tornando, assim, dependentes da presença de um pesquisador, mas após o processo de intervenção, possam inserir na prática pedagógica do dia a dia, a brincadeira, de acordo com a perspectiva da teoria histórico-cultural objetivando contribuições para o desenvolvimento infantil.

As intervenções teóricas foram realizadas no tempo indicado pela professora. Os assuntos escolhidos para as discussões teóricas apontavam para a brincadeira com base na perspectiva da teoria histórico-cultural. Elencamos, baseados nessa vertente teórica, alguns conceitos que consideramos essenciais para que a professora pudesse realmente compreender as nossas futuras intervenções práticas. Iniciamos este processo com o conceito de brincadeira e como esta surge na criança, em seguida, apresentamos a brincadeira como uma atividade principal. Posteriormente, trouxemos para as nossas discussões, as indicações pedagógicas de Boronat (2001), pesquisadora cubana que entende a brincadeira na mesma concepção da Teoria Histórico-cultural, vertente teórica adotada nesta pesquisa – uma capacidade imaginativa da criança de dramatizar funções sociais dos adultos na sociedade, sendo que, para isso, ela poderá utilizar objetos industrializados em miniatura que representem os objetos reais ou objetos substitutivos de outros que, imaginativamente, cumpram o mesmo papel. A autora elenca, ainda, quatro tipos de jogos – jogos de regras, jogos de dramatização, jogos de construção e jogos de movimento – e como o professor pode propor e mediar estes jogos para as crianças. Entendemos que estes jogos são evoluções das brincadeiras imaginárias que as crianças realizam, pois apresentam regras explícitas em suas estruturas.

Vemos o binômio teoria e prática como fundamental para a formação do profissional envolvido na pesquisa. Acreditamos que as contribuições de Boronat (2001), vão ao encontro do que Charlot (2006) indica como uma teoria que faz sentido fora da teoria, ou seja, uma teoria que interessa ao professor preocupado em transformar a sua prática diária.

Todos os tópicos lidos e discutidos foram elaborados por nós, a fim de facilitar a leitura e a compreensão pela professora. Cabe ressaltar que não foi nosso intuito menosprezar a capacidade de leitura e absorção por parte da educadora sobre estas informações, porém reconhecemos que atuar com crianças no nível infantil requer planejamento prévio e, por isso, não queríamos sobrecarregar e/ou atrapalhar a sua rotina de trabalho. Foi também por este motivo que todo este arcabouço teórico foi lido e discutido de acordo com o tempo, o espaço e as condições da professora participante da pesquisa. Ela mesma escolheu a quantidade de textos e o tempo despendido para suas leituras prévias. Esta fase da pesquisa se estendeu durante o mês de maio. Nossos passos seguintes foram as intervenções práticas.

O desenrolar desta fase da pesquisa, prolongou-se até o fim do primeiro semestre do ano letivo de 2011, já que o mês de junho ficou resguardado para reuniões e outras atividades da creche. Após o recesso, retornamos ao lócus investigativo para dar continuidade à nossa pesquisa. O próximo passo foi levar para a prática docente a brincadeira na concepção da teoria histórico-cultural.

As intervenções práticas ocorreram no período da manhã, por volta das 8h, quando haviam chegado todas as crianças, com duração máxima de duas horas, ou seja, até as 10h, quando já começavam os preparativos para o horário de almoço. Após o almoço, as crianças dormiam. Por volta das 12h, a maioria das crianças ia para casa e, iniciava-se o outro período de atendimento, juntamente com outras crianças.

A fim de que a nossa intervenção tivesse um sentido para aquela professora, naquele espaço institucional, optamos por iniciar nossas propostas (re)significando algumas brincadeiras desenvolvidas por ela durante o período observado. Posteriormente, foram introduzidos todos os quatro tipos de jogos indicados por Boronat (2001). Desenvolvemos, ao menos, dois tipos de cada jogo.

Durante o período de observação, notamos que, ao longo dos dias, as professoras desenvolviam algumas atividades individuais com as crianças ou

“trabalhinhos”, por exemplo, colar bolinhas de papel em desenho, por isso, inserimos, em alguns jogos, sugestões de registros que poderiam ser trabalhados e, que a nosso ver, fariam mais sentido às crianças.

Durante todas as intervenções práticas, chamamos a atenção da professora para o tipo de jogo desenvolvido, a fim de que compreendesse as características e a importância dessas atividades para que, assim, nossa pesquisa alcançasse seus objetivos. Durante estas intervenções, a outra professora, por vezes, apenas assistia às brincadeiras realizadas, planejava outras atividades e, quando solicitada, acompanhava e registrava por meio de fotografias o desenvolvimento das brincadeiras. Após a intervenção prática, realizamos uma última conversa para avaliarmos os resultados obtidos pela pesquisa. Finalizadas nossas intervenções, reunimo-nos mais uma vez com a professora para realizarmos uma avaliação final sobre a pesquisa como um todo.

No próximo capítulo, serão apresentados e analisados todos os dados obtidos no processo investigativo e nas intervenções teóricas e práticas.

5 A BRINCADEIRA NA INSTITUIÇÃO: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS

Por meio de observações e entrevistas, focamos a brincadeira dentro do contexto da creche: a sua presença, como é concebida e a sua utilização. Os dados coletados contribuíram para que pudéssemos compreender a brincadeira nesse espaço institucional. Após conhecermos a concepção e o modo como a brincadeira estava sendo empregada na creche, desenvolvemos as intervenções teóricas e práticas. Os dados coletados e selecionados durante a observação, as entrevistas e, também, os impactos das intervenções teóricas e práticas na formação da professora serão analisados neste capítulo.

5.1 A concepção de Brincadeira da Gestão Local

Os primeiros questionamentos que guiaram nosso olhar durante as observações foram os seguintes: A brincadeira está presente na creche pesquisada? Qual a concepção de brincadeira que os profissionais envolvidos apresentam? Como a brincadeira é utilizada na creche? Durante as observações e as entrevistas, estas perguntas foram, aos poucos, sendo respondidas.

Realizamos, inicialmente, uma primeira entrevista, visando coletar alguns dados referentes à concepção de brincadeira que a gestão apresentava.

A diretora da creche possui, em sua formação inicial, Graduação em Pedagogia e Pós-graduação em Psicopedagogia. Em sua própria opinião, ambos os cursos focaram muito a teoria, deixando de lado as experiências práticas, além disso, completa dizendo que, em sua graduação, a creche não fora um tema estudado. No que se refere à brincadeira, compreende que este tipo de atividade é um elemento que deva estar presente nas propostas docentes por contribuir com o

desenvolvimento amplo das crianças. Ela deixa claro que as crianças precisam ser motivadas a patamares mais elevados de desenvolvimento e que, para isso, cada professor precisa estar atento às suas crianças e ao que podem fazer para levá-las a avançar cada vez mais. Porém, observa que, de um modo geral, as professoras nem sempre acatam suas orientações. Justifica este obstáculo ao fato de estarem naquela função provisoriamente, já que anseiam atuar como “professoras de verdade” em salas de aula e com conteúdos escolares.

A coordenadora da creche possui como formação inicial a graduação em Engenharia Cartográfica. Em 1994, prestou concurso público municipal em Álvares Machado para o cargo de encarregada de creche, para esta função não foi exigido qualquer tipo de formação específica para o trabalho em creche. Assumindo o cargo no ano seguinte, iniciou a sua trajetória em creche. Percebendo a sua própria falta de formação na área e as grandes dúvidas que pairavam sem as devidas respostas, ingressou em um curso de Pedagogia.

“Meu interesse em fazer o curso de Pedagogia, era a Habilitação em Educação Infantil que viria depois. Eu já conhecia o curso e, com a formação em Engenharia eu não poderia fazer, por isso, precisava fazer Pedagogia antes. Durante a graduação em Pedagogia, eu parei no meio, porque o curso da Unesp tem um foco muito grande para o ensino fundamental, então me perguntava o que estava fazendo ali. Mesmo assim, concluí a graduação e iniciei a habilitação em Educação Infantil”.

Em sua opinião, a habilitação ainda não deteve o foco necessário para a creche. Para a coordenadora, somente uma disciplina que abordava os projetos e os estágios é que pôde satisfazer, razoavelmente, a sua expectativa.

Em relação às brincadeiras em sua formação, a coordenadora relembra que, durante a Pedagogia não houve nenhuma disciplina que abordasse o tema. Já na habilitação, houve duas disciplinas, uma teórica e uma prática. Mas que, também, eram direcionadas para crianças de pré-escola e não para creches. No entanto, mesmo não cursando disciplinas especializadas em brincadeiras na creche, confessa que conseguiu enxergar possibilidades naquelas apresentadas para a pré-escola. A coordenadora entende a brincadeira não como um fim, mas como um meio de desenvolvimento infantil. Entende que, quando a brincadeira é utilizada para o aprendizado de regras e de comportamento, a função lúdica desta atividade é

perdida. Neste sentido, entende que, se houver investimentos na ludicidade da criança, outros ganhos virão, conseqüentemente, como por exemplo, a coordenação motora, os limites, a disciplina e o ato de se posicionar socialmente.

A coordenadora não apresenta, em sua formação, qualquer outro tipo de curso direcionado especificamente às brincadeiras. Confessa que sempre procura se atualizar, porém, não há, na região, cursos que foquem a brincadeira para a formação continuada dos professores de creche.

Para a sua atuação como coordenadora do corpo docente da creche, confessa que cria muita coisa de sua própria cabeça, valendo-se do que observa no cotidiano da creche. Neste contexto, com a falta de formação inicial e continuada, somente a tentativa e o erro é que ajudam nos acertos.

“Uma ADI que trabalhava com o MI (crianças com 1 e 2 anos de idade), tentou ensinar ‘morto-vivo’ para as crianças, mas elas não aprendiam. Eu entendi que era preciso trabalhar antes da brincadeira, noções de em cima e embaixo, em pé e agachado, para depois brincarem. São conceitos básicos que levarão para a ludicidade. São em momentos assim que eu tento intervir nas ações dos professores. Eu gostaria que elas fossem mais além, que tentassem mais”.

Apesar de suas indicações, as professoras ainda resistem muito, optam por fazer aquilo que lhes permite ter mais controle sobre as crianças, ou seja, ficar dentro da sala, desabafa a coordenadora:

“Para elas (as professoras), sair da sala, juntar as crianças, separar materiais, reorganizar o agrupamento para voltar para a sala e a sujeira, são empecilhos para propostas diferenciadas.”

A coordenadora relata, ainda, que é muito comum presenciar professoras realizando brincadeiras que seriam próprias para crianças da pré-escola, com as crianças da creche. Segundo ela, as professoras não entendem que as crianças estão em patamares diferenciados de desenvolvimento e que, por isso, não compreendem, por exemplo, a razão pela qual foram tiradas das brincadeiras. Para ela, é preciso fazer adaptações das brincadeiras, a fim de que as crianças mais novas possam desfrutá-las.

Tanto a diretora da creche como a coordenadora, admitiram que, durante as HTPC (Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo), a brincadeira não é discutida

teoricamente. Há relatos de tentativas de estudos, porém, não são valorizados por alguns membros do grupo. No dia a dia da creche, as duas percorrem os agrupamentos observando o trabalho que está sendo realizado. Quando possível e necessário, fazem algumas indicações sobre o trabalho das professoras, mas, na maioria das vezes, estas indicações são descartadas.

A rotina – aqui entendida como uma estrutura pedagógica que norteia o trabalho cotidiano nas instituições de Educação Infantil (BARBOSA, 2006) – elaborada pela gestão da creche considera veementemente a brincadeira. A rotina de recreação da creche foi estabelecida de forma tal que todos os agrupamentos de crianças possam aproveitar as oportunidades oferecidas.

Quadro 1 - Rotinas da creche

8h30min às 9h30min	Berçário I	Berçário II	Maternal I	Maternal II	Maternal III
Segunda	Tanque de areia	Motoca	TV / conto / banho	Piscina de bolinha	Binquedoteca / capela
Terça	Piscina de bolinha	Tanque de areia	Binquedoteca / capela	TV / conto / banho	Parque / banho
Quarta	TV / área externa e brinquedos	Binquedoteca / capela	Piscina de bolinha / banho	Motoca	Piscina de bolinha
Quinta	Cavalinho / piscina de bolinha	TV / passeio	Tanque de areia / banho	Binquedoteca / capela	Tanque de areia / banho
Sexta	Binquedoteca / capela	Piscina de bolinha	Motoca	Parque / banho	Conto / Música / TV

Fonte: O autor.

Observamos, entretanto, que no dia a dia da creche, grande parte das educadoras, em momentos recreativos como estes da rotina, permanece sentada enquanto as crianças brincam livremente. Não há qualquer tipo de intervenção, elas apenas olham as crianças para que não briguem ou se machuquem.

Podemos inferir até este ponto que, tanto a diretora da creche como a coordenadora, dentro de suas limitações de formação, entendem a brincadeira como uma atividade que deva fazer parte do cotidiano da creche. E, por parte destas funcionárias não há qualquer tipo de impedimento para que as crianças corram, gritem e se sujem durante brincadeiras propostas pelas educadoras.

Ambas as funcionárias esperam por resultados positivos desta pesquisa. Para elas, é interessante ter alguém dentro da instituição realizando uma pesquisa científica que aborda um tema referente à creche.

5.2 A Brincadeira na Concepção e na Prática da Professora Participante da Pesquisa

Para expormos qual a concepção de brincadeira que norteia as propostas da professora participante da pesquisa, recorreremos, desde já, aos dados da entrevista e das observações.

Para a primeira entrevista com a professora Luciana, preparamos um roteiro que guiaria nosso diálogo. Era nossa preocupação deixar claro o objetivo de nossa pesquisa e tentar tranquilizá-la quanto à nossa presença em seu agrupamento nos meses seguintes.

Iniciamos a entrevista nos apresentando e, também, expondo a proposta da pesquisa. Neste momento, colocamo-nos como professor da rede pública e dividimos medos, anseios e expectativas. Enfatizamos que a nossa formação inicial é em Educação Física e não em Pedagogia e que, por isso, não “olharíamos” o trabalho como um todo, mas somente os momentos relacionados às brincadeiras.

Procuramos deixar claro estas informações, pois sabemos o quanto é difícil desenvolver um bom trabalho diariamente e, ainda, ter uma pessoa estranha querendo conhecer o nosso trabalho. Por esta razão, também, é que escolhemos uma metodologia de pesquisa que contemplasse a intervenção, para que pudéssemos estar nos dois lugares da pesquisa: de investigação e intervenção. Apesar de todas as informações terem sido expostas, a professora nos confessou que, para a entrevista, estava um pouco nervosa e que ter alguém acompanhando o seu trabalho “é um pouco estranho”, mas confessa:

“Eu já tinha falado em HTPC que eu gosto destas coisas (participar de pesquisa). É sempre aprendizado novo né?! Você tá aqui acompanhando e a gente aprendendo também, né?”

De acordo com a professora, sua formação inicial (magistério), continuada (pedagogia) e em serviço não abordou amplamente a temática das brincadeiras. A professora confessa que não aplica em seu trabalho nenhuma teoria específica busca colocar em prática o que aprendeu, mas sente a necessidade de aprender mais sobre brincadeiras já que também não participou de nenhum outro curso que abordasse o tema.

“É difícil buscar uma atividade pra essa faixa etária, é difícil, mas assim, eu tento, as meninas (demais professoras) também tentam, acredito, buscar algo diferente pra eles. Eu tento, sim, trazer uma brincadeira, pegar de uma brincadeira que seria um pouco mais complicada e adaptar, para a faixa etária deles.”

Questionada sobre a validade de buscar brincadeiras para trabalhar com as crianças, a professora logo responde:

“Com certeza. É muito importante para o desenvolvimento delas, trabalhar com regras, limites”.

Esta professora reconhece que as crianças brincam sozinhas, criam suas próprias brincadeiras valendo-se do mundo que conhecem.

“Elas têm muito de brincar sozinho, com tudo! Tudo o que elas veem é motivo, tudo é brincadeira. Hoje mesmo tinha criança brigando por causa de um carrinho quebrado ‘é meu, é meu’ elas pegam aquilo e fazem né, é carrinho, é avião. Então a brincadeira começa desde cedo desde pequenininho já brincam sozinhos mesmo.”

Presenciando estes momentos criadores das crianças, a professora considera mais importante deixar as crianças livres para criarem e darem andamento às suas próprias brincadeiras. Por isso, assim que a primeira criança chega até as últimas que chegam, pouco antes do café da manhã, ou seja, das 7h, até por volta das 8h30min, as crianças brincam livremente com os brinquedos disponíveis nas caixas, sem uma intervenção pedagógica direta por parte da professora.

