

ANA MARIA TASSINARI

**O TRABALHO EM CRECHE:
UM ESTUDO SOBRE O PENSAR E O SENTIR DOS EDUCADORES INFANTIS
SOBRE O BRINCAR**

**FRANCA
2004**

ANA MARIA TASSINARI

**O TRABALHO EM CRECHE:
UM ESTUDO SOBRE O PENSAR E O SENTIR DOS EDUCADORES INFANTIS
SOBRE O BRINCAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Faculdade de História, Direito e Serviço Social da Universidade Estadual Paulista – câmpus de Franca - Área de Concentração: Trabalho e Sociedade, como requisito para a obtenção do título de Mestre, sob a orientação da Prof^ª. Dr^ª. Maria Zita Figueiredo Gera.

**FRANCA
2004**

Tassinari, Ana Maria

O trabalho em creche : um estudo sobre o pensar e o sentir dos educadores infantis sobre o brincar / Ana Maria Tassinari.

– Franca: UNESP, 2004

Dissertação – Mestrado – Serviço Social – Faculdade de História, Direito e Serviço Social – UNESP – Franca.

1.Serviço Social – Creches. 2. Educação infantil. 3. Pré-escola.

CDD – 362.733

ANA MARIA TASSINARI

**O TRABALHO EM CRECHE: UM ESTUDO SOBRE O PENSAR E O SENTIR DOS
EDUCADORES INFANTIS SOBRE O BRINCAR**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Zita Figueiredo Gera

COMISSÃO JULGADORA

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Zita Figueiredo Gera

Franca, ____ de _____ de 2004.

*Se a família psicológica é sempre
Uma família extensa*

Na minha, todos vocês habitam

*No infinito de cada lembrança,
Na plenitude dos momentos de presença.*

*Eu sou um EU construído...
Outros me fizeram SER..*

*Estão comigo a cada passo,
Construindo juntos uma história.*

*A história de uma imensa
Família Psicológica*

AGRADECIMENTOS

Apenas os nomes...

*E que cada um se sinta homenageado,
da forma mais profunda e sincera!*

Há os que vieram antes e me puseram no bom caminho, meus pais, **Antônio** e **Alzira**,
que perceberam a mim e minhas irmãs, seres únicos, abrindo espaço para que
pudéssemos percorrer nossos caminhos pelo aprender e fazer com prazer,
mostrando-nos a vida, o amor e a honestidade que nos contagiaram.

Há os que vem seguindo... seguindo... seguindo junto, minhas irmãs, **Elizabeth**,
Fátima, **Ângela** e **Adriana**, meus apoios, sempre, sempre. Mais do que laços de
sangue, nossa irmandade é que nos mantém unidas em qualquer situação.

Há os que vem renovar as esperanças e nos fazer sonhar, meus amados sobrinhos,

Davi...

Arthur...

Luísa...,

Vocês são a VIDA renovada.

Há os que ficam por trás, dando-nos retaguarda para que tudo fosse possível

Ângela..... Sônia..... e Dona Lurdes

Pela compreensão e dedicação oferecidos à mim e principalmente à minha mãe.

Há os amigos, que são “prá se guardar...”

Sérgio..., Rosana..., Leandro..., Mari..., Jô..., Tetê...,

Tininha..., Cris..., Eduardo..., Tânia..., Fátima..., Isa...,

Raquel..., Aninha..., Marcelo..., Denise..., Paula..., Dilma...,

Pelo incentivo e credibilidade.

Há aqueles que acolhem e confiam, oferecendo apoio incondicional,

Maria Cecília Manzolli.

De coração

Há aqueles que vem seguindo e tornando o *pesquisar* a mais gostosa das aventuras.

Noêmia, Íris, Djanira, Maria Angela (Lolô,) Maria Zita, Lilia,

meus Professores no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da UNESP –

campus de Franca

Pela contribuição ao processo de construção de novas relações sociais.

Há os **educadores infantis** do município de Batatais, que com tão boa vontade,

possibilitaram a coleta de dados, viabilizando a pesquisa,

Há aqueles que Deus, sabiamente coloca em nossos caminhos.