Questionada sobre qual a maior dificuldade em trabalhar com brincadeiras, a professora logo aponta o controle da sala.

“O controle delas (as crianças), de estar atento na atividade todo mundo, porque enquanto você tá ali falando tem um correndo, tem outro batendo, essa é a dificuldade que a gente tem: muita criança e só duas ADI's por sala. E também a questão da faixa etária que falei pra você, a gente tem que ir atrás de muitas atividades porque assim, elas gostam muito de brincar, tem que tá sempre mudando, sempre inovando porque se não elas né, dispersam e aí num têm muitas brincadeiras assim que a gente pode tá adequando, então acaba repetindo muito as atividades.”

As observações durante os meses seguintes, conversas informais e a primeira devolutiva, nos ajudaram a compreender um pouco mais sobre a concepção de brincadeira da professora. Após expormos o objetivo de nossa pesquisa e realizarmos a primeira entrevista, iniciamos o processo de observação do trabalho realizado pela professora.

Como exposto anteriormente, as crianças começam a chegar na creche por volta das sete da manhã. Uma a uma, acompanhada de seus pais ou responsáveis, chegam, colocam as suas mochilas dependuradas sob a lousa, esta por sua vez, decorada com letras e números. A professora toma nota sobre qualquer recado dado pelos pais (horários de remédios, por exemplo) e anota o horário de chegada de cada criança em um caderno. Em seguida se senta, as observa para que não ocorram brigas e, quando necessário, intervém e aguarda a próxima criança chegar. Enquanto isso, as crianças criam suas próprias brincadeiras.

À medida que outras crianças vão chegando, elas entram nas brincadeiras daqueles que já estavam ali, pegam brinquedos na caixa e se aproximam das brincadeiras dos outros. Utilizam os brinquedos disponíveis e criam situações imaginárias para brincar, e assim permanecem até o café da manhã. Muito claramente, durante todo o período de observação, foi possível notar que a professora não propõe atividades durante este período de recepção das crianças e dos pais. Ela apenas separa as brigas e justifica:

“Não tem como propor atividade de manhã porque eu preciso recepcionar as crianças, cumprimentar os pais, ver se tem remédio pra dar.”

Além disso, por vezes, a professora seleciona os brinquedos que as crianças utilizam para suas brincadeiras. Ela ignora a iniciativa imaginativa das crianças que

optam em brincar com os brinquedos que faltam peças ou quando utilizam objetos como brinquedos. Ao notar estas escolhas das crianças, a professora as corrigia:

“Para de arrastar isto! Isto não é um carrinho, é uma balde!”

“Guarda este carrinho, não presta, está sem rodinhas!”

Ou ainda, quando as crianças, ao dramatizarem um monstro que persegue os demais que se escondem embaixo da mesa da sala:

“Sai de baixo da mesa, aí não é lugar de brincar!”

Para não nos tornarmos repetitivos ao longo deste texto, salientamos que, esta é a rotina de chegada das crianças. Assim se sucedeu durante todos os dias de nossa permanência na creche. Esta rotina de acolhimento é feita todos os dias até o café da manhã que é servido por volta das 8h30min. Após o café da manhã, a professora solicita às crianças uma roda de conversa. Na maioria das vezes, a função da roda de conversa era para alertar as crianças sobre o bom comportamento e a disciplina durante as brincadeiras que viriam a seguir, sobre o bom uso dos materiais que seriam utilizados ou cantar algumas músicas infantis.

“não pulem na passarela de acesso da piscina de bolinhas, não subam pelo escorrega, não se dependurem nas estruturas”.

“não pode correr até o refeitório, não pode bater na mesa, não pode ficar embaixo da mesa e pegue pão e leite somente quem vai comer, sem desperdícios”.

“não pode brincar perto dos carros, não pode brincar no parquinho, não pode tirar o bico da bola, não pode pegar a bola do outro”.

Foram poucas as vezes que as crianças tiveram a oportunidade de escolher as músicas que seriam cantadas e, em apenas um único dia, as crianças fizeram apresentações individuais livres. Após a roda de conversa, as brincadeiras dirigidas pela professora começam. Neste momento, podemos expor todas as brincadeiras observadas já que estas não foram muitas.

A piscina de bolinhas da creche consiste em uma grande estrutura com uma escada de acesso, um túnel, duas passarelas, dois escorregadores e uma pequena quantidade de bolinhas. A utilização da piscina de bolinhas é um direito de todos os agrupamentos, desde que sejam respeitados o dia e o horário especificado na rotina.

Ao chegarem na piscina de bolinhas, aos poucos, as crianças tiravam seus calçados, subiam as escadas, escorregavam e caíam nas bolinhas. Permaneceram nesta situação por quase duas horas. As professoras ficaram do lado de fora, sentadas e conversando. Ao longo deste tempo, as crianças começaram a criar situações que lhes pareciam mais agradáveis, como por exemplo, pular pela passagem entre a escada e o escorregador, dependurar-se nas barras de sustentação da estrutura, carregar nas camisetas as bolinhas, arremessá-las para fora, entre outras. Estas iniciativas irritavam as professoras que advertiam as crianças com gritos e ameaças.



Fonte: O autor

Figura 1 - Piscina de bolinhas

Em um outro dia, as crianças foram conduzidas para a piscina de bolinhas. Uma a uma adentraram a estrutura. As professoras, sentadas, apenas observavam e advertiam as crianças quando estas criavam as suas próprias brincadeiras:

“Não pendurem na estrutura da piscina;”

“Não é para subir pelo escorrega, subam pelas escadas;”

As crianças começaram a brincar na piscina de bolinhas, exatamente 8h43min e lá permaneceram até 10h17min, quando já se aproximava o horário de almoço. Durante todo este tempo, além de fazerem o percurso oferecido pela estrutura e esperado pelas professoras, as crianças criaram suas próprias brincadeiras dentro da piscina de bolinhas, por exemplo, cantaram músicas diversas, dependuraram-se onde não podiam, jogaram bolinhas fora da estrutura, sentaram em grupos em uma das passarelas de acesso ao escorregador, subiram o escorregador por onde escorrega, bateram palma, desceram deitados pelo escorrega e de ponta cabeça. A maioria destas iniciativas das crianças irritava as professoras que, ainda sentadas, chamavam a atenção das crianças, porém, nenhuma intervenção foi proposta para amenizar ou mudar estas decisões das crianças. Após a piscina de bolinhas, as crianças foram lavar as mãos e almoçar para depois dormirem.

Em outro dia de observação, a professora conduziu as crianças ao parque. Lá, as crianças escolhiam onde e como brincar enquanto a educadora olhava as crianças para que estas não escolhessem os brinquedos considerados perigosos (devido a acidentes anteriores) ou brincassem de maneira inadequada, por exemplo, ficando na frente do balanço enquanto outra criança estivesse balançando, permanecendo de pé no gira-gira em movimento ou, simplesmente, cair na areia, já que poderiam se sujar. Durante o parque, algumas crianças tentaram uma aproximação maior, sentaram-se ao meu lado, perguntaram meu nome, o nome da minha mãe e de minha prima. Pediram que eu as empurrasse no balanço e duas crianças (uma menina e um menino) me presentearam com uma pequena flor, ato muito comum entre eles para com a educadora responsável pela sala. Senti que estava ganhando a confiança das crianças.



Fonte: O autor

Figura 2 - Parque

Em outra oportunidade de observação, a educadora disponibilizou uma bola de plástico para cada uma das crianças. Cada uma brincou como queria. A professora cuidava para que não houvesse conflitos entre elas e alertava para que as instruções de cuidado e disciplina expostas na roda de conversa fossem seguidas.

Após alguns minutos ali, a professora começou a brincar com algumas crianças de: jogar a bola uma para a outra; quicar a bola em direção a outra; rebater a bola com outra; chutar a bola com outra; driblar como no basquete com outra. Estas atividades não foram feitas com todas as crianças do agrupamento. Logo em seguida, outras se aproximaram de nós para fazer o mesmo. Neste mesmo dia, fomos utilizados como piques para crianças fugitivas de “monstros perseguidores” interpretados por outras crianças, chutamos, agarramos e lançamos as bolas e respondemos diversas perguntas. Nossa presença estava começando a fazer parte da rotina das crianças.

O fato de a professora ter brincado com as crianças nos chamou a atenção, era a primeira vez que a víamos interagindo com as crianças em suas brincadeiras. Mais tarde, as crianças guardaram as bolas e puderam brincar no parque novamente, lá, também, mesmo que por pouco tempo, a professora brincou e

cantou com as crianças no gira-gira. Após o parque, as crianças foram ao banheiro lavar as mãos para o almoço que se seguia.

Em outra manhã de observação, a professora propôs às crianças a brincadeira “batata quente”, que, na verdade, era uma adaptação do jogo conhecido por alguns como “lenço que corra” ou “lenço atrás”. A diferença estava nos dizeres da atividade proposta. Enquanto a criança circulava a roda formada pelas outras crianças sentadas, era cantada a seguinte canção:

“- Batata quente, quente, quente, quente, quente, queimou!”

Neste momento, a criança deveria soltar a bola atrás de uma criança sentada e fugir em torno da roda até o local onde a outra estava sentada. A criança “queimada”, por sua vez, deveria correr atrás da criança fugitiva com o intuito de “queimá-la” com a bola antes que ela sentasse em seu lugar.

A atividade transcorreu normalmente do ponto de vista das crianças, porém, as atitudes e os ânimos da professora se alteraram durante a atividade, uma vez que as crianças não se comportaram de acordo com as suas expectativas. Isto se deve ao fato de que esta atividade continha certa complexidade para a idade das crianças. Tal constatação pode ser observada em alguns momentos, como por exemplo, algumas crianças não sabiam realmente como proceder naquele jogo, se ficavam com a bola para elas ou se colocavam para o seu amigo de sempre; não entendiam por que fugir ou por que queimar o outro; algumas não sabiam exatamente onde deveriam se sentar. Com isso, a professora se viu obrigada, durante a vez de determinadas crianças, a pegar na mão e guiar todo o trajeto, dizer qual momento ela deveria deixar a bola nas costas de outra criança, teve que fugir junto com a criança e sentá-la onde deveria.

Aquelas crianças que conseguiam contornar a roda, deixar a bola e fugir sozinhas, ganharam a oportunidade de realizar estas ações individualmente. No entanto, estas crianças não contornavam toda a roda como a professora exigia e, muito menos pela direção tida, por ela, como “correta”. As crianças, tanto a pegadora como a fugitiva, tinham respectivamente como objetivos queimar e fugir para não ser queimado, e a solução encontrada neste problema para ambas as crianças foi a mesma: cortar caminho por entre as demais crianças sentadas e/ou inverter o sentido da perseguição, da direita para a esquerda ou, quando necessitar, da esquerda para a

direita. Tais raciocínios não foram valorizados pela educadora que, por diversas vezes, impedia as crianças de tomarem tais atitudes reprimindo-as:

“É pelo outro lado!”

“Não pode cortar caminho!”

Após assegurar que todas as crianças tivessem participado, a educadora propôs ao grupo uma variação da atividade. Agora, a criança que fosse queimada antes de sentar-se, sairia do jogo. Feito assim, durante os minutos que se passaram, algumas crianças foram postas sentadas para assistir o divertimento das outras. Pouco antes do término da atividade proposta, havia três crianças participando da atividade e 13 fora dela. E, obviamente, estas crianças, não ficaram sentadas passivamente. Mesmo no lugar de meros espectadores, começaram a inventar suas próprias brincadeiras ou a procurar algo para fazer. Isto, também, não agradou a professora. Agora ela teria que atentar-se para as crianças que participavam da atividade e para as crianças fora dela, o que gerou grande dificuldade. Com o findar da atividade, as crianças foram levadas para a higienização das mãos, pois a hora do almoço estava chegando.

Em outro dia de observação, a professora propôs a dança das cadeiras. Como na ocasião, havia 19 crianças, disponibilizamo-nos para carregar as 18 cadeiras necessárias para o desenvolvimento da proposta, mesmo achando que, tal qual a “Batata quente”, esta atividade seria muito complexa para aquelas crianças. No entanto, para a nossa surpresa, foram solicitadas apenas 10 cadeiras. Assim, um grupo iria aguardar o outro terminar de “brincar” para poder(em) se divertir.



Fonte: O autor

Figura 3 - Dança das cadeiras

Foram dispostas as 10 cadeiras e o primeiro grupo se posicionou, com o auxílio da educadora, para poder iniciar a atividade. Ao som da música, as crianças caminhavam em torno das cadeiras dispostas. Ao parar a música, poucas crianças se sentavam, as outras ficavam em pé paradas, sem saber o que fazer, apenas se sentavam após o agito da professora:

“Senta! É pra sentar!”

Ou ainda, quando sobravam cadeiras e crianças de pé:

“Tem cadeira aqui, quem vai sentar?”

As crianças não sabiam ao certo como deveriam proceder durante a atividade, não sabiam quando sentar ou por que sentar. Entendiam menos ainda, por que deveriam sair da “brincadeira” e ficar aguardando o fim da atividade, fato que provocou o choro de uma menina. Como mandava a regra desta atividade, uma a uma, as crianças foram retiradas da atividade até que restou apenas uma criança que foi aplaudida pelas educadoras. Este mesmo procedimento se deu com o outro grupo que apenas assistiu. Esta atividade se repetiu por duas vezes com cada grupo.

Esta proposta também gerou grande estresse à professora, pouco antes do término da proposta haviam três crianças chorando por não poderem brincar, outras

sentadas brincando sozinhas e outras correndo no entorno. Como esta atividade não gerou o resultado esperado pela professora, ela as conduziu para a piscina de bolinhas. Lá, as crianças entraram uma a uma enquanto a educadora apenas as observava sem interferir ou propor algo naquele local. Ali ficaram até o horário do almoço.

Com o passar dos dias, a nossa presença não era mais novidade e, por isso, não chamava tanta atenção. Como nossas primeiras aproximações já haviam sido iniciadas pelas próprias crianças e, com o tempo, faríamos nossas intervenções, foi preciso estreitar nossos laços com as crianças. No próximo dia de observação, faríamos maiores contatos.

Em outro dia de observação, a professora Luciana, recepcionou as crianças que chegavam uma a uma, deixando-as brincar livremente. Não resistimos ao convite de uma menina que propôs que brincássemos de cozinhar. Preparamos o fogão com rodinhas de carrinhos, separamos as panelinhas para cozinhar e a jarra para o suco de laranja, uva e abacaxi. Após nossa refeição, lavamos a louça e guardamos os pratos e as panelas. De acordo com a criança não poderíamos guardar as louças em cima dos colchões, pois “a tia briga”. Esta situação, além de favorecer a nossa aproximação com as crianças, nos facilitou reconhecer no cotidiano de uma instituição de Educação Infantil, o quanto as crianças estão suscetíveis ao brincar. A brincadeira é uma necessidade e uma capacidade latente da criança denominada por Vigotski como pré-escolar. Apesar desta forma de expressão infantil não ser explorada pela professora observada, as crianças criam as suas próprias brincadeiras de acordo com o arcabouço social e cultural que possuem.

Neste mesmo dia, depois da roda, as crianças foram conduzidas para brincar no “minhocão”, um túnel de tecido por onde as crianças entravam e saíam. A coordenadora da creche, ao passar pelo local e observar a atividade sugeriu um circuito com outros elementos somados ao túnel, bancos, arcos, para desafiar as crianças. Sugestão ignorada.



Fonte: O autor

Figura 4 - Túnel de tecido

Porém, a proposta não perdurou por muito tempo, ou não o tempo esperado pelas educadoras. As crianças começaram a se interessar por outras coisas entorno do túnel e mesmo fora dele, por exemplo, montá-lo como um cavalo, entrar pelo lado oposto, correr em volta do túnel, o que irritava as professoras.

Após perceber o grande desinteresse das crianças pela sua proposta, e a mesma não ter percebido e enriquecido as brincadeiras criadas pelas crianças, o túnel foi trocado por uma caixa estilizada formando uma grande boca de palhaço, alvo para que uma a uma as crianças arremessassem bolinhas de meia. Dentro de todo o agrupamento, apenas três crianças conseguiram acertar a bolinha de meia dentro da boca do palhaço, devido ao grau de dificuldade demarcado pela distância a que as crianças eram posicionadas pela professora. Quando a bolinha caía fora do alvo, o que ocorria na grande maioria das vezes, as crianças sentadas queriam pegar a bolinha de meia e devolver na mão da professora, este fato a irritou.



Fonte: O autor

Figura 5 - Boca do palhaço

Posteriormente a esta proposta, as crianças foram conduzidas para uma área externa da creche. Lá, foi proposta às crianças uma “corrida dos sapos”, na qual, divididas em grupos, deveriam partir de uma marca até a outra, locomovendo-se como sapos. A proposta gerou grande interesse por parte das crianças, de modo que o percurso foi repetido quatro vezes.



Fonte: O autor

Figura 6 - Corrida dos sapos

Após as repetições desta atividade, as professoras acompanharam as crianças numa caminhada pela área externa da instituição, pararam e olharam a grande quantidade de aranhas que havia nas árvores ao redor da creche, comentaram e prosseguiram caminhando para o mesmo lugar onde foi desenvolvida a “Corrida dos sapos” para, agora, disponibilizar bolas para as crianças brincarem livremente.

Pudemos perceber, neste fato, que não há planejamento das atividades, as professoras apenas mudam conforme observam desinteresse das crianças em suas propostas. Em nenhum momento houve intervenções que desafiassem as crianças, exceto quando a professora exigia a largada, quando dizia o “já” e a exaltação dos vencedores, quase não há diálogos com as crianças sobre o que elas estão fazendo ou como poderiam fazer.

Em outro dia de observação, assim que chegamos à creche, as crianças acostumadas à nossa presença começaram a se aproximar e nos convidar para brincar de panelinhas. Começamos com duas panelinhas e três crianças. Não havia muito o que fazer, por isso, uma criança começou a “roubar” as panelinhas de outra criança que as tinha dentro de um balde. Esta por sua vez, irritou-se e, antes de começar a chorar, a convidamos para brincar conosco. Agora, éramos quatro crianças e várias panelinhas. Questionei sobre o cardápio às crianças, que o decidiram de supetão:

“– Arroz, feijão, carne moída e ovo!”

“– Esta panela, faz arroz, esta faz feijão, aqui o ovo e a carne moída”.

“– Quem faz o suco? Perguntei.”

“– Eu! Respondeu uma das meninas que se aproximou da rodinha”.

“– Vocês querem suco de quê? Instiguei.”

“– De laranja!”

Cozinhamos no fogão de peças de montar, fizemos o suco, distribuímos pratinhos e tampinhas para almoçar e os copinhos. A esta altura já não tínhamos pratos e copos para as onze crianças que nos rodeavam.

Porém, no mesmo prato e no mesmo copo, todos comeram e beberam.

“– Depois do almoço, o que fazemos?”

“– Bolo de chocolate!”

“– Precisamos de leite, de ovos, farinha e chocolate!” Dissemos na esperança de ganhar algum tempo para futuros improvisos. Mas, prontamente, um menino aparece com um balde com diversas rodinhas e diz:

“– Aqui o bolo pra assar!”

“– Deixa eu mexer!”

“– Agora eu!”

“– Deixa eu!”

“– Eu também!”

E, assim, uma a uma, todas as crianças mexeram o bolo para assar. Após ser posto para assar, um pequeno “parabéns a você” quase que começou. A brincadeira agora era um aniversário:

“– É aniversário de quem?”

“– Meu!”, disseram em uníssono. E todos cantaram parabéns.

Ao cortar o bolo, também não havia “fatias” para todos, no entanto, o mesmo pedaço serviu para outros dois ou três comerem. Neste dia, não houve tempo para a roda de conversa. As crianças levantaram-se para o café da manhã.

Durante todas as atividades observadas, ficou claro que uma professora adota uma postura passiva em relação à outra professora (Luciana) como se uma fosse a responsável pela sala e ela, apenas uma auxiliar.

Apenas alguns dias após o início de nosso período de observação, a professora Luciana nos indagou em relação à validade de suas ações:

“– As brincadeiras que estou dando estão ajudando na pesquisa?”

“– Posso ir na piscina de bolinhas?”

“– Tem problema se eu ficar na rotina?”

Sempre procuramos deixá-la tranquila em relação às suas propostas, pois somente assim, conheceríamos o seu trabalho. Porém, além destas perguntas feitas

por ela, outras falas começaram a sinalizar que as suas propostas estavam se esgotando e que o período de observação teria que, obrigatoriamente, chegar ao fim:

“– Olha, meu trabalho é só isso mesmo, viu!”

Ao longo desse processo investigativo, pôde-se perceber que existe uma concepção de criança que norteiam as ações educativas da instituição.

Através da fala e atitudes da professora, foi possível perceber que, esta profissional, intencionalmente, não intervinha nas brincadeiras das crianças. Como observado, as crianças criavam brincadeiras assim que chegavam ao agrupamento e quando não se envolviam com as propostas da professora. Porém, ela os deixava brincar sozinhos, pois, deste modo, estaria garantido, segundo ela, o desenvolvimento das crianças.

Esta concepção de desenvolvimento infantil nos remeteu a Rousseau. Para este teórico da educação, “O Educador deve esperar com alegre confiança a marcha natural da educação e intervir o menos possível no processo de formação.” (PINO & MENDONZA, 2001, p. 65) Este estudioso entendia que deveriam ser oferecidas às crianças, apenas atividades que correspondiam com o seu grau de desenvolvimento.

A Teoria Histórico-cultural assume uma perspectiva diferente. Uma perspectiva que valoriza o entorno da criança e a atividade da criança junto a uma cultura mais elaborada para que ela possa avançar em seu desenvolvimento. Nesta perspectiva, o ensino faz avançar o desenvolvimento. “(...) não há que se esperar desenvolvimento para que se ensine; há que se ensinar para que haja desenvolvimento.” (MARTINS, 2009, p. 100)

Compreender o desenvolvimento infantil na perspectiva da Teoria Histórico-cultural é descartar a concepção denominada por Martins (2009) como “pedagogia da espera”. Para esta autora, existe na Educação Infantil uma errônea idéia de que há pouco a se fazer para contribuir com o desenvolvimento das crianças. Por isso, algumas práticas vêm desconsiderando o potencial de aprendizagem das crianças e deixando-as livres sem qualquer tipo de mediação.

Há no agrupamento observado uma grande busca pelo controle e pela disciplina das crianças. Sobre este intuito da professora é possível traçar um paralelo ao modelo escolarizante criticado por Kishimoto (2002a). Para esta

estudiosa, o controle das crianças pequenas é resultado de uma má compreensão sobre a função da Educação Infantil, influenciada pelo modelo escolar.

No próximo tópico, será exposto a devolutiva que oferecemos à professora envolvida com a pesquisa. Este momento objetivou a apresentação da leitura que fizemos de seu trabalho.

5.3 A primeira Devolutiva: as primeiras impressões são as que ficam?

As constatações elaboradas a seguir foram expostas à professora para que, juntos, pesquisador e sujeito participante da pesquisa, pudessem reconhecer o trabalho investigado.

Os momentos lúdicos estão presentes na rotina da creche como proposta, por exemplo, tanque de areia, piscina de bolinhas, brinquedoteca e parque. Durante os momentos de observação, a professora, dentro de um quadro organizacional entre os agrupamentos, conduziu as crianças até a piscina de bolinhas e ao parque. Em nenhum momento, observamos as crianças na brinquedoteca e no tanque de areia. Em outros momentos, a professora propôs algumas atividades para as crianças, por exemplo, “dança das cadeiras”, “túnel de tecido”, “arremesso de bolinhas na boca do palhaço”, “brincar com bolas”, “lênço atrás com a música batata quente”, “corrida dos sapos”.

Todos os dias, as crianças, ao chegarem, têm a liberdade de escolher o brinquedo de dentro da caixa para brincar. Com o brinquedo escolhido as crianças brincam sozinhas ou com os amigos que escolhem.

Valendo-nos destas constatações feitas durante as observações e da entrevista realizada, podemos responder a primeira pergunta desta pesquisa: A brincadeira está presente na creche? Sim, a brincadeira está presente na creche. Para esta professora, a brincadeira é oferecida às crianças por ser importante para o desenvolvimento. As crianças podem brincar livremente com os brinquedos e, por vezes, são propostos outros momentos para as crianças brincarem.

No entanto, notamos, durante as observações, que houve momentos em que a professora poderia intervir para que as crianças avançassem em relação aos conteúdos e formas de brincar. Logo no início do dia, ao chegarem, as crianças podiam escolher os brinquedos que quisessem para brincar sozinhas ou

acompanhadas. Este momento, em média, dura uma hora e trinta minutos, antes do café da manhã.

A professora nunca se sentou com as crianças para brincar com elas, para ampliar a sua cultura lúdica, ou seja, as crianças sozinhas brincavam apenas do que elas conhecem. Não houve qualquer tipo de intervenção intencional ou, até mesmo, qualquer tipo de influência da professora durante as brincadeiras que as crianças criaram.

De acordo com a própria professora, as crianças devem criar as suas brincadeiras livremente, por esta razão, não merecem ou não necessitam de mediação. Durante estes momentos, sua postura e suas intervenções se restringem apenas ao controle de conflitos e, por vezes, há de sua parte, uma desvalorização das brincadeiras criadas pelas crianças:

“– Não pode ficar descalço! Não coloca o pé na areia! Não retire o mato do chão! Não suba neste brinquedo!”.

Em uma concepção de deixar livre a brincadeira da criança, a atuação da professora nos mostrou que, de acordo com as propostas do Referencial Curricular de Educação Infantil (BRASIL, 1998), seu modelo predominante de brincadeira é o *laissez-faire*, prática docente que entende que o brincar é uma atividade inata da criança, portanto, dispensa qualquer tipo interferência do professor.

Mesmo que as brincadeiras criadas pelas crianças não tenham a mediação da professora, elas são facilitadas pelo espaço/tempo e materiais disponíveis na sala do agrupamento. A postura da educadora em deixar o momento de criar e brincar apenas com os seus recursos, sem que haja de sua parte qualquer tipo de intervenção pedagógica, também foi constatado por Rocha (2005) em sua pesquisa. Em contrapartida, é preciso fazer algumas ressalvas sobre esta possibilidade do brincar livre das crianças.

Ao nos dirigirmos à creche, é fácil identificar o quanto as crianças já brincam valendo-se das experiências adquiridas na família, no grupo de amigos e em outras relações sociais. Nesta direção, Elkonin (2009, p. 36) considera que:

[...] o singular impacto que a atividade humana e as relações sociais produzem no jogo evidencia que os temas dos jogos não se extraem unicamente da vida das crianças, porquanto possuem um fundo social, e não podem ser um fenômeno biológico. (ELKONIN, 2009, p. 36).

No entanto, queremos enfatizar a importância de um brincar que possa contribuir ainda mais com o desenvolvimento infantil, o brincar mediado pelo professor, nossa preocupação principal de pesquisa. Sob o enfoque histórico-social, defendemos que a brincadeira é uma atividade de natureza cultural e social e, portanto, pode ser mediada por parceiros mais desenvolvidos e, sobretudo, pelo professor para que cumpra o seu papel de atividade principal para a criança de 03 a 05 anos, aproximadamente.

Esta vertente teórica, também, valoriza experiências significativas proporcionadas pelo professor e por crianças mais experientes que assegurem às crianças menos experientes estabelecer contato com as descobertas humanas: visitar museus, oficinas, construções, fábricas, comunidades indígenas, etc. A partir de momentos intencionalmente possibilitados pelo professor através de atividades significativas, a brincadeira terá novos elementos e tomará maiores amplitudes. Estes novos elementos estarão presentes durante as próximas brincadeiras livres criadas pelas crianças. Essas brincadeiras, por sua vez, facilitarão o intercâmbio de informações captadas por elas. Deste modo, caberá ao professor reconhecer durante as brincadeiras, aquilo que foi internalizado pelas crianças. Seu próximo passo será intervir nas brincadeiras para ampliar o conhecimento de suas crianças e, planejar novas propostas enriquecedoras para contribuir ainda mais com o desenvolvimento das crianças em direção da cultura mais elaborada.

Entendemos a relação entre propostas enriquecedoras com o brincar livre como grande possibilidade de desenvolvimento infantil. Ilustraremos essa rica relação através de um espiral por entendê-la como cíclica. O espiral é uma figura que apresenta em uma ponta a sua base e na outra ponta o seu “desenrolar”. A sua base é pequena, o seu desenrolar ocorre de forma crescente. Identificamos a sua base como o estágio de desenvolvimento em que se encontra uma criança. Por exemplo, uma criança de três anos que está começando a manifestar o seu conhecimento de mundo em forma de brincadeiras. Já nesta fase inicial, defendemos a intervenção do professor para que a criança possa em seu primeiro desenrolar, ampliar os seus conhecimentos, procedimentos e atitudes. A cada grau de desenvolvimento atingido pela criança, faz-se necessária a intervenção do professor para que avance no próximo nível e, assim, sucessivamente.



Fonte: O autor

Figura 7 - Espiral

Ao entender a brincadeira nesta proposta, o professor poderá libertar-se da rigidez conteudista de concepções escolarizantes na Educação Infantil, pois perceberá nas brincadeiras, possibilidades de ampliação de conhecimentos científicos, culturais e sociais. No entanto, o professor precisa atentar para que tais propostas sejam de qualidade enriquecedora para as suas crianças, sendo que, para isso, leve em conta o seu interesse e seu período de desenvolvimento (MARTINS, 2009).

Ao longo do trabalho, será exposto como a manifestação da criança está ligada as suas necessidades e desejos de realizar determinadas funções sociais. As crianças brincam de dirigir, de construir, de cozinhar, enfim, funções executadas pelas pessoas de seu entorno. Ao realizarem tais situações, as crianças se colocam em lugar de pessoas com nível de desenvolvimento mais avançado, os adultos. Imitando os adultos, as crianças conhecem as funções sociais, as regras, os objetos necessários para tais funções. Imitando os adultos, as crianças avançam em seu desenvolvimento psíquico e social.

Defendemos neste trabalho a presença das brincadeiras na creche e, sobretudo, que o professor possa, utilizando-as, garantir às crianças o contato com uma cultura mais elaborada e, conseqüentemente, possibilitar avanços no desenvolvimento, a cada proposta. E mais, ao observar as brincadeiras que as

crianças fazem, enfatizamos o papel mediador do professor que pode ampliar as possibilidades presentes e não presentes nas atividades.

Durante as brincadeiras propostas, a professora Luciana apresenta uma postura ativa no sentido organizacional, ao passo que a outra professora adota uma postura de auxiliar para estas e demais propostas. Esta última não favorece a possibilidade de perceber e ouvir as falas e os anseios das crianças e, com base nisso, criar e intervir com novas propostas.

Antes de sair da sala, a professora pede para que as crianças façam a roda de conversa, explica a atividade que será realizada, indica como deve ser o comportamento das crianças e as conduz para o local em que será praticada a atividade. Mesmo que nosso foco seja, exclusivamente, a brincadeira, entendemos que a roda de conversa não deva pautar-se, apenas, em regras e advertências. Para Motta (2009), a valorização da fala na roda de conversa é fundamental para que a própria criança, além de articular as suas ideias, possa constituir-se enquanto ser social, portador de sua própria expressão. No entanto, não houve momentos para relembrar o dia anterior, não houve menções sobre as conquistas das crianças e não houve espaço para as crianças se expressarem. Em todo o nosso período de observação, em apenas uma manhã a professora perguntou para as crianças quem queria cantar. Algumas crianças cantaram suas músicas preferidas. O interesse e o silêncio gerado por parte de todas as crianças enquanto uma criança estava cantando, com certeza, foi notado pela professora. No entanto, embora tenha havido esta variação na roda de conversa, foi apenas uma experiência que não se repetiu mais.

Em quase todas as brincadeiras propostas pela professora, houve momentos em que ela demonstrou-se irritada ou descontente por conta das atitudes das crianças, por exemplo:

- Túnel – quando as crianças pararam no meio do percurso; ao decidirem fazer o percurso em sentido contrário; ao correrem em volta do túnel; quando, do lado de fora do túnel, bateram nas costas das crianças que estavam atravessando; e quando o túnel deixou de ser um atrativo para algumas crianças.
- Boca do palhaço – as crianças não esperavam sentadas a sua vez; quando não convidadas, levantaram-se para pegar a bolinha arremessada para longe; ao ficaram de pé, atrás do palhaço, esperando a bolinha.

- Dança das cadeiras – algumas crianças ficaram de fora da brincadeira e não queriam ficar sentadas esperando a vez de brincar; quando retiradas das brincadeiras choraram; e, na pausa da música, não se sentaram.
- Lenço atrás – quando as crianças não corriam na direção indicada; não se sentavam no lugar que deveriam; e cortavam caminho pelo meio da roda com o intuito de atingir o outro.