Minha querida orientadora *Maria Zita*, a quem por acaso encontrei, mas não por acaso

estabeleci laços de trabalho e afetivo.

Mais do que uma aprendizagem acadêmica, foi uma escola de vida, conviver com

você, uma mulher exemplar, com doses certas de firmeza e sensibilidade.

Obrigada pela sinceridade e disponibilidade com que sempre me acolheu.

E, enfim, há o responsável por tudo.

DEUS,

pois, tudo em minha vida foi cuidadosamente permitido e conduzido por Ele.

OBRIGADA!

TASSINARI, Ana Maria. *O trabalho em creche: um estudo sobre o pensar e o sentir dos educadores infantis sobre o brincar*. 2001. 104 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Universidade Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca.

RESUMO

Neste estudo procuramos compreender o significado do brincar para os educadores, tendo como eixo central, o enfoque na educação infantil – creches e pré-escolas, no município de Batatais, envolvendo a totalidade das creches. O brincar, desde os tempos imemoriais, faz parte da vida humana. Salientamos o papel cada vez maior das instituições sociais e culturais criando espaços de interação lúdica, mostrando sua importância preventiva e curativa para melhores desempenhos futuros. Buscamos suporte teórico na teoria interacionista, basicamente centrada nos estudos de Jean Piaget, bem como em reflexões acerca de outros autores. O trabalho de campo foi delineado como pesquisa exploratória e envolveu dois momentos. A aproximação inicial, através de questionário, permitiu traçar o perfil dos profissionais educadores, subsidiando a abordagem qualitativa no segundo momento, através de entrevista semi-estruturada. Pudemos observar nas categorias de análise: significado do brincar – importante para o desenvolvimento em geral; brincar como preparação para o trabalho – a percepção da promoção de competências para o futuro; preparação da educadora como mediadora – ocorrem muitas vezes por iniciativas próprias; espaço do brincar nas creches e pré-escolas – disponibilizado às crianças, apenas quando “tudo” já estiver sido feito. Constatamos a complexidade para os educadores infantis, embora instintivamente aceito, de se apropriar do brincar, e a percepção de como que a espontaneidade das crianças, está tolhida no adulto. A participação do adulto no brincar das crianças torna-se benéfica para ambas as partes, garantindo maior entendimento de sentimentos, atitudes, pensamentos e diferenças mútuas. Possibilitando às pessoas que influenciam a vida das crianças, conhecer, compreender e reconhecer fatores que possibilitam o aprender a ser, a estar no mundo e a lidar com valores.

Palavras-chave: trabalho, creche, pré-escola, educação infantil, brincar.

TASSINARI, Ana Maria. *The work in day care center: a study on the thinking and feeling of the infantile educators on the playing*. 2001. 104 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Universidade Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca.

ABSTRACT

In this study, we tried to understand the meaning of playing for the educators, having as central axis, the focus in the infantile education - day care center and kindergarten, in the municipal district of Batatais, involving the totality of the day care center. The playing, since the immemorial times, it is part of the human life. We pointed out the paper every larger time of the social and cultural institutions creating spaces of playful interaction, showing its preventive and healing importance for better future performances. We looked for theoretical support in the interactionist theory, basically centered in Jean Piaget's studies, as well as in reflections concerning other authors. The fieldwork was delineated as exploratory research and it involved two moments. The initial approach, through questionnaire, allowed tracing the educating professionals' profile, subsidizing the qualitative approach in the second moment, through semi-structured interview. We could observe in the analysis categories: meaning of playing - important for the development in general; to play as preparation for the work - the perception of the promotion of competences for the future; preparation of the educating as mediatrix - they happen many times for own initiatives; space of the playing in the day care center and kindergarten - made available the children, just when "everything" be already made. We verified the complexity for the infantile educators, although instinctively accept, of appropriating of playing, and the perception of as that the children's spontaneity, is hindered in the adult. The adult's participation in playing of the children becomes beneficial for both parts, guaranteeing larger understanding of feelings, attitudes, thoughts and mutual differences. Facilitating to people that influence the children's life, to know, to understand and to recognize factors that facilitate learning to be, to be in the world and to work with values.