Em apenas duas brincadeiras propostas pela professora não houve momentos de irritação, foram elas:

- Corrida dos sapos – a única dificuldade foi que esta atividade não durou muito tempo. Consequentemente, as crianças criaram outra atividade, “morto do acidente”, repreendidos, posteriormente, pela professora, devido ao perigo de carregar um ao outro.
- Brincar com bolas – nesta atividade as crianças puderam brincar livremente cada um com uma bola. Esta atividade durou bastante tempo, porém, as crianças eram advertidas para que não corressem muito e não chutassem as bolas em direção ao parque. O único momento de interação da professora com as crianças foi quando ela arremessou a bola para algumas crianças.

Com base na análise de suas propostas de brincadeiras, podemos fazer algumas inferências. Todas estas brincadeiras – com exceção da “corrida do sapo” e do “brincar com bola”, que apresentam elementos imaginários – são adaptações de jogos mais complexos. Estas propostas demonstram o quanto as brincadeiras de faz-de-conta, nas propostas desta professora, perderam espaço para as adaptações de jogos de regras.

Este dado vai ao encontro da preocupação da coordenadora da creche, quando esta identifica na fala e nas ações de suas professoras, uma tendência escolarizante (KISHIMOTO, 2002a) de atuar na creche e, no caso desta educadora, quando as brincadeiras de faz-de-conta são substituídas pelo jogo de regras.

Os dados coletados tornaram possível a compreensão de que, para esta educadora, as brincadeiras de faz-de-conta, em especial aquelas criadas pelas crianças, não se constituem em momento rico para suas intervenções.

Algumas propostas, também, revelaram-se insuficientes para a capacidade criativa e ativa das crianças (túnel, brincar com bolas) por isso, ao longo destas

propostas, as crianças criaram outras brincadeiras naquele contexto, por exemplo, correr em volta do túnel.

Mesmo com as adaptações, as atividades da “dança das cadeiras” e do “lenço atrás” continuaram complexas para as crianças da creche. Isto explica a incompreensão por parte da maioria das crianças sobre como proceder durante as brincadeiras ou a estratégia de outras para criarem outras brincadeiras, o que gerou muito estresse à professora.

Estas indicações vão ao encontro do que Mukhina (1996) indica sobre o ensino fluir na orientação dos processos psíquicos das crianças atendidas. Na perspectiva histórico-social, a criança se desenvolve na interação e mediação do meio, cabe às instituições educacionais sistematizar este ensino. Porém, salienta a autora que não se pode ensinar qualquer coisa para a criança sem levar em consideração sua idade. É preciso garantir o desenvolvimento infantil mediando o conhecimento de acordo com o estágio em que se encontra a criança, oferecer-lhe aquilo que a ajuda, ao máximo, o seu processo de humanização, em nosso caso, a brincadeira.

Em seu fazer pedagógico, houve tentativas por parte da professora de utilizar a brincadeira enquanto proposta e foi observado, também, que não houve valorização das brincadeiras que as crianças criaram. É preciso destacar, antes de prosseguir, que as representações que a professora possui acerca das brincadeiras são frutos de suas construções socio-históricas. Esta constatação não poderia ser excluída deste trabalho, já que partimos do pressuposto teórico da perspectiva histórico-cultural, a qual apregoa que as condições sociais concretas interferem e modulam os processos psíquicos humanos. Portanto, a referida professora, não poderia, como que naturalmente, desenvolver pleno conhecimento acerca das brincadeiras e, assim, utilizá-las tal qual descrevem os preceitos vigotskianos.

Durante nossos primeiros contatos, ela nos deixou claro que não lhe foi garantida uma formação adequada em relação às brincadeiras, mesmo assim entende que as brincadeiras são importantes para o desenvolvimento infantil. Percebemos nesta contradição que há forte influência de um discurso teórico que valoriza a brincadeira nas instituições de Educação Infantil. Porém, este discurso não é constatado na prática. “O discurso cria uma falsa impressão de familiaridade e domínio sobre o tema, o que desmobiliza as tentativas de uma reflexão mais consistente sobre o que seja a consciência crítica.” (MELLO, 1993, p. 119)

É verdade também que a profissional envolvida nesta pesquisa está em processo de formação em serviço. Isto indica e foi afirmado por ela que, a sua formação inicial não contribuiu para o domínio da utilização da brincadeira. Este dado nos remete ao importante papel que as instituições de ensino superior possuem na educação como um todo e que, aparentemente não estão cumprindo. Vale ressaltar, também, sobre os relevantes documentos federais que foram veiculados para a apropriação dos professores dos saberes elaborados por teóricos da educação. Tais documentos, por exemplo, RCNEI, DCNEI, trazem os discursos de teóricos, mas que, por si só, não podem garantir mudanças significativas no dia a dia das instituições de educação.

Sabemos que articular a teoria e a prática no cotidiano educacional de qualquer instituição não é tarefa fácil, principalmente para o professor. Por isso, não é mais aceitável a exclusiva culpabilização dos professores pela realidade educacional brasileira. Nesta direção, saímos em defesa dos professores que atuam diariamente na formação das crianças e dividimos essa tarefa com os centros universitários, com as políticas públicas, com as secretarias de educação e com os gestores locais. Não é possível uma considerável mudança qualitativa sem o envolvimento de tais esferas.

Partindo de toda essa complexidade encontrada, com o intuito de contribuir, mesmo que minimamente, com a formação dessa professora e, conseqüentemente, para que o trabalho proposto por ela tenha uma maior influência no desenvolvimento das crianças, são necessárias algumas mudanças em relação com a sua prática, as quais foram discutidas:

– É preciso valorizar e intervir mais nas brincadeiras que as crianças criam.

O desenvolvimento biológico não basta para que as crianças cresçam e interajam com o mundo, é preciso uma grande demanda de inter-relações entre elas e toda a cultura em sua volta. Para Martins (2009), inexistente o desenvolvimento que possa lançar mão das apropriações da cultura humana. Sendo assim, a brincadeira, atividade principal da criança pré-escolar, deve ser utilizada como tal e, para isso, requer do educador investimentos e complexificação de suas mediações.

– É preciso prestar atenção nas falas das crianças e criar brincadeiras a partir destas informações.

As crianças espontaneamente demonstram os seus interesses, como por exemplo, brincar de comidinha. Estas externalizações de seus conhecimentos precisam ser valorizadas pelos professores, pois, valendo-se delas o educador em questão pode iniciar ou dar prosseguimento a suas propostas de brincadeiras. Segundo Mello (2006), um dos papéis do professor é escutar a criança, para que ela possa fazer parte do processo de organização e planejamento da atividade que irá acontecer.

- É preciso planejar as atividades.

De acordo com Vigotski (apud MEIRA, 2008), uma mediação sem planejamento pode ser prejudicial às crianças. Faz parte das ações do educador planejar suas interferências para que as novas gerações possam apropriar-se dos conhecimentos historicamente acumulados.

- É preciso algum suporte teórico para orientar as escolhas e as ações pedagógicas e, nesta pesquisa, indicamos a teoria histórico-cultural.

De acordo com Pimenta (2006), o saber docente não é formado apenas com base na prática, mas também, nutrido por teorias da Educação. Para a autora, a teoria dota o professor de possibilidades e variedades de pontos de vista, além de oferece novas perspectivas para a compreensão do contexto histórico, social, cultural e organizacional.

Em encontro marcado com a professora, todos estes pontos foram destacados, recordados e exemplificados para que ambos olhassem da mesma forma a problemática estudada. Ao longo de nosso período de investigação da concepção e prática do trabalho da professora em relação à brincadeira, procuramos ser minuciosos com as informações captadas para que não cometêssemos injustiças. Deste modo, ao apresentarmos à professora a devolutiva, esta, por sua vez, não questionou, desconheceu ou problematizou a leitura que fizemos sobre o seu trabalho. Pelo contrário, reconhece-se na leitura apresentada e confessou novamente a falha em seu processo de formação inicial e em serviço.

Um dado muito interessante que nos foi revelado pela professora neste momento de devolutiva foi que ela nos confessou que, nos anos anteriores, deixava

para propor estas brincadeiras diferentes “mais para o fim do ano, quando todas as crianças já se conheciam”.

“Então, eu tentei mudar um pouco a rotina, porque como você já começou mais no começo do ano, a gente começa a aplicar as brincadeiras diferentes com eles, depois que já tá todo mundo “enturmado” que a gente vê que já dá pra ter algo diferente com eles. No ano passado a gente tentava fazer algumas brincadeiras diferentes com eles, eu tentava com minha turma, esse ano depois que você veio pra cá a gente começou a pensar, nesse período, vamos mudar um pouco as brincadeiras entendeu? Pela faixa deles, eles já estão na idade que dá para se começar a aplicar umas atividades diferentes. Então todas as vezes que você vinha não dava pra ser sempre a mesma coisa. Daí a gente começou a ver outras atividades pra aplicar pra eles pra você tá observando, também.”

Questionada sobre este ponto, a professora confessou que foi muito positivo começar com as brincadeiras logo no começo do ano letivo.

“Eu até fiquei admirada, porque eles, assim, superaram as minhas expectativas. Gostei bastante. Começou mais cedo eu achei que, porque é um trabalho contínuo, sempre vai melhorando, eu achei que não seria tão bom nas primeiras vezes que a gente aplicou atividade mas assim, depois que eles aprendessem com o tempo, seria melhor. Mas não, já de primeira assim eles demonstraram que podem fazer, entendeu? Então achei interessante, começou mais cedo mas eles mostraram que conseguem.”

Ela mesma constatou que houve considerável avanço no comportamento das crianças. Segundo a educadora, agora as crianças se movimentam com mais destreza, dialogam mais, a violência física entre elas diminui e também estão mais atentas ao que lhes é solicitado.

Este fato nos demonstrou um primeiro sinal positivo de nossa pesquisa. Mesmo que voluntariamente, a professora modificou a sua rotina para as nossas observações e, ela mesma, constatou esta mudança como essencial em sua atuação. Finalizando esta devolutiva à professora, iniciamos as intervenções teóricas e práticas.

5.4 Intervenção Teórica

As propostas de intervenção teórica foram pensadas e elaboradas, com o intuito de garantir à professora completa compreensão das futuras intervenções práticas. Toda a proposta de estudo foi realizada dentro de um espaço/tempo escolhido pela própria professora participante da pesquisa. Entendemos que, desta forma a sua prática docente e até mesmo os seus momentos de descanso não seriam prejudicados. Estas intervenções teóricas foram oferecidas com base em trechos desta dissertação.

Consideramos como primeiro passo nas intervenções teóricas, esclarecer o significado do conceito vigotskiano de brincadeira como atividade principal. Valendo-nos dos estudos de Leontiev (1978), Mukhina (1996) e Elkonin (2009), destacamos as três primeiras atividades principais, a inter-relação e a evolução de cada uma delas, e a importância das ações do professor neste processo. Consideramos que este seja o primeiro ponto a ser destacado, a fim de que ela pudesse compreender o quanto é importante explorar, dentro de certa periodização do desenvolvimento infantil, a atividade principal em questão.

Em seguida, propusemos uma breve discussão sobre o que é e como a brincadeira surge na criança. Nesta pesquisa, a brincadeira é entendida como uma capacidade da criança de imitar papéis sociais e, no plano imaginário, substituir um objeto por outro. Em busca deste esclarecimento, utilizamos as contribuições de Vigotski (2008a, 2008b, 2009, 2010a, 2010b), Mukhina (1996), Martins (2009), Arce e Simão (2006), quando apresentam a importância do meio cultural no reconhecimento dos objetos e suas funções sociais, o surgimento dos desejos irrealizáveis e a capacidade imaginativa das crianças de realizarem tais desejos. Partimos do pressuposto de que as crianças, após reconhecerem uma gama de objetos e funções sociais mediadas pelo meio, desejaram desempenhar certas atividades quase que imediatamente e, dependendo de seus desejos, estes tornar-se-ão, irrealizáveis, como por exemplo, pilotar um avião. Neste momento, a criança utilizará a sua imaginação e brincará de piloto. Com base nesta premissa, destacamos a brincadeira como atividade principal central de nossa pesquisa.

Posteriormente, foram oferecidas à professora as indicações de Mercedes Boronat (2001), de como o educador pode trabalhar o jogo e os quatro tipos de jogos indicados pela autora.

Boronat (2001), na perspectiva da teoria histórico-cultural, opta por designar como “jogo” o que Vigotski (2008a) e Mukhina (1996) denominam como

“brincadeira”, o que Elkonin (2009) chama de “jogo protagonizado” e Arce e Simão (2006) de “jogo protagonizado/brincadeiras” de papéis sociais.

Para Boronat (2001), a influência do adulto é decisiva durante o jogo, já que se trata de uma atividade que surge e se desenrola no convívio social e que contribui para o desenvolvimento infantil. Em sua pesquisa, a autora cubana atribui a falta de direção pedagógica durante o jogo como sendo a principal causa do baixo nível de desenvolvimento infantil. Por esta razão, propõe o que ela chama de eficientes métodos pedagógicos para oferecer e dirigir o jogo para crianças em idade entre 2 a 6 anos de idade, faixa etária denominada como pré-escolar nos discursos da teoria histórico-cultural.

Para esta autora, a dinâmica do jogo apenas se constituirá enquanto meio educativo, quando sua organização levar em conta os interesses e as possibilidades das crianças e, ainda, se foi adequadamente dirigido pela educadora. Para que esse objetivo seja alcançado, os métodos mais utilizados para desenvolver a atividade com as crianças são: a oralidade (por meio de perguntas, explicações, proposições, conversas) e os métodos práticos (com a participação direta da educadora por meio de demonstrações).

Os quatro tipos de jogos apresentados por esta autora, também foram lidos pela professora e discutidos em nossos encontros teóricos. No entanto, estes serão melhor apresentados ao longo da descrição de nossas intervenções práticas.

Esta pesquisa, em todos os momentos, se preocupou em não sobrecarregar ou dificultar o trabalho ou os horários de descanso da professora, por isso, todo este aparato teórico foi mostrado à educadora para que ela mesma escolhesse a quantidade de conteúdo para ler. Foram os primeiros: conceito de atividade principal e o que é e como surge a brincadeira na criança.

Após estas leituras, nos reunimos para discutir o material por ela lido. Para ela, este material, não foi completamente estranho. Porém, tudo foi discutido e exemplificado. Após este momento de conversa, nos remetemos à prática observada anteriormente. Durante este exercício, foram indicados acertos, como a proposta da corrida dos sapos que prescindia da imaginação para o seu desenvolvimento, e propostas e posturas inadequadas, como por exemplo, a dança das cadeiras, em que as crianças saíam uma a uma da atividade. Ficou claro, também, que a brincadeira é uma capacidade imaginativa e que por isso, momentos de criação da própria criança deveriam ser valorizados. Sobre este ponto, nos

lembramos quando a professora reprimiu uma criança que usava um balde como um carrinho e que, neste caso caberia a valorização da brincadeira criada pela criança. Recordamo-nos das estratégias criadas pelas crianças ao cortarem caminho ou de inverter o caminho no entorno da roda durante a brincadeira “Batata quente”.

Durante toda esta conversa, a professora demonstrou interesse até entusiasmo. Foi possível notar que ela realmente fez a leitura do material, fez anotações, discutiu o tema, elaborou relações entre os textos e a própria realidade e até riu dos próprios equívocos. Esta relação que estabelecemos com a teoria para a prática vai ao encontro da indicação de Mello (2006, p. 200): “[...] quanto mais consciente é nossa relação com a teoria, mais ampla, rica e diversificada pode ser a experiência que propomos à criança e maior o rol de qualidades humanas de que ela pode se apropriar”.

Antes do fim dessa reunião, acordamos que os passos seriam dados um de cada vez, no sentido de não comprometer a pesquisa: primeiro as observações, as constatações, a intervenção teórica e, por último, a prática. Dando continuidade à pesquisa, a professora, escolheu a quantidade de textos que considerou adequada para as próximas leituras – como jogar? – e o primeiro tipo de jogo indicado por Boronat – jogos de dramatização.

De início, retomamos a discussão anterior, pois, de acordo com Boronat (2001), os jogos de dramatização são aqueles denominados por Vigotski (2008a), Arce e Simão (2006), Mukhina (1996), Elkonin (2009), de brincadeira, brincadeira de papéis sociais. Esses autores entendem a brincadeira sob a mesma perspectiva, isto é, com base social, imaginativa e que contém regras. Sobre o item “Como jogar?” Boronat (2001) traz ricas indicações de como o professor pode iniciar, mediar e finalizar uma brincadeira. Estes pontos serão mais explorados em tópicos à frente.