Keywords: work, day care center, kindergarten, infantile education, play.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 -	Períodos de desenvolvimento humano, segundo Piaget.....	22
QUADRO 2 -	Composição dos níveis escolares.....	53
QUADRO 3 -	Categorias de análise.....	75

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Faixa etária.....	68
TABELA 2 - Sexo.....	69
TABELA 3 - Estado civil.....	69
TABELA 4 - Número de filhos.....	69
TABELA 5 - Grau de escolaridade.....	70
TABELA 6 - Formação.....	70
TABELA 7 - Tempo de serviço com crianças.....	71

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO I – A CRIANÇA EM DESENVOLVIMENTO.....	20
1.1 O desenvolvimento segundo a teoria de Piaget	21
1.1.1 <i>Período senso-motor ou prático: nascimento aos 2 anos</i>	22
1.1.2 <i>Período pré-operacional: 2 aos 6/7 anos</i>	27
1.1.3 <i>Período operacional concreto: 7 a 11/12 anos</i>	32
1.1.4 <i>Período das operações formais: 12 anos em diante</i>	33
1.2 A importância da internalização das formas culturais e históricas de Vygotsky..	34
CAPÍTULO II – O BRINCAR E A CRIANÇA DE ZERO A SEIS ANOS.....	36
2.1 Conhecendo os conceitos.....	36
2.2 O brincar para a criança de zero a seis anos.....	39
2.3 A importância do brincar para o educador de crianças pequenas.....	46
2.4 Sugestões de brinquedos de acordo com a faixa etária.....	48
CAPÍTULO III – A EDUCAÇÃO INFANTIL: CRECHES E PRÉ-ESCOLAS.....	50
3.1 Os primórdios.....	50
3.2 A educação Infantil na LDB – 1996.....	52
3.3 O papel do educador como mediador do brincar.....	57
CAPÍTULO IV – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	61
4.1 Natureza da pesquisa.....	61
4.2 O espaço que permitiu a realização da pesquisa e a população de interesse.....	62
4.3 Os instrumentos de coleta de dados.....	64
4.4 Procedimentos.....	65
CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	67
5.1 Caracterização dos educadores da educação infantil de Batatais.....	68

5.2	Quem são as educadoras entrevistadas.....	71
5.3	Categorias de Análise.....	74
5.3.1	<i>Significado do brincar.....</i>	75
5.3.2	<i>Brincar como preparação para o trabalho.....</i>	81
5.3.3	<i>Preparação da educadora como mediadora do brincar.....</i>	84
5.3.4	<i>Espaço do brincar nas creches e pré-escolas.....</i>	87
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	90
	BIBLIOGRAFIA.....	95
	ANEXOS.....	100

Criança é vida

Brincando de carrinho
Ou de bola de gude
Criança quer carinho
Criança quer saúde

Chutando uma bola,
Ou fazendo um amigo.
Criança quer escola,
Criança quer abrigo.

Lendo um gibi
Ou girando um bambolê
Criança quer sorrir,
Criança quer crescer.

A gente quer,
A gente quer,
A gente quer ser feliz!!!

Criança é vida
E a gente não se cansa
De ser pra sempre uma criança.

Na hora do cansaço
Ou na hora da preguiça
Criança quer abraço, quer justiça.

Sério ou engraçado,
No frio ou no calor
Criança quer cuidado,
Criança quer amor.

Em qualquer lugar
Criança quer o quê?
Criança quer sonhar,
Criança quer viver.

A gente quer,
A gente quer,
A gente quer ser feliz!!!

Criança é vida e gente
Não se cansa
De ser pra sempre
Uma criança;

INTRODUÇÃO

O ambiente onde vivemos apresenta características específicas que influenciam de forma determinante a história de vida de cada um de nós. Porém, ao criarmos vínculos pessoais e duradouros com pessoas e objetos que nos cercam, criamos e fortalecemos laços que nos afirmam e definem como pessoas únicas, dando-nos segurança e satisfação de pertencer a um grupo ou, insegurança e desprazer, que passam a fazer parte de nosso eu.