Com base nestes entendimentos – O que é o conceito de atividade principal?; O que é e como surge a brincadeira?; e Como o educador pode conduzi-la? –, os quatro tipos de jogos (jogo de dramatização, jogo de construção, jogo de movimento e jogo didático), propostos por Boronat (2001), foram lidos, discutidos e exemplificados à professora. Como dito acima, o jogo de dramatização foi o primeiro, os demais foram estudados e discutidos em seguida. Esta intervenção teórica perdurou todo o mês de agosto. Nosso próximo passo foram as intervenções práticas.

5.5 Intervenções Práticas

Nossa observação teve como foco todos os momentos de brincadeiras que a professora propunha para as crianças. Suas propostas iniciavam-se sempre após o café da manhã. Como exposto no tópico anterior, havia um momento de recepção das crianças que durava em torno de uma hora. Durante todo este tempo, as crianças criavam sozinhas as suas brincadeiras ou integravam-se àquelas já em andamento. Mesmo com toda esta manifestação imaginativa das crianças, a professora apenas olhava, cuidava, mas nunca enriquecia as brincadeiras das crianças.

A rotina estipulada pela creche foi, por vezes, utilizada pela professora, porém, como de costume, sem grandes intervenções. Por isso, decidimos intervir, primeiramente, nestes momentos, para que a educadora pudesse, com o tempo, enriquecer o acolhimento matinal e explorar os espaços designados pela rotina e cada vez mais, ampliar o repertório de experiências das crianças.

Solicitamos à professora que, ao seu tempo e ao seu modo, construísse um documento escrito contendo as suas impressões sobre as intervenções práticas que seriam realizadas futuramente.

5.5.1 (Re)significando a rotina da creche

Nossa primeira intervenção prática ocorreu na primeira semana de setembro. Logo pela manhã, quando não havia nenhuma criança no agrupamento, apresentamos e justificamos nossas ações do dia. Naquela manhã propus à professora Luciana que nos sentássemos próximos às crianças, que brincássemos com elas e que, quando necessário, ampliaríamos as brincadeiras criadas por elas mesmas. Pois, de acordo com Mello (2006), o educador deve dirigir a sua prática docente com intencionalidades baseadas no conhecimento que tem do desenvolvimento infantil. Neste dia, a professora se sentou no chão, brincou, conversou com as crianças e concluiu:

“– Assim a gente conhece elas melhor, né?!”

Após este momento, foi feita a roda de conversa, as crianças lavaram as mãos, tomaram o café da manhã e retornaram à sala. Nossa segunda proposta envolveria a sala de TV. Durante nosso período de observação, a professora em questão não utilizou este recurso. No entanto, decidimos, também, demonstrar como este recurso pode auxiliar nas propostas de brincadeiras, já que em uma conversa informal com a coordenadora tomamos conhecimento de que algumas professoras colocavam as crianças para assistir desenhos e ficavam no fundo da sala conversando.

Antes mesmo de ir à sala de TV, cantamos e dançamos a música “cabeça, ombro, joelho e pé” até que a maioria das crianças aprendesse. Na sala de TV, utilizamos um DVD que continha esta música e sua coreografia. Assim, todas as crianças cantaram e dançaram alegremente.

Após esta atividade, nos dirigimos a uma área externa da creche e solicitamos às crianças, que contornassem o nosso corpo com giz enquanto estávamos deitados no chão. Nesse momento havia quatro crianças contornando nosso corpo com giz branco. Depois, uma a uma as crianças também deitaram no chão e outras riscavam o contorno de seus corpos empolgadamente. Esta atividade foi realizada até o último bastão de giz acabar. Todas as crianças se envolveram com a proposta. Para finalizar a proposta do dia, foi oferecida às crianças, uma atividade de colagem. Uma folha em branco e a figura de um menino com algumas partes do corpo separadas (a cabeça, os braços, as pernas, olhos e boca) para cada criança montá-lo novamente. Durante toda esta proposta, a professora foi informada de seus objetivos e finalidades (a criança e a consciência de seu corpo). Destacamos, também, as produções das crianças que evidenciavam capacidades diferenciadas, por exemplo, algumas demonstraram pleno conhecimento do corpo colando as partes em seus respectivos lugares, outras não. Solicitei um registro escrito à professora que, com o tempo, me concedeu:

“A colagem do bonequinho de grande parte da turma ficou perfeita e também na atividade para desenhar o contorno do corpo foi fantástico, adoraram e fizeram direitinho até com detalhes como olho, boca.”

Em uma outra manhã, decidimos demonstrar como a piscina de bolinhas poderia ser explorada pela educadora. Logo no início da manhã, “roubamos” as bolinhas da piscina e as colocamos no parque. Ao encontrarmos as crianças no agrupamento, utilizamos uma técnica de contação de história: a narrativa (COELHO, 2004). Este conto relatava um acontecimento da noite anterior. Em silêncio e atentamente, as crianças ouviram que: um saci-pererê¹³, com o intuito de pregar uma peça nas crianças, escondeu as bolinhas da piscina e, que agora, elas deveriam procurá-las. Propusemos que as crianças procurassem por toda a parte interna da creche e, assim fizeram muito detalhadamente, procuraram na sala de TV, no refeitório, na sala da coordenadora sob sua mesa, em todos os banheiros, atrás de todas as portas e, por último no parque. Lá as crianças acharam as bolinhas e com muita satisfação, as trouxeram em suas camisetas. Após este episódio as crianças brincaram na piscina de bolinhas cantando músicas sobre o saci.



Fonte: O autor

Figura 8 - As bolinhas no parque

¹³ Esta figura do folclore brasileiro foi explorada neste momento por se comemorar, em agosto, a semana do folclore.

5.6 Jogos de Dramatização

O primeiro tipo de jogo desenvolvido em nossa intervenção prática foi o jogo de dramatização (BORONAT, 2001). Para esta proposta partimos de dois pressupostos:

1. Seleção da obra, a qual deve cumprir determinados requisitos, tais como: direção ideológica e valor educativo; linguagem clara, precisa, rico em conteúdo e diálogos, argumento dinâmico. Ser, enfim, obra de arte.
2. Seleção e emprego de métodos adequados (a oralidade e o método prático).

Para o desenvolvimento de jogos de dramatização, a professora pode tomar como base poesias com diálogos e contos, por criarem possibilidades de reproduzir o que foi narrado. Assim, a educadora pode eleger as obras que apresentam valores educativos e que as crianças poderão assimilar facilmente e levar para a atividade. O uso de uma linguagem simples, com bons argumentos, bem como a repetição do texto e a utilização de ilustrações das obras literárias, contribuem para a rápida compreensão das características dos personagens e assimilação do conto ou poesia. Por meio destas ações, as crianças poderão mostrar o que assimilaram e usar de criatividade para organizar seus jogos e criar situações, além de decidir sobre os elementos que serão incorporados, entrar em acordos e distribuir as regras e os papéis.

Valendo-se destas ideias, já amplamente discutidas nas intervenções teóricas com a professora, utilizamos o conto “Chapeuzinho Vermelho” e, para contar esta história, embasamo-nos na técnica de contação de história que utiliza um flanelógrafo (COELHO, 2004), contudo, na falta deste, foi utilizado o armário da sala. As crianças, sentadas na companhia da professora, prestaram total atenção à narrativa que se encenava. Em nenhum momento fomos interrompidos e os olhos fixos em nossa apresentação, demonstraram o quanto esta técnica de contação de história é eficaz. Enfatizamos junto à professora que são momentos como estes que ajudam as crianças a desenvolverem o autocontrole, a tão almejada “disciplina” no agrupamento, já que estão prestando atenção em algo.

Após o findar da história, o agrupamento foi dividido em dois grupos: as meninas fizeram ‘o chapeuzinho vermelho’, caracterizadas com um lenço vermelho, e os meninos ‘o lobo mau’, caracterizados com o nariz pintado de preto. As meninas,

acompanhadas da professora, se esconderam em vários lugares pela creche, e os meninos sob nosso cuidado, as procuraram com muita acuidade. Andaram devagar, fizeram silêncio, sugeriram lugares para procurar e, quando eram achadas, chapeuzinhos e lobos gritavam de alegria. Todas as crianças se envolveram e, assim, a brincadeira perdurou por toda a manhã.



Fonte: O autor

Figura 9 - Chapeuzinho vermelho

“Na atividade da história, “o chapeuzinho vermelho” foi contada de uma forma diferente da que estão acostumados, ficaram atentos até o fim da história e colaboraram quando era questionado algo, adorei esta atividade, para mim foi a melhor de todas até agora, até porque adoro este tipo de atividade, eles, então, só falavam nisso, ainda mais com a brincadeira do lobo e do chapeuzinho. À tarde, repetimos esta atividade.”

Boronat (2001) sugere, ainda, que alguns temas de fácil compreensão ou conhecidos pelas crianças poderão ser ensaiados ao se perceber que alguns personagens despertam interesse das crianças em imitá-lo, podem ser utilizados para futuras apresentações teatrais na instituição. Contudo, devido ao nosso tempo de pesquisa, esta modalidade não foi explorada.

Os jogos de dramatização foram os mais presentes ao longo da pesquisa. Estiveram presentes quando brincamos de fazer comidinha e quando, pela primeira vez, nos sentamos com as crianças e participamos de suas brincadeiras. Este tipo

de jogo indicado por Boronat está relacionado às brincadeiras de faz de conta/jogos protagonizados. Esta imitação que a criança faz das funções sociais dos adultos (fazer comida, dirigir carro), constitui-se como a primeira manifestação de brincadeira da criança entre 3 e 5 anos. Este tipo é denominado de atividade principal pela Teoria Histórico-Cultural. São nestas brincadeiras que se encerram grandes saltos qualitativos no desenvolvimento psíquico das crianças.

Estas foram as brincadeiras com o maior envolvimento, pois a relação estabelecida entre as crianças e as atividades foi intensa. É importante frisar que o jogo proposto já se caracterizou como uma atividade com um grau de complexidade diferenciado do que quando brincamos de fazer comida ou bolo de aniversário. Esta diferença é devida a duas razões:

1º Todas as crianças alcançaram um nível de desenvolvimento que lhes possibilitaram dramatizar papéis (brincar de casinha, dirigir um carro). Esta é a premissa para que haja a brincadeira de faz de conta;

2º Todas as crianças já avançaram um pouco em relação às brincadeiras de faz de conta. Por isso, além de interpretarem os papéis designados, foi possível que os meninos esperassem as meninas se esconderem, que ao procurar as meninas, fossem em silêncio e que, quando achadas, não havia a necessidade de agarrá-las.

Para a Teoria Histórico-cultural, a brincadeira de faz de conta é a base para a evolução desse tipo de brincadeira para níveis mais avançados. A brincadeira de faz de conta constitui-se enquanto uma brincadeira com as regras implícitas, as regras das funções sociais. Com o tempo, haverá na criança a necessidade de negociar certas regras para que haja a possibilidade de brincar em grupos de outras coisas. Neste momento, as regras deverão ser explícitas. Isso representa uma evolução da brincadeira para o jogo de regras e este, futuramente para o esporte.

5.6.1 Jogos de construção

Para Boronat (2001), os jogos e as obras de construções com materiais possuem grande valor pedagógico. Como nas demais atividades, de início, a professora conversa com os participantes sobre o que, como e com quem irão construir. Caberá à professora também, criar um ambiente lúdico e selecionar

corretamente os materiais que serão utilizados. Chamando a atenção para as construções presentes no entorno e por meio de passeios, contribuindo para reproduções das particularidades fundamentais do observado. Desta forma, toda atividade terá um significado e será mais interessante.

Solicitamos às professoras que nos acompanhassem em um passeio no quarteirão da creche. Éramos três adultos com o agrupamento. Durante o passeio, procuramos ressaltar junto às crianças, as casas, a calçada, a rua por onde passam carros, tratores, motocicletas, ônibus, os prédios institucionais (escolas, delegacia, posto de saúde) enfim, todo o entorno da creche. Ao retornarmos à creche, havíamos disposto em duas mesas do refeitório um papel métrico e desenhado ruas em seus centros. Foi solicitado às crianças que colassem as caixinhas de remédio, que arrecadamos com o posto de saúde local, como se fossem casas e prédios. Após a colagem, as crianças pintaram todas as instalações.

“Hoje o Ricardo fez uma outra atividade bem interessante, conversou com as crianças sobre a rua, onde passam os carros, ônibus... e a calçada onde são feitas as casas. Fizemos um passeio em volta da creche e depois sentaram nas mesas para fazer a atividade de colagem. Trouxe várias caixinhas e elas colaram imaginando serem casas, prédios e finalizaram pintando-as.”



Fonte: O autor

Figura 10 - Construção de cidade

“Elas reagiram muito bem a esta proposta, adoraram e adoram as atividades trazidas pelo Ricardo, me surpreenderam colando as caixinhas, construindo casas, prédios, cada dia uma nova surpresa.”

Ao se surpreender com as capacidades das crianças, as falas da professora nos demonstram que, suas propostas de brincadeiras não estavam contribuindo para que ela mesma conhecesse as suas possibilidades. Como visto anteriormente, suas propostas, por vezes, subestimavam ou superestimavam as capacidades das crianças. Ao assumir as brincadeiras sob o enfoque da teoria histórico-cultural, o educar compreenderá que, para a criança entre 3 e 5 anos de idade, a brincadeira imaginativa deve ser o centro do planejamento de suas ações. Pois, a brincadeira constitui-se como uma manifestação imaginativa da criança. Subestimar a presença e o impacto da brincadeira no cotidiano e desenvolvimento de uma criança dessa faixa etária é negar conhecer suas capacidades.

Em uma outra manhã de proposta de jogos de construção, conduzimos as crianças até o tanque de areia, nunca antes utilizado. Com uma contextualização lúdica, convidamos as crianças a confeitarem bolos utilizando as mais variadas formas de potes disponibilizadas. Esta proposta não obteve um resultado esperado. As crianças não sabiam ainda como se comportarem no tanque de areia: jogavam areia uns nos outros e não respeitavam as construções alheias. Porém, precisávamos dar continuidade ao propósito da pesquisa. Começamos a produzir, em grande escala, bolinhos em todos os grupos formados entre as crianças no tanque de areia. Nosso intuito foi de demonstrar a todos que fazer bolinhos era possível. Para tanto, exclamávamos os diversos sabores de bolos produzidos, como na brincadeira vivida na sala. Aos poucos as crianças se envolveram na brincadeira e produziram, também, os seus bolinhos.



Fonte: O autor

Figura 11 - Bolinhos de areia

Por fim, insistimos junto à professora que era preciso levar mais as crianças para brincarem naquele local. No entanto, esta enfatizou que levar as crianças ao tanque de areia envolvia outras questões, por exemplo: as crianças se sujam e não há local para se lavarem, as mães não gostam muito e o sol é muito forte.

“O Ricardo nos trouxe uma atividade no tanque de areia. Foi bem gostosa, mas não deu pra ficar muito tempo por conta do vento frio e também algumas crianças começaram a jogar areia uns nos outros.”

“Foi a primeira vez que utilizamos o tanque de areia, pois quando se brinca com a terra damos banho em seguida, mas os chuveiros não são suficientes para toda a creche e os nossos estão em manutenção, quando estiverem todos funcionando levaremos as crianças lá de novo, apesar de não ser como o esperado foi bem legal e eles também gostaram.”

Como pesquisador, sugerimos à professora que as crianças fossem levadas ao tanque de areia no fim da tarde, quando o sol já estaria mais baixo e as crianças poderiam tomar banho em casa. Junto à coordenação, sugerimos que: o tanque de areia aparecesse no quadro de rotina da creche; mais condições para lavar as crianças; fosse plantada uma árvore próxima ao tanque de areia para que, com o tempo, este ficasse protegido dos raios do sol durante o período da manhã; e

intervenção junto às mães para que compreendessem a sujeira conquistada durante algumas brincadeiras. Sob todos estes empecilhos, consideramos apenas estas indicações já que o nosso objetivo era trazer para a sua práxis a concepção de jogos de construção e não resolver todos os problemas em torno da caixa de areia.

Para que a intervenção com o jogo de construção não ficasse prejudicada, propomos outra atividade organizada com base nas brincadeiras que as próprias crianças criaram durante os momentos livres – a presença de um monstro na creche. Para isso, utilizamos um livro sobre monstros. Contamos a história utilizando outra técnica de contação de história, lendo e mostrando cada monstro ilustrado no livro (COELHO, 2004). Nossa proposta seguinte foi que, em uma folha em branco, cada criança deveria criar o seu próprio monstro, utilizando uma massinha feita pela própria instituição. Durante esta brincadeira, as crianças se envolveram facilmente. Criaram os mais diversos tipos de monstros e, por vezes, pediram por mais massinha para criar outros monstros. Reforçamos, junto à professora, que criamos esta proposta com base no que tínhamos observado das crianças. Relacionar o monstro com a proposta de jogo de construção foi partir do conhecimento prévio da criança e trazer outras possibilidades de expressão, criação e plasticidade. Por fim, frisamos que, a atividade de criar e modelar, com o tempo, poderia ser desenvolvida, igualmente, no tanque de areia.

“Hoje o Ricardo fez uma atividade com massa de modelar, contando primeiramente uma história de monstros, em seguida cada um teria que fazer o seu monstro, foi muito divertido e usaram muito a criatividade, alguns até conseguiram fazer direitinho.”

5.6.2 Jogos de movimento

Para a utilização dos jogos de movimento, particularmente, deve-se considerar as idades das crianças e suas possibilidades que favoreçam a desenvoltura nos mais diversos movimentos, observando sempre as regras lúdicas. Neste tipo de jogo, as regras são predeterminadas e cumprem um papel organizativo, pois, será por meio delas que se determinará o desenvolvimento da atividade, o objetivo e o conteúdo. A educadora deve atentar-se para que nenhuma

criança fique de fora, que esta atividade não seja excessiva e que provoque a excitação e o esgotamento.

Quando se realiza este tipo de atividade, se estabelece um ambiente de alegria e otimismo, pois são dinâmicas e propiciam inúmeras possibilidades de movimento. Com ela se atende a grande satisfação de mobilidade das crianças, favorecendo o desenvolvimento físico saudável, influenciando positivamente na postura física e fortalecendo o organismo infantil. As crianças ganham em destreza, resistência, agilidade e aprendem a raciocinar com rapidez. Durante os jogos de movimento, predomina o esforço físico, e seus variados conteúdos estimulam a postura ativa das crianças favorecendo o desenvolvimento da personalidade (BORONAT, 2001).

Para que todas estas destrezas sejam desenvolvidas nas crianças, a educadora pode sugerir a repetição de movimentos com frequência de forma variada conforme as ações que elas já conhecem (andar, correr, saltar, arremessar, pegar), sendo cabível utilizar, também, alguns elementos lúdicos como: bolas, bancos, arcos, entre outros. Por isso, em nossa proposta de intervenção, propomos um circuito de obstáculos para as crianças, montado próximo ao parque.

Um a um, vários elementos foram utilizados: o túnel de tecido, depois uma corda para passarem por cima, arcos para pularem dentro, um escorregador pequeno. Cada elemento deste foi introduzido à medida que o anterior não instigava mais as crianças. Apontamos à professora o comportamento das crianças quando estas demonstraram desinteresse pela proposta. Quando uma ou duas crianças ameaçavam criar outra brincadeira no contexto proposto, inseríamos outro elemento para que não perdessem o interesse. Com esta estratégia, pudemos observar que o entusiasmo das crianças ao participar daquele circuito foi grande. Cada obstáculo posto constituiu-se como um desafio cada vez maior que deveria ser transpassado. As crianças permaneceram ligadas a esta atividade com alegria e entusiasmo. Com o tempo, direcionamos o circuito para o parque. Assim, o último obstáculo foi o escorregador grande.



Fonte: O autor

Figura 12 - Circuito no parque

“Já havíamos feito algo parecido em uma festinha do dia das crianças, mas no pátio, no parque ficou ainda mais interessante a brincadeira, à medida que ia colocando mais obstáculos mais ficavam entusiasmados e querendo arriscar-se mais.”

Outra proposta que abordou os jogos de movimento foi um circuito construído com demarcações no chão para que as crianças, no uso de motocas, percorressem a creche. O caminho desenhado iniciava em uma porta lateral, percorria o hall central da creche, saía pela porta principal e contornava a creche. Havia ruas, quarteirões e rotatórias para que as crianças escolhessem seus caminhos. As crianças, em sua maioria, respeitavam os limites que sinalizavam as ruas, viraram esquinas e contornaram os quarteirões. Com muito entusiasmo, andavam em alta velocidade, fizeram barulhos de motor e buzina.



Fonte: O autor

Figura 13 - Estrada para motocas

Antes do declínio do interesse das crianças, nos posicionamos para que as crianças passassem por entre nossas pernas. Nesta etapa do circuito, as feições das crianças, ao passar por entre nossas pernas, por vezes, eram de espanto, alegria e até mesmo gargalhadas. Outra modificação foi contornar toda a creche nos perseguindo. Nesta variação, o que nos espantou, foi o entusiasmo das crianças em não parar, fazendo com que corrêssemos por vários minutos.

Toda esta proposta perdurou por toda a manhã. No período da tarde, a professora repetiu a proposta, também com sucesso. Deixamos a sugestão de que esta brincadeira também poderia ser realizada na Semana Nacional de Trânsito, na modalidade de jogo didático, e que poderiam ser inseridas outras informações, por exemplo, faixa de pedestre, semáforos e casas no entorno.

5.6.3 Jogos didáticos

O uso dos jogos didáticos combina corretamente o método visual, as palavras da educadora e as ações das crianças por intermédio de brinquedos, materiais diversos etc. Em cada jogo didático, complementa Boronat (2001), se destacam três elementos: o objetivo didático, as ações lúdicas e as regras do jogo.

O objetivo didático está implícito no jogo e em seu conteúdo. É o objetivo do jogo que leva as crianças a corresponder aos conhecimentos e aos modos de conduta que se pretende atingir.

As ações lúdicas constituem-se como elementos imprescindíveis no jogo didático. Esta ação lúdica deve estar presente claramente na atividade e, caso não esteja, não há ocorrência de jogo, mas sim de um exercício didático. Às crianças interessa mais uma atividade lúdica do que um simples exercício, pois estimula a sua participação, acrescentando a atenção voluntária. Desse modo, a educadora deve levar em conta que tais atividades, na idade pré-escolar, devem ser programadas antecipadamente, pois seu conteúdo está relacionado com os objetivos programáticos da instituição, no entanto, não precisam estar a todo momento presentes no desenrolar da atividade.

Portanto, nossa intervenção prática iniciou-se com outra técnica de contação de histórias, uma simples narrativa (COLEHO, 2004), sobre feijões mágicos que, quando plantados os levariam para um lugar bem alto. Porém, para pegar os feijões mágicos, era preciso que as crianças escalassem, com o auxílio de uma corda, um pequeno morro da creche. Uma a uma as crianças escalaram, pegaram os feijões e os plantaram em copinhos. Em seguida, no agrupamento, foi mostrado para as crianças com o auxílio de cartazes, como estava o feijão embaixo da terra e quais seriam os seus próximos estágios de desenvolvimento sob o devido cuidado.

Como a corda estava amarrada em uma árvore, convidamos as crianças para recolher folhas do chão e representar um dos estágios do futuro pé de feijão com colagens. Para criar este registro da brincadeira, apoiamo-nos em um costume das crianças – pegar folhas e flores do chão.



Fonte: O autor

Figura 14 - O pé de feijão

“Ricardo trouxe uma atividade muito interessante fazendo com que as crianças brincassem usando a imaginação. Brincaram de subir na corda em busca da ‘semente mágica’ e depois colocaram em um potinho, cada um tem o seu. Fez com que as crianças buscassem folhas secas e finalizou a atividade com colagens de folhas. Foi uma atividade bem criativa e muito valiosa, se divertiram muito, no fim da tarde realizamos a atividade novamente.”



Fonte: O autor

Figura 15 - Colagem de folhas

Todas estas propostas de brincadeiras, entendidas aqui como intervenções práticas, foram problematizadas, comentadas, antes, durante e depois com a professora, para que ela pudesse entender, conhecer e refletir suas próximas propostas. Procuramos deixar claro, também, que todas as brincadeiras realizadas poderiam ser repetidas ao longo do ano várias vezes e que, se necessário fosse, poderia fazer pequenas alterações que deixariam as brincadeiras cada vez mais complexas e desafiadoras para as crianças. Salientamos a importância de observar e captar as ideias de brincadeiras que as crianças exprimem no seu dia a dia e criar com base neste tipo de informação. Brincadeiras que atendem aos interesses das crianças possuem uma maior porcentagem de resultados positivos, evitando frustração e estresse. De acordo com a professora, as brincadeiras repetidas no período da tarde, demonstraram-se positivas no sentido de envolvimento e interesse por parte das crianças. Com isso, houve alguns sinais de novas iniciativas por conta da própria professora:

“Posso dizer a eles que a bruxa perdeu a vassoura e teremos que procurá-la pela creche na Semana do Folclore.”

5.7 Avaliando as Intervenções

Em um último encontro marcado com a professora, elaboramos uma entrevista semiestruturada para que a professora pudesse avaliar os ganhos durante a pesquisa. Para nós, este momento foi crucial para identificarmos os objetivos atingidos. Da mesma maneira, esta entrevista foi marcada de acordo com as possibilidades da professora. Nossas expectativas eram as melhores, porém, fazia-se necessário ouvir a outra parte.

Questionada sobre a validade de participar da pesquisa a professora responde:

“Foi ótimo, ajudou bastante! Mesmo com o incômodo que é ser observada, a pesquisa me ajudou. Dentro da proposta do seu trabalho, assim, acho que foi o que tinha que ser... o que eu esperava mesmo.”

Indagada sobre o material utilizado para leitura, estudo, compreensão da teoria e, conseqüentemente, da prática que seria desenvolvida:

“Eu acho que você cumpriu com o material. As brincadeiras eram aquilo que dizia o texto.”

Ao fazer uma relação entre as brincadeiras desenvolvidas durante as observações e as desenvolvidas durante a intervenção prática, a professora confessa que vê nitidamente diferença entre elas.

“As suas brincadeiras, têm regras, têm limites, mas você as deixava à vontade, as crianças não ficavam presas naquilo como eu fazia. Você deixa na possibilidade delas. A interação delas é a mesma em todas as brincadeiras que são novas mas, das suas elas gostaram mais. Foram muito legais e criativas e eu acho que elas não esperavam assim, tanto, foi bem novidade pra eles. Agora eu vou mais por este caminho que você mostrou com as suas brincadeiras, que você propôs, o interesse e o envolvimento delas foi maior.”

Provocada sobre a validade da pesquisa em sua formação profissional, a professora avalia que:

“Eu aprendi este jeito novo, eu melhorei bastante o meu modo de pensar sobre as brincadeiras, assim, eu tô assim, no meu dia a dia eu percebo, eu penso antes de fazer. Ah! Como ficaria se a gente fizesse alguma coisa diferente, as brincadeiras que você utilizou eu tento imaginá-las de maneiras diferentes. Já consigo ver pelas ideias das crianças como poderia fazer diferente.”

Sabemos que o trabalho em uma instituição de ensino é complexo e que muitos fatores podem influenciar a nossa prática, por esta razão, perguntamos à professora se a pesquisa será suficiente para a mudança em sua prática com relação às brincadeiras.

“Não sei te dizer se será um jeito novo de trabalhar, mas assim, a minha visão já mudou entendeu? Só tende a melhorar. O que talvez poderá me atrapalhar de fazer estes tipos de brincadeiras é a falta de tempo pra poder planejar, porque algumas precisam ser montadas antes, teria que esconder os objetos e tal... acho que é isso, a falta de tempo... e a falta de comportamento deles, mas isso não impede de nada não.”

Como pesquisador, cujo foco foi a intervenção para alcançar certa qualidade no trabalho pesquisado, indicamos que para montar a estrutura desejada para uma brincadeira, pode-se utilizar o tempo em que as crianças permanecem, por exemplo, na piscina de bolinhas ou no parque.

Da intervenção teórica, a professora Luciana confessa que o mais marcante foi a necessidade de trabalhar valendo-se da imaginação das crianças.

“Fazer com que eles criem, que eles imaginem.”

Da validade dos jogos e a facilidade de trabalhar com eles:

“Os jogos de construção e de dramatização parecem ser os mais fáceis, porque eles adoram histórias. Os de movimento parecem ser os mais difíceis porque facilita que eles se dispersem. Tem que trazer mais coisas pra eles.”

Esta constatação da educadora relacionada aos jogos de construção e de dramatização, nos mostra que ela pôde perceber o quanto a imaginação é uma rica manifestação a ser explorada durante as brincadeiras. A fantasia presente nos contos infantis, as narrativas desenvolvidas pelo professor e os personagens animados podem e devem ser explorados durante as brincadeiras. Tais elementos conduzem as crianças a um mundo onde elas podem interpretar e realizar os seus desejos antes irrealizáveis (VIGOTSKI, 2010b). Este mundo de possibilidades infinitas conduz a criança a outros patamares de desenvolvimento favorecido pelas relações interpessoais e intrapessoais estabelecidas neste contexto.

Ainda segundo Vigotski (2010b), a brincadeira constitui-se como zona de desenvolvimento proximal. Durante as brincadeiras, emergem experiências que conduzem as crianças a padrões elevados de comportamento e, conseqüentemente, incorporam toda a cultura mediada por entre os pares e/ou por um adulto mediador. Foi nítido notar que, durante as brincadeiras, algumas crianças se sobressaíram a outras, demonstrando que, embora todas estejam em mesma faixa etária, o seu desenvolvimento é diferente. Cabe ao professor enxergar estas diferentes capacidades e possibilitar que todos avancem para patamares mais elevados. Este é o verdadeiro sentido de agir sobre o desenvolvimento proximal das crianças. Também, ao solicitarmos às crianças algumas ações individuais, por exemplo,

contornar o corpo no chão, montar o boneco, colar as folhas secas e construir o monstro, fica latente as diferenças entre as capacidades das crianças. Durante estes momentos, destacamos estas constatações junto à professora para que ela pudesse reconhecer nas ações infantis, os seus próximos objetivos educacionais. Contribuindo, assim, cada vez mais efetivamente com o desenvolvimento de suas crianças.

Leontiev (1978) Elkonin (2009) e Mukhina (1996) entendem a brincadeira como atividade principal da criança pré-escolar. Para este conjunto de autores, o conceito de atividade principal configura-se não como a atividade predominante, mas aquela na qual ocorrem as mudanças psíquicas mais importantes. Neste sentido, torna-se correto afirmar que, as brincadeiras são as atividades que devem nortear as ações educacionais da criança pré-escolar.

As brincadeiras de papéis ou os jogos protagonizados ou, ainda, os jogos protagonizados são, enquanto atividade principal, condições para o desenvolvimento dos processos psíquicos superiores e, conseqüentemente, para os jogos de regras. No decurso do desenvolvimento humano, as brincadeiras darão lugar aos jogos de regras. Segundo Rocha (2005), para os precursores da teoria histórico-cultural (Vigotski, Leontiev e Elkonin), as brincadeiras de faz-de-conta formam a base para o surgimento de jogos com regras mais complexas. Neste sentido, consideramos importante salientar que, crianças acima dos 6 anos brincam e até mesmo adultos brincam, mas isso não quer dizer que todas estas manifestações são atividades principais. Para a Teoria Histórico-cultural, somente as brincadeiras que correspondem às manifestações imaginárias das crianças entre 3 a 5 anos de idade são atividades principais. Porém, a seu tempo, as brincadeiras devem ser asseguradas e oferecidas às crianças a fim de garantir-lhes o desenvolvimento.

A brincadeira constitui-se como uma manifestação imaginativa da criança e, para tal, usufrui de todo o aparato social e cultural que apresenta. Cabe ao educador, enquanto mediador do processo de desenvolvimento, favorecer, possibilitar e dar condições para que a criança amplie este seu conhecimento, garantindo experiências positivas ao seu aprendizado

Após destacar estes tipos de brincadeiras desenvolvidas, novamente voltamos a dar sugestões de como estas brincadeiras são importantes e como poderiam ser feitas modificações para que elas continuassem a fazer parte do cotidiano da creche. Destacamos, também, que a roda de conversa pode ser uma fonte rica de sugestões das próprias crianças sobre as próximas brincadeiras. Ainda,

na roda de conversa, salientamos a importância de retomar, juntamente com as crianças, a brincadeira do dia anterior para, quando necessário, avançar ainda mais com tal proposta.