Neste contínuo entre o pessoal e o social, o brincar é ferramenta essencial e necessária, pois, contribui decisivamente para o desenvolvimento humano.

A evolução lúdica do nascimento aos seis anos, mostra como ao brincar a criança desenvolve sua inteligência, aprendendo progressivamente a representar simbolicamente a sua realidade, o que supõe o deslocar-se cada vez mais de se ver como centro das atenções e colocar-se no lugar do outro, socializando-se. Desta forma o desenvolvimento cognitivo e afetivo-emocional entrelaçam-se de forma dinâmica, criativa e prazerosa (OLIVEIRA, 2000, p. 10).

Temos observado como criar condições para o brincar, transfere-se cada vez mais da esfera familiar para a sócio-cultural-institucional como um todo e as entidades, sejam públicas ou privadas, progressivamente tomam consciência do valor insubstituível do lúdico e de suas relações com a saúde física e mental, em todos os seus aspectos e interações.

Segundo Oliveira (2000, p.10), “o papel cada vez maior das instituições sociais e culturais criando espaços de interação lúdica é salientado, mostrando sua importância preventiva e curativa em relação a problemas de aprendizagem e de saúde mental, em geral”.

Em situações educacionais, o brincar, proporciona não só um meio real de aprendizagem como permite também que adultos perceptivos e competentes aprendam sobre as crianças e suas necessidades. No contexto escolar, isso significa

professores capazes de compreender onde as crianças “estão” em sua aprendizagem e desenvolvimento geral, o que, por sua vez, dá aos educadores o ponto de partida para promover novas aprendizagens nos domínios cognitivo e afetivo (MOYLES, 2002, p. 12-13).

Como profissional da educação, professora do ensino fundamental – 1ª a 4ª série - e especialista em Psicopedagogia, percebemos que a partir da entrada oficial da criança na 1ª série do ensino fundamental, muito se valoriza o ensino ou a aprendizagem formal da criança. De um modo geral, ainda hoje, o que a criança aprendeu fora da escola, assistemáticamente, não é valorizado. Vive-se então, uma ruptura com o prazer de aprender, uma quebra em relação ao lúdico e à aquisição do conhecimento.

Também é assim nas creches e pré-escolas. Frequentemente, o “brincar” é relegado a atividades, brinquedos e jogos que as crianças podem escolher depois de terminarem seu “trabalho”, prevalecendo a dicotomia: recreio = brincar e prazer; sala de aula = estudo e acadêmico.

A criança aprende a brincar, assim como aprende a se comunicar e a expressar seus desejos e vontades. Os adultos e as crianças mais velhas têm papel importante nessa aprendizagem, quando se dispõem a brincar, sendo mediadores fundamentais nesta etapa do desenvolvimento.

“O lúdico não está nas coisas, nos brinquedos ou nas técnicas, como no computador, ms nas crianças, ou melhor dizendo, no homem, que as imagina, organiza e constrói” (OLIVEIRA, 2000, p. 9).

Ludicamente incentivada, a criança, vibra e demonstra uma alegria contagiante. O canal direto para o aprender consiste no prazer, tornando o aprendiz mais sensível às modificações decorrentes da influência do objeto de conhecimento.

Mas será que o brincar é verdadeiramente valorizado pelos responsáveis pela educação e pela criação das crianças pequenas?

Em 20 de dezembro de 1996, entrou em vigor no Brasil a Lei 9394/96 que

estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Esta Lei, em seu artigo 21, diz que a educação escolar compõe-se de: educação básica, formada pela - educação infantil, ensino fundamental e ensino médio - e educação superior.

Pela primeira vez na história de nosso país, ressalta-se a importância da infância, integrando a educação infantil ao sistema educacional.

A primeira etapa da educação básica (título V, cap. II, seção II, art. 29), diz que: “a educação infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade”.

Apesar do avanço das discussões que os documentos refletem e dos esforços dos profissionais de educação infantil, ainda são muitos os desafios para melhorar e garantir, na prática a qualidade da educação infantil.