No fim desta avaliação, ambos agradeceram a participação do outro e revelamos que sentiríamos falta de todo este processo. Mas, infelizmente, naquele momento era preciso chegar a um ponto final, mesmo com o sentimento de que poderíamos fazer mais, já que estes dados precisariam ser estruturados e analisados e o término do ano letivo se aproximava.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo principal intervir na concepção e na prática de uma educadora, com o intuito de trazer-lhe mudanças qualitativas no que tange ao uso das brincadeiras em suas ações docentes. Perseguimos este objetivo, pois, de acordo com algumas pesquisas, entre elas as de Vanti (2002), Amaral (2009), e Lima (2005) e nos documentos oficiais (BRASIL, 1998), de um modo geral, a brincadeira tem sido desvalorizada, secundarizada ou negada nas instituições de Educação Infantil.

Nesse sentido, organizamos a estrutura de nosso texto de modo que pudéssemos exprimir, estruturar e alicerçar toda nossa discussão, com o intuito de reconhecer nos fatos históricos, nos indicadores teóricos, na relação entre a teoria e a prática, possibilidades de avanço e desenvolvimento educacional de nossas crianças.

Para tanto, buscando compreender a atual conjuntura em que se instaura a Educação Infantil, iniciamos o capítulo 2 de nossa pesquisa trazendo à tona uma discussão sobre as mudanças pelas quais passaram o conceito de infância, as instituições que se dispuseram a cuidar e/ou educar as crianças e a profissionalização nesta área como um setor de trabalho resultante de um contexto histórico. Ao longo dessa discussão, destacamos a brincadeira e o seu desenvolvimento histórico enquanto proposta pedagógica. Para tanto, apoiamo-nos, basicamente, em Ariès (1981), Kuhlmann Jr. (2007) e Kishimoto (2002a).

Em seguida, no capítulo 3, apresentamos a teoria histórico-social, principal base epistemológica desta pesquisa. Valendo-nos desta perspectiva teórica, apresentamos a brincadeira como um elemento da cultura humana, descartando-a como uma manifestação biológica da criança. Em seguida, apresentamo-la, por meio de um estudo do tipo estado da arte, a fim de reforçar a nossa preocupação de que esse elemento da cultura vem sendo desvalorizado dentro das instituições de Educação Infantil. Por fim, discutimos a brincadeira na perspectiva da teoria histórico-cultural, como uma atividade principal da criança com idade entre 3 e 5 anos de idade. Sob este entendimento, os atores da Teoria Histórico-cultural indicam que as brincadeiras, enquanto atividade principal, promovem nas crianças as transformações mais significativas dos processos psíquicos. Portanto, a brincadeira

traz em seu cerne valiosas possibilidades de desenvolvimento infantil e, quando mediada por um educador, os ganhos podem ser ilimitados.

Já no capítulo 4, apresentamos todo o nosso percurso metodológico – a metodologia escolhida e as técnicas de investigação. Esta escolha não foi alheia às intenções. Na posição de professor da rede pública e pesquisador, não queríamos investigar uma possível problemática educacional sem, ao menos, deixar alguma contribuição para outra docente no exercício de sua função. Portanto, encontramos em Cassab e Cassab (2008) a metodologia de pesquisa e intervenção. A metodologia empregada, de natureza qualitativa e de cunho investigativo com intervenção, serviu de base para levantar e analisar os seguintes dados: a concepção e a prática que norteiam o uso das brincadeiras de uma professora na Educação Infantil.

No capítulo 5, apresentamos e analisamos os dados obtidos durante as observações, entrevistas, devolutivas, intervenções teóricas e práticas. Discutimos, ainda, com a professora participante da pesquisa, outras possibilidades de brincadeiras e a validade da pesquisa em sua formação profissional.

Durante todo o período investigativo, foi possível elaborar algumas respostas para as nossas perguntas: A brincadeira está presente na creche? Sim, a brincadeira está presente na creche. Este dado pode ser confirmado por meio da rotina estabelecida pela creche, pelos brinquedos e pelo tempo disponibilizado no agrupamento e pelas propostas da professora.

Qual a concepção de brincadeira que os envolvidos apresentam? De acordo com a diretora e a coordenadora da creche, a brincadeira deve fazer parte da rotina das crianças. Para tanto, elas indicam um quadro onde constam as possibilidades de brincadeira na creche (piscina de bolinhas, parque, motoca). Também, há, por vezes, algumas indicações por parte da coordenadora junto às professoras de como a brincadeira pode estar presente em alguns momentos. A professora participante da pesquisa também concorda que a brincadeira deve fazer parte de suas propostas, pois auxilia no desenvolvimento das crianças. Estes indicativos nos expressam que a brincadeira é considerada, por estes atores, como imprescindível para o desenvolvimento infantil e que, por isso, deve estar presente na creche. No entanto, percebemos que essa valorização da brincadeira está presente apenas no discurso, pois, não há o seu reflexo na prática, já que predominam o *laissez-faire*, isto é, o espontaneísmo e, também, jogos de caráter funcionais, muito complexos.

Ambas as tendências ocasionam o rápido desinteresse das crianças e, estas por sua vez, criam outras brincadeiras levando a professora ao estresse.

Foi observado, que a brincadeira livre, sem qualquer intervenção por parte da professora, fez-se presente em todas as manhãs. Este dado nos remeteu às indicações das propostas oficiais (BRASIL, 1998), em que esta tendência é denominada como “laissez-faire”. Defendemos um brincar livre, desde que este seja possibilitado por experiências enriquecedoras propostas anteriormente pela professora. Já, durante as brincadeiras propostas pela professora, constatamos uma tendência escolarizante. Nestes momentos, houve a valorização de jogos adaptados, mas, ainda com grande presença de regras complexas, levando ao desinteresse rápido das crianças e, conseqüentemente, ao estresse da docente. Apesar de haver tentativas de utilização da brincadeira, por vezes, a concepção vigente ora era o “laissez-faire”, ora eram adaptações de brincadeiras pré-escolares.

Esta constatação não nos pareceu estranha, pois, a professora nos confessou que, durante a sua formação inicial, continuada e sua atual formação em serviço, a brincadeira não foi e não é abordada de forma a facilitar o seu uso. Assim, as suas propostas são decorrentes de observação de outras professoras e de tentativas. Entendemos que uma mudança substancial nas práticas docentes em todos os níveis da educação brasileira só ocorrerá quando houver real interesse de mudanças das esferas governamentais (federal, estadual e municipal) com efetivação das políticas públicas, de valorização salarial do professorado, melhores condições de trabalho, envolvimento e o comprometimento das universidades com uma formação inicial e continuada de qualidade a todos os professores.

Durante as nossas intervenções, procuramos instrumentalizar a professora com conhecimentos teóricos e práticos tomando como base a teoria histórico-cultural. As intervenções teóricas abordaram a brincadeira enquanto manifestação social e cultural da criança. Apresentamo-la como atividade principal e destacamos o papel do educador como mediador entre a criança e o mundo. As intervenções pautadas na relação entre o brincar mediado e o brincar livre, demonstraram a importância da atuação do professor na ampliação da cultura lúdica das crianças e avanços na qualidade do brincar e na diversificação de conteúdos e temas.

Os defensores da teoria histórico-cultural oferecem valiosos indicadores sobre a brincadeira. Elkonin (2009) reconhece, na historicidade humana, a brincadeira como uma manifestação social e cultural; e que, por isso, este elemento humano está

presente em nossa cultura há séculos. Leontiev (1978), entre outros, considera a brincadeira como uma atividade principal da criança. Por esta razão, é preciso possibilitar, favorecer, intermediar as brincadeiras junto às crianças, para que possamos garantir e ampliar o desenvolvimento de seus processos psíquicos superiores. De acordo com Vigotski (2010b), a brincadeira é fonte de desenvolvimento proximal. Nesta direção, as ações docentes precisam observar e reconhecer nas crianças os seus estágios de desenvolvimento em que se encontram, com o intuito de ampliar as suas capacidades e conhecimento de mundo.

Em suas pesquisas, Elkonin (2009), Mukhina (1996) e Lima (2005), ressaltam que a brincadeira é uma atividade essencial no processo de formação das crianças. Esses autores defendem que a brincadeira pedagogicamente potencializada pode contribuir significativamente no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, tais como: o pensamento, a imaginação, a atenção, a concentração, a memória e a linguagem.

A brincadeira, por si só, incita a convivência entre os pares e contribui para que as crianças desenvolvam complexas capacidades humanas. Durante as brincadeiras, as crianças:

- observam, escutam e utilizam a linguagem oral umas as outras e trocam informações de seus diferentes modos de vida, enriquecendo-se com as mais diversas informações;

- desenvolvem o pensamento e a memória ao tentarem resolver os mais diversos tipos de problemas encontrados;

- estabelecem relação com o conhecimento teórico e o prático

- exercitam a função simbólica da consciência ao substituir um objeto por outro e ao dramatizar uma função social, criando e vivenciando regras sociais;

- fazem uso do auto controle da conduta, da disciplina e da vontade.

Por isso, não desconsideramos a importância de um brincar livre intencionalmente proporcionado pela professora a partir de suas propostas. Contudo, é preciso que, enquanto educadores, possamos garantir toda esta riqueza que a brincadeira traz em seu cerne e, que tais momentos sejam de qualidade humanizadora. E como o professor poderá garantir toda esta riqueza presente nas brincadeiras às suas crianças?

Em primeiro lugar é preciso entender que não é possível favorecer o desenvolvimento infantil apenas cuidando das crianças e não intervindo em suas

ações. É preciso que enxerguemos nas brincadeiras, todas as manifestações das crianças. Durante todo o ato de brincar, a criança externaliza o seu conhecimento de mundo, as suas vontades e expectativas. Ela faz isso quando demonstra como cozinha e distribui os alimentos, como pilota um avião e se comunica com os demais passageiros, como atua em conjunto na construção de um castelo, como se dirige e trata seus companheiros nas mais diversas situações criadas pelas crianças, etc. Cabe ao educador captar estas informações e transformá-las em propostas para outras brincadeiras e ampliar cada vez mais o seu repertório de comportamentos e objetos sociais. Por meio destas propostas, o educador pode potencializar a brincadeira de modo que favoreça o interesse da criança e, conseqüentemente, o seu desenvolvimento. Assim, o professor estará agindo sobre as capacidades das crianças, garantindo os investimentos necessários para uma educação emancipadora elevando as suas possibilidades humanas.

Em continuidade a esta discussão, podemos destacar o quanto as crianças contribuíram para a elaboração das intervenções práticas realizadas. O “monstro”, trabalhado no conto e na modelagem da massinha, a coleta de folhas pelo parque para o registro da brincadeira de escalada e a confecção de bolos para a padaria no tanque de areia, foram elementos fictícios oferecidos pelas próprias crianças ao dramatizarem ou realizarem alguma dessas funções durante as brincadeiras que criaram sozinhas. Poderíamos repetir as cenas tal como faziam as crianças durante as brincadeiras que criavam? Sim. Mas isto as crianças já o faziam sem qualquer tipo de intervenção, nossa ou da professora. Optamos por trazer uma experiência nova, com contos, figuras, novos objetos e novas sensações. Entendemos que, neste momento, a imaginação, a criatividade e a concentração foram estimuladas por meio de novos investimentos e novas vivências às crianças.

No cotidiano de uma creche, a todo o momento, estamos sendo bombardeados pelas crianças com ricas informações que favorecem o desenvolvimento de brincadeiras. Para apreender estas informações, faz-se necessário uma relação de interlocução entre o educador e a criança. Não é possível contribuir com o desenvolvimento das crianças desconsiderando o seu interesse, o seu conhecimento de mundo e favorecendo sempre as mesmas experiências às crianças. É preciso fazer mais, ir além, para que elas também possam conhecer mais e ir além. As discussões acerca do desenvolvimento infantil, presentes na teoria histórico-cultural, nos indicam que a criança se apropria da cultura humana por meio de mediação

estabelecida com um adulto ou com outras crianças mais desenvolvidas. Por isso, mais uma vez enfatizamos o papel do professor na socialização das brincadeiras na Educação Infantil, pois é ele quem exerce o papel de mediador dessa manifestação cultural essencial à aprendizagem e ao desenvolvimento da criança no espaço educativo.

Em segundo lugar, é de fundamental importância o professor conhecer e reconhecer em suas crianças os estágios de desenvolvimento. Não é possível planejar e articular junto às crianças propostas que desconsideram os seus níveis de desenvolvimento. Para isso, a Teoria Histórico-cultural considera que algumas atividades em determinados momentos do desenvolvimento infantil são consideradas como principais. As brincadeiras são os momentos em que as crianças externalizam imaginativamente todo o conhecimento material e não material do mundo humano que internalizaram. A mediação educacional deve pautar-se sobre a atividade principal da criança.

Em terceiro lugar, é preciso entender que as brincadeiras de faz de conta, os jogos de papéis e os jogos protagonizados, são as premissas para o jogo de regras explícitas. Isso quer dizer que as primeiras manifestações das crianças são as brincadeiras de faz de conta, com regras implícitas. Quando estas brincadeiras não mais condisserem com o nível de desenvolvimento das crianças e, quando estas tiverem necessidade e interesse de realizar outras brincadeiras com regras mais complexas, elas o farão. Os professores precisam respeitar, também, este nível de desenvolvimento da brincadeira para o jogo mais complexo.

Não há como o processo de humanização ocorrer por intermédio das brincadeiras sem que haja, para isso, as devidas condições. Nesse sentido, acreditamos que o professor, ao atuar na Educação Infantil, precisa reconhecer nas crianças os seus níveis de desenvolvimento. Deste modo, ele poderá atuar de forma mais efetiva em seu processo de humanização. O professor deve ter a clareza que a mediação que estabelece com a criança e a cultura mais elaborada através da brincadeira, é premissa para que ela avance para jogos mais complexos. Com o tempo e os devidos investimentos, a criança, conseqüentemente, entrará em contato com a cultura mais elaborada e construirá cada vez mais sua personalidade e identidade social e esse processo se constituirá como efetivamente humanizador.

Com base no caminho metodológico percorrido, é possível, ainda, traçar algumas relações com o suporte teórico utilizado e a experiência aqui relatada.

Percebemos a necessidade de trazer para os centros educacionais, a relação entre teoria e prática, pois, alheios a esta ferramenta, os professores poderão ficar aquém de análises e compreensões e, conseqüentemente, impossibilitados de pensar intervenções diferentes do espontaneísmo, assunto sobre o qual Silva (2009) e Martins (2009) nos alertam.

Nossa análise nos permite dizer que um trabalho realizado, estruturado sobre a relação teoria e prática, traz benefícios para a formação continuada dos envolvidos. No entanto, é preciso ressaltar que, se não houver continuidade neste tipo de ação, os ganhos podem se perder ao longo do tempo. A problemática da falta de orientação teórica durante as HTPCs locais deve ser revista pela gestão, e esta servir de exemplo para todas as demais instituições a fim de garantir a socialização dos saberes às crianças. Acreditamos que muitos problemas que prejudicam o sistema educacional brasileiro podem ser sanados por meio da práxis reflexiva.

Com este trabalho, aprendemos que o professor atuante necessita de formação continuada e em serviço para qualificar cada vez mais o seu trabalho. Para isso, é importante o envolvimento de setores do ensino superior, das secretarias de educação municipais e dos gestores das instituições.

Este contato com a realidade da Educação Infantil, as brincadeiras com as crianças e o pequeno trabalho de formação da professora, trouxeram-nos uma grande satisfação em poder agir em prol de outro educador da rede pública e, conseqüentemente, contribuir, mesmo que minimamente, com o desenvolvimento daquelas crianças envolvidas neste processo. Consideramos ser de muito bom grado deixar aqui registrada a nossa gratidão a todos os participantes que possibilitaram o desenvolvimento desta pesquisa.

Também, como professor atuante no ensino fundamental e pesquisador, foi possível reconhecer a Educação Infantil como uma das mais difíceis e complexas etapas da Educação Básica. Por isso, desde já, deixamos o nosso agradecimento a todos os engajados na luta pela qualidade deste nível educacional. Esta experiência reforçou ainda mais o nosso interesse e comprometimento em continuar a pesquisar e a lutar pelos interesses de uma Educação Infantil de qualidade e que coerentemente contribua com o desenvolvimento de nossas crianças.

Nesta pesquisa, buscamos contribuir com a compreensão do papel mediador do professor envolvido no processo educativo para promover, através das

brincadeiras, o desenvolvimento infantil que não está dado biologicamente. Por fim, longe de mostrarmos uma resposta certa e única para as questões e problemas educacionais relacionados à brincadeira na Educação Infantil, entendemos que esta pesquisa, sustentada pela Teoria Histórico-cultural, poderá indicar um possível caminho, de como utilizar a brincadeira enquanto atividade principal na creche.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, A. A. O existir humano não é sem educação. In: MARTINS, L. M. (Org.). **Sociedade, educação e subjetividade**: reflexões temáticas à luz da psicologia socio-histórica. São Paulo: Cultura Acadêmica, Universidade Estadual Paulista, 2008. p. 91-118.