O senso lúdico tem papel fundamental para o ser humano, tanto no início, como durante e até o fim de sua vida, devendo fazer parte do dia-a-dia de cada um, para que ele se sinta seguro, na constituição prazerosa e funcional de seu ambiente, interagindo com maior espontaneidade, o que favorece a convivência social.

Através da brincadeira, a criança começa a aprender como o mundo funciona, o que pode e o que não pode ser feito. Empilhando e encaixando peças ela adquire noções espaciais e faz as primeiras tentativas de organização do mundo. Quando produz sons batendo objetos, desenvolve conexões mentais e corporais que vão ajudá-la a falar e a andar.

Repetindo brincadeiras à exaustão, a criança pequena digere as emoções, confirma e consolida o que está aprendendo. Jogando com os outros, mais tarde, começa a aperceber que existem regras, sorte, possibilidades e passa a conhecer o valor da perseverança.

A criança brinca para descobrir o mundo e se ajustar a ele. Quem brinca espera de si mesmo e do outro o vibrar, o se envolver e criar situações divertidas, assim como respeitar o combinado, assumindo um contrato social.

O brincar, os jogos e brincadeiras, são por sua vez, recursos necessários à construção da identidade, da autonomia e das diferentes linguagens das crianças. Estas aquisições são básicas para toda a vida futura, contribuindo para o ajustamento pessoal e social do indivíduo e para sua vida profissional. Porém, nem todos se preocupam com o que a criança faz de mais importante brincar.

Tendo em vista este cenário, optamos por aprofundar estudos sobre o brincar, por tratar-se de um tema sobremaneira atual e muito relevante ao caminho educacional que a educação infantil se propõe a percorrer nas creches e pré-escolas.

Procurar entender o significado do brincar para os educadores das creches e pré-escolas é o ponto central de nossos questionamentos, os quais são apresentados a seguir: o que é brincar para o educador? Que importância tem o brincar e as brincadeiras? O que o brincar e as brincadeiras proporcionam? Brincar e trabalhar são temas diferentes? Os educadores são preparados para orientar o brincar e as brincadeiras? Há nas creches e pré-escolas tempo disponível para o brincar?

Esta pesquisa buscou compreender o que pensam e sentem os educadores de creche e pré-escolas sobre o brincar e sobre o significado do lúdico e das brincadeiras para a criança. Ao mesmo tempo, procuramos saber o sentido do brincar para eles enquanto mediadores do desenvolvimento das crianças com as quais convivem.

Na construção do objeto, tomamos o educador infantil, como sujeito da pesquisa, considerando que ele é um ser ao mesmo tempo social por pertencer a uma realidade social e cultural e, singular por poder construir sua história pessoal de acordo com seus valores, concepções, padrões, etc.

Esta pesquisa teve o objetivo geral de aprofundar conhecimentos sobre o brincar para a criança de zero a seis anos.

Especificamente, visou:

- Investigar a importância que os educadores da educação infantil atribuem ao brincar para o desenvolvimento infantil nesta primeira etapa da vida e desempenhos posteriores;
- Conhecer os saberes que embasam e dão subsídios às suas ações como mediadores do brincar;
- Saber qual ou quais são os momentos disponibilizados para o brincar das crianças.

A fim de desenvolver o estudo, optamos pela pesquisa exploratória que “visa o aprimoramento de idéias também novas descobertas” (GIL, 1991, p. 143).

O universo estudado foi composto por educadores da educação infantil do município de Batatais, Estado de São Paulo, que atuavam nas creches e pré-escolas.

Este estudo foi desenvolvido em dois momentos. No primeiro, participaram 98 educadores, o que correspondeu a 100% do universo, visando sua caracterização. No segundo momento, envolvemos um grupo de 22 educadores que, através da entrevista semi-estruturada, expuseram suas idéias e sentimentos sobre o brincar.

A fim de expor o tema dividimos o trabalho em capítulos.

O primeiro capítulo trata do desenvolvimento infantil através das abordagens interacionistas de Piaget e Vygotsky, Enfocamos o processo do desenvolvimento (pensamento, afetividade e dimensão social), expondo os quatro períodos propostos por Piaget, e tendo privilegiado os dois primeiros, referentes às crianças em idade de educação infantil.

No segundo capítulo, procuramos analisar a questão do brincar para a criança de zero a seis anos. Esclarecemos o sentido dos conceitos que ajudam a compreensão do tema, enfocamos a questão da importância do brincar e o significado do brincar para o desenvolvimento e aprendizagem. Sugerimos brinquedos que promovem e auxiliam o

desenvolvimento e a aprendizagem nesta etapa.

No terceiro capítulo, tratamos da educação infantil, segundo os pressupostos da Lei 9394/96, suas características, bem como o papel do professor como mediador do brincar das crianças.

No quarto capítulo tratamos da trajetória metodológica, que norteou o desenvolvimento da pesquisa de campo, o que possibilitou uma maior compreensão do tema proposto.

No quinto capítulo, procedemos à análise e interpretação dos dados da pesquisa. Detivemo-nos na apreensão do discurso produzido pelas educadoras, de forma a identificar como elas percebem o brincar.

Apresentamos por último, as considerações finais que resumem as respostas que encontramos às nossas indagações e as reflexões que permearam este percurso de estudo e pesquisa.

CAPÍTULO I

A CRIANÇA EM DESENVOLVIMENTO

Navegar é preciso.

Fernando Pessoa

Antes de discutir o brincar e sua importância para a criança de zero a seis anos, consideramos importante destacar os aspectos principais do seu desenvolvimento, o que certamente facilitará o estabelecimento de relações entre as duas questões.

O desenvolvimento envolve o ser humano ao longo de toda a vida. Para ser plenamente humano, é necessário tornar-se humano. E isso se dá por meio da entrada e da convivência contínua no ambiente social. Nesse meio sócio-cultural, é que vão ser produzidas e desenvolvidas as formas tipicamente humanas de estar no mundo: a linguagem, a consciência e a capacidade de ter vontade própria de tomar decisões e agir de forma intencional.

Cada pessoa tem seu modo de fazer as coisas, seu modo de pensar, seus interesses e suas capacidades estão fortemente ligados às aprendizagens específicas que realiza ao longo de sua vida.

O ser humano é o que mais necessita do outro para se desenvolver e, desde muito cedo tem capacidade de responder ao ambiente, de se comunicar com aqueles que o cuidam, geralmente, os pais, seus primeiros educadores.

Desenvolverá, graças às pessoas com as quais interagir, competências inatas. De acordo com Cramer (1993, p. 8), “o bebê sozinho não existe”. Assim, em sua totalidade, é o

sujeito que se desenvolve em interação com os outros sujeitos humanos.

“Tanto a afetividade como a inteligência são mecanismos de adaptação. Permitem ao indivíduo construir noções sobre os objetos, as pessoas e as situações, conferindo-lhes atributos, qualidades e valores” (DAVIS; OLIVEIRA, 1991, p. 94).

Os aspectos essenciais da afetividade e da cognição são inseparáveis e presentes em qualquer atividade. Existem contribuições de teorias psicogenéticas (Piaget e Vigotsky) que auxiliarão a melhor compreensão da construção dinâmica de todo o desenvolvimento humano.

1.1 O desenvolvimento segundo a teoria de Piaget

O suíço *Jean Piaget* (1896 – 1980) buscou compreender como o conhecimento humano se constrói ao longo da vida. Destacou a importância da atividade do sujeito no meio em que vive, considerando a interação entre indivíduo e ambiente como essencial na construção do psiquismo.

Em sua teoria, o desenvolvimento intelectual inclui dois componentes: um cognitivo e outro afetivo.

Existe um paralelo constante entre a vida afetiva e a intelectual [...] esse paralelismo se seguirá no curso de todo o desenvolvimento da infância e adolescência. Tal constatação só surpreende quando se reparte, de acordo com o senso comum, a vida do espírito em dois compartimentos estanques: o dos sentimentos e o do pensamento. Mas, nada é mais falso e superficial. Na realidade, o elemento que é preciso sempre focalizar, na análise da vida mental, é a “conduta” propriamente dita, que supõe instrumentos ou técnicas e a inteligência (PIAGET, 1967, p. 21).