AMARAL, A. C. T. do. O que é ser criança e viver a infância na escola: a transição da educação infantil para o ensino fundamental de nove anos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2009, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Anped, 2009. p. 1-17. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/.../GT07-5896--Int.pdf>. Acesso em: 18 maio 2010.

ANDRADE C. M. R. J.de. Vamos dar a meia-volta, volta e meia vamos dar: o brincar na creche. In: OLIVEIRA, Z. de M. R. de. (Org.). **Educação Infantil**: muitos olhares. São Paulo: Cortez, 1994. p. 69-105.

ANGOTTI, M. Maria Montessori: uma mulher que ousou viver transgressões. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. **Pedagogia da Infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 95-114.

ARCE, A. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, p. 251-283, 2001.

ARCE, A.; SIMÃO, R. A psicogênese da brincadeira de papéis sociais e/ou jogo protagonizado na psicologia do jogo de D. B. Elkonin. In: ARCE, A.; DUARTE, N. (Orgs.). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil**: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006. p. 65-88.

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ÁVILA, M. J. F. As professoras de crianças pequeninas e o cuidar e educar. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 25., 2002, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Anped, 2002. p. 1-16. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/25/mariajoseavilat07.rtf>>. Acesso em: 09 jun. 2010.

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BHERING, E. A escala de interação professor/criança. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 14, n. 29, p. 381-386, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v14n29/13.pdf>. Acesso em: 06 maio 2010.

BORONAT, M. E. **El juego en la edad preescolar**. La Habana (Cuba): Pueblo y Educación, 2001.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. MEC/Secretaria de Educação Fundamental. **O Brincar** - Versão Preliminar do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SE, 1998.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 17 dez. 2011.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009a.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n. 8069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 17 dez. 2011.

_____. Resolução CEB nº 20, de 2009b. Institui as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** Disponível em: <<http://www.ufv.br/seg/diretrizes/edi.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2010.

BRITO, Â. C. de. As rodinhas na creche: uma perspectiva de investigação do movimento discursivo das crianças de 4 a 5 anos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Anped, 2005. p. 1-17. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt07/gt071051int.rtf>>. Acesso em: 10 jun. 2005.

CABRAL, M. I. C. **De Rousseau a Freinet ou da Teoria à Prática**. São Paulo: Hemus, 1978.

CAMPOS, M. M. Criança: compromisso social. In: CAMPOS, M. M (org.). **Estas somos nós**. São Paulo, v. 1, p. 37, 1987.

_____. Pré-escola: entre a educação e o assistencialismo – 1985. In: ROSEMBERG, F. (Org.) **Creche**. São Paulo: Cortez, 1989. p. 11-19.

CAMPOS, M. M., FULLGARF J., WIGGERS V. **A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa**. Caderno de Pesquisa, vol. 36, n. 127, Jan/abr., São Paulo, 2006.

CAMPOS, M. M, ROSEMBERG, F (orgs.). **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6. ed. Brasília: MEC, SEB, 2009.

CARVALHO, R. S. de. Educação infantil: práticas escolares e o disciplinamento dos corpos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Anped, 2006. p. 2-16. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT07-1946--Int.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2010.

CASSAB, M. A. T.; CASSAB, C. Juventude: técnica e território. In: CASTRO, L. R. de; BESSET, V. L. (Orgs.). **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: Nau, 2008. p. 244-266.

CASTRO, L. R. de; BESSET, V. L. (Orgs.). **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: Nau, 2008.

CERISARA, A. B. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. especial, p. 11-21, jul./dez. 1999. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10539/10082>>. Acesso em: 05. jun. 2010.

_____. O referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reforma. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 326-34, set. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12935.pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2010.

CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 89 – 110.

COELHO B. **Contar histórias: uma arte sem idade**. São Paulo: Ática, 2004.

COMENIUS J. A. **Didática Magna**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CORAZZA S. M. **Infância e educação: era uma vez... quer que conte outra vez?** Petrópolis: Vozes, 2002.

COUTINHO, A. M. S. Educação infantil: espaço de educação e cuidado. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 25., 2002, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Anped, 2002. p. 1-18. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/25/angelascalabrincoutinh07.rtf>>. Acesso em: 09 jun. 2010.

CUNHA, B. B. B.; CARVALHO, L. F. de. Cuidar de crianças em creches: os conflitos de uma profissão em construção. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25., 2002, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Anped, 2002. p. 1-15. Disponível em:

<<http://www.anped.org.br/reunioes/25/beatrizbrandocunhat07.rtf>>. Acesso em: 07 jun. 2010.

DAWKINS R. **A magia da realidade**. São Paulo, Cia das Letras, 2012.

DUARTE N. **A individualidade para si**. Campinas: Autores Associados, 1993.

ELKONIN, B. B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fones, 2009.

FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81, abr. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 07 jun. 2010.

_____. Os estágios do desenvolvimento psicológico segundo a psicologia sociohistórica. In: ARCE, A., DUARTE, N. (Orgs.). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin**. São Paulo: Xamã, 2006. p. 64-81.

FARIA, A. L. G. de. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da Educação Infantil. In: FARIA, A. L. G. de.; PALHARES, M. S. (Orgs.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 67-99.

FERRARI, M. Um percurso de formação em Pistóia. In: BECCHI, E.; BONDIOLI, A. (Orgs.). **Avaliando a pré-escola**. Campinas: Autores associados, 2003. p.7-36.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXIII, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

GUIMARÃES, D. de O. Entre a instituição e o diálogo: a construção da identidade educacional das creches. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Anped, 2006. p. 1-17. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT07-2328--Int.pdf>>. Acesso em: 09 jun. 2010.

HADDAD, I. Políticas integradas de educação e cuidado infantil: desafios, armadilhas e possibilidades. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 129, p. 519-546, set./dez. 2006.

KISHIMOTO, T. M. Educação e cuidado com a criança de zero a seis anos: problemas e perspectivas. In: MENIN, A. M. C.; GOMES, A. A.; LEITE, Y. U. (Orgs.) **Políticas públicas: diretrizes e necessidades da educação básica**. Presidente Prudente: Cromograf, 2002a. p. 45-67.

_____. Educação infantil no Brasil e no Japão: acelerar o ensino ou preservar o brincar? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 90,

n. 225, p. 449-467, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/issue/view/103/showToc>>. Acesso em: 18 maio 2010.

_____. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002b.

KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. Froebel: uma pedagogia do brincar para a infância. In: FOMOSINHO, J. O.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 37-64.

KITSON, N. “Por favor, Srta. Alexander: você pode ser o ladrão?” O brincar imaginativo: um caso para a intervenção adulta. In: MOYLES, J. R. **A excelência do brincar**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 108-120.

KRAMER, S. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, M. L. de A. **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 117 -326.

KUHLMANN JR., M. Educação Infantil e currículo. In: FARIA, A. L. G. de; PALHARES, M. S. (Orgs.). **Educação Infantil pós-LDB**: rumos e desafios. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 51-64.

_____. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LEITE FILHO, A. G. **Políticas para a educação da infância no Brasil nos anos 1950/1960**. 2008. Tese (Doutorado Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução de Manuel Dias Duarte. 3. ed. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psiquê infantil. In: VIGOTSKI, L. S.; LEONTIEV, A. N.; LURIA, A. R. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. Campinas: Ícone, 2010. p. 59-83.

LIMA, J. M. de. A brincadeira na teoria Histórico-cultural: de prescindível à exigência na Educação Infantil. In: GUIMARÃES, C. M. **Perspectivas para Educação Infantil**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005. p. 157-179.

_____. **O jogo como recurso pedagógico no contexto educacional**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Universidade Estadual Paulista; Pró-Reitoria de Graduação, 2008.

LUCCI M, A. A proposta de Vygotsky: a psicologia sócio-histórica. **Revista de Currículum y Formación del Profesorado**, São Paulo, 2006, v. 10, n. 2, p. 1-11.

Disponível em: < <http://www.ugr.es/~recfpro/Rev102.html>>. Acesso em 13 de outubro de 2010

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANACORDA, M. A. **História da educação**: da Antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez, 2006.

MARTINS, L. M. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. **Ensinando aos pequenos: de zero a três anos**. Campinas: Alínea, 2009. p. 93-121.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã (Feuerbach)**. São Paulo: Hucitec, 1973.

MEIRA, M. E. M. A teoria de Vigotski: conceitos e implicações para a psicologia da educação. In: MARTINS, L. M. (Org.). **Sociedade, educação e subjetividade**: reflexões temáticas à luz da psicologia sócio-histórica. São Paulo: Cultura Acadêmica; Universidade Estadual Paulista; pró-reitoria, 2008. p. 145-173.

MELLO S. A. **O óbvio como obstáculo ao desenvolvimento da consciência crítica**. Revista Perspectiva, v. 11, n. 19, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil, 1993.

_____. Contribuições de Vigotski para a educação infantil. In: MENDONÇA S. G. de L.; MILLER S. (Org.) **Vigotski e a escola atual**: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006. p. 193-203.

_____. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 83-104, jan./jun. 2007.

_____, Farias M. A. **A escola como lugar da cultura mais elaborada**. Educação, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 53-68, jan./abr. 2010 Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacao> Acesso em: 12 abr. 2012.

MINAS GERAIS (Estado). Universidade Federal de Viçosa. Resolução CEB n. 1, de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil Disponível em: <<http://www.ufv.br/seg/diretrizes/edi.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2010.

MONTENEGRO, T. Educação infantil: a dimensão moral da função de cuidar. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 20, jun. 2005.

_____. **O cuidado e a formação moral na educação infantil**. São Paulo: Educ, 2001.

MOREIRA, M. I. C. Pesquisa-intervenção: especificidades e aspectos da interação entre pesquisadores e sujeitos de pesquisa. In: CASTRO, L. R. de; BESSET, V. L. (Orgs.). **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: Nau, 2008. p. 409-432.

MOTTA, F. **Salada de crianças: a roda de conversa como prática dialógica**. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, III Encontro Sul brasileiro de Psicopedagogia, Rio de Janeiro, 2009.

MOTTA, F. M. N.; SANTOS, N. de O. Entre crianças e alunos: a construção do trabalho pedagógico em escolas para crianças de 4 a 6 anos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2009, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Anped, 2009. p. 1-14. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/32ra/trabalho_gt_07.html>. Acesso em: 06 jun. 2010.

MOYLES, J. R. **Só brincar? O papel do brincar na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

NOSELLA, P. A linha vermelha do planeta infância: o socialismo e a educação da criança. In: FREITAS, M. C.; KUHLMANN JR., M. (Orgs.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 129-165.

OLIVEIRA Z. de M. et al. **Creches: crianças, faz de conta & Cia**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

OLIVEIRA, F. de; ABRAMOWICZ, A. A ‘paparicação’ na creche enquanto uma prática que inviabiliza a construção de uma educação da ‘multidão’. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Anped, 2005. p. 1-17. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt07/gt07139int.rtf>>. Acesso em: 10 jun. 2010.

OLIVEIRA, M. M. Como fazer pesquisa qualitativa. Petrópolis: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Z. de M. (Org.). **Educação infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 2008.

PASQUALINI, J. C.; FERRACIOLI, M. U. A questão da agressividade em contexto escolar: Desenvolvimento infantil e práticas educativas. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. **Ensinando aos pequenos: de zero a três anos**. Campinas: Alínea, 2009. p. 133-162.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 17-52.

PINO, M. D.; MENDOZA, F. M. **Principales modelos pedagógicos de la educación pré-escolar**. La Habana: Pueblo y Educación, 2001.

PINO, R. **As marcas do humano**: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

PINTO, M. A infância como construção social. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. **As crianças – contextos e identidades**. Braga: Bezerra, 1997. p. 33-73.

PLATÃO. **A república**. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1965. (Coleção Clássicos Garnier, 1. e 2. v.).

RINALDI, C. Reggio Emilia: a imagem da criança e o ambiente em que ela vive como princípio fundamental. In: GANDINI, L.; EDWARDS, C. **Bambini**: a abordagem italiana à Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 75-80

ROCHA, A. B. L.; BHERING, E. Creche como contexto de desenvolvimento: um estudo sobre o ambiente de creches em um município de SC. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Anped, 2006. p. 1-21. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/.../GT07-2670--Int.pdf>. Acesso em: 18 maio 2010.

ROCHA, M. S. P. de M. L. da. **Não brinco mais**: a (des)construção do brincar no cotidiano educacional. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

ROCHA, R. de C. L. da. História da infância: reflexões acerca de algumas concepções correntes. ANALECTA, Guarapuava, v. 3, n. 2, p. 51-63, jul./dez. 2002. Disponível em: <http://www.cepetin.com.br/pdf/a_historia_da_infancia.pdf>. Acesso em: 18 maio 2010.

ROSEMBERG, F. Creches domiciliares – argumentos ou falácias – 1986. In: _____. **Creche**. São Paulo: Cortez, 1989. p. 217-235.

ROSSLER, J. H. O papel das brincadeiras dos papéis sociais na formação do psiquismo humano. In: ARCE, A.; DUARTE, N. (Orgs.). **Brincadeiras de papéis sociais na Educação Infantil**: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006. p. 51-63.

SANT'ANA, R. B. de. Rotina e experiências formativas na pré-escola. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Anped, 2004. p. 1-13. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt07/t077.pdf>>. Acesso em: 01 maio 2010.

SANTOS, M. O. V. A identidade da profissional de educação infantil. In: GUIMARÃES, C. M. (Org.). **Perspectivas para educação infantil**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005. p. 87-101.

SATO, L. Pesquisar e intervir: encontrando o caminho do meio. In: CASTRO, L. R. de; BESSET, V. L. (Orgs.). **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: Nau, 2008. p. 171-178.

SAYÃO, D. T. **Não basta ser mulher... não basta gostar de crianças... “Cuidado/educação” como princípio indissociável na Educação Infantil**. Educação, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 69-84, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacao>>. Acessado em: 01 de maio de 2010.

SECCHI, L. de M.; ALMEIDA, O. A. Um Tempo Vivido, Uma Prática Exercida, Uma História Construída: o sentido do cuidar e do educar. 30., REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2007 Caxambu. **Anais ...** Caxambu: Anped, 2007. p. 1-16. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT07-3333--Int.pdf>>. Acesso em: 05. abr. 2010.

SIAULYS, M. O. de C. **Inclusão social e escolar de pessoas com deficiência visual**: estudo sobre a importância do brincar e do brincar. 2006. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do desenvolvimento) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2006.

SILVA, J. C. O que o cotidiano das instituições de educação infantil nos revela? O espontaneísmo X o ensino. In: ARCE, A.; MARTIS, L. M. (Orgs.). **Ensinado aos pequenos**. Campinas: Alínea, 2009. p. 21-50.

TORRES, L. L. Cultura organizacional no contexto escolar: o regresso à escola como desafio na reconstrução de um modelo teórico. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 49, p. 435-451, out./dez. 2005.

TUNES, E.; TUNES, G. A criança, o adulto e a brincadeira. **Em aberto**, Brasília, v. 18, n. 73, p. 78-88, jul. 2001. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/issue/archive>>. Acesso em: 06 jun. 2010.

VANTI, E. dos S. Filosofia e currículo para a infância: alcances do(s) método(s) froebeliano(s) na educação pré-escolar. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 16, n. 32, p. 97-115, jul./dez. 2002. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/669/605>>. Acesso em: 10 jun. 2010.

VASCONCELLOS, T. de. Criança do lugar e lugar de criança. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 29., 2006 Caxambu. **Anais...** Caxambu: Anped, 2006. p. 1-16. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT07-2482--Int.pdf>>. Acesso em: 06 de jun. 2010.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília: Plano, 2003.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

_____. **A Imaginação e a Arte na Infância**. Lisboa: Relógio D'Água, 2009.

_____. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, Rio de Janeiro, p. 23-36 jun. 2008a. Disponível em: <http://xa.yimg.com/kq/groups/32960205/729519164/ame/artigo+ZOIA+PRESTES.cg--.pdf>: Acessado em: 12 jun. 2010.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2010a.

_____. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LEONTIEV, A. N.; LURIA, A. R. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010b. p. 103-117.

WAJSKOP, G. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Cortez, 1999.