Nunca há ação puramente intelectual (sentimentos múltiplos intervém) como também não há atos puramente afetivos. De acordo com Piaget (1967, p.38), “sempre e em todo lugar, nas condutas relacionadas tanto a objetos como a pessoas, os dois elementos

intervêm, porque se implicam um ao outro”.

O aspecto afetivo é responsável pela ativação da atividade intelectual e pela seleção dos objetivos sobre os quais agir. Para Piaget (1967, p.37), “em toda conduta as motivações e o dinamismo energético provêm da afetividade, enquanto que as técnicas e o ajustamento dos meios empregados constituem o aspecto cognitivo”.

Piaget divide o desenvolvimento em períodos, conforme o Quadro I, apresentado a seguir:

QUADRO 1 – Períodos de desenvolvimento humano, segundo Piaget.

Período	Idade
Período senso-motor ou prático	0 a 2 anos
Período pré-operacional: - simbólico	2 a 4/5 anos
- intuitivo	4/5 a 6/7 anos
Período operacional concreto	6/7 a 11/12 anos
Período das operações formais	12 anos em diante

Fonte: RAPPAPORT, 1981, p.66-74.

É importante enfatizar, que a transição de um estágio para o outro é gradual. Cada representação interna se constrói sobre dúzias e dúzias de assimilações e acomodações particulares. Embora essas mudanças sejam graduais, as principais realizações novas parecem se desenvolver numa seqüência particular, num ritmo padronizado.

Neste trabalho privilegiamos a análise dos dois primeiros períodos, que dizem respeito às crianças de zero a seis/sete anos.

1.1.1 Período senso-motor ou prático: nascimento aos 2 anos

Inicia-se com o nascimento do bebê e vai até a aquisição da linguagem, sendo um estágio de grande desenvolvimento.

As crianças nascem com um certo número de ações reflexas, tais como agarrar,

chupar e engolir, bem como vários movimentos dos olhos como piscar, focar e acompanhar. Esses são os meios pelos quais os recém-nascidos experimentam o mundo à volta deles. Os atos reflexos, que constituem seu meio de sobrevivência, formam a base para o primeiro desenvolvimento mental.

Muitas vezes, mal se suspeitou da importância desse período e isso porque ele não é acompanhado de palavras que permitem seguir passo a passo, o progresso da inteligência e dos sentimentos, como mais tarde. Mas, na verdade, é decisivo para todo o curso da evolução psíquica: representa a conquista, através da percepção e dos movimentos, de todo o universo prático que cerca a criança (PIAGET, 1967, p. 16).

Neste sentido,

[...] são as brincadeiras do bebê com o seu corpo, quando rola, engatinha, tira e põe, vezes sem conta, objetos uns dentro dos outros, numa cadência rítmica, que alterna movimentos opostos, como os de abaixar e levantar, puxar e empurrar, abrir e fechar, esconder e achar, que dão condição à passagem da vida ainda muito próxima dos instintos, alicerçada nos reflexos, ao lento, gradual e batalhoso ingresso no universo humano propriamente dito, o simbólico.

O brincar do bebê tem fundamental importância na construção de sua inteligência e de seu equilíbrio emocional, contribuindo para sua afirmação pessoal e integração social. As estruturas mentais são orgânicas e só se desenvolvem se houver possibilidade de expressão e comunicação com o meio. A partir da atividade reflexa que se manifesta desde o nascimento, vindo totalmente programada pela bagagem genética e sendo ativada de forma automática de fora para dentro, constroem-se os primeiros esquemas de ação, que vêm potencialmente contidos no genoma estando apenas parcialmente programados, e que já supõem o despertar do bebê como sujeito ativo (OLIVEIRA, 2000, p.16).

Neste estágio de desenvolvimento, a criança começa a mostrar aspectos rudimentares de intencionalidade e representação interna, ainda muito primitivos se comparados com o que conseguirá depois.

A criança, ao nascer, já conta com seus órgãos sensoriais basicamente em funcionamento, possui capacidades de reagir a determinados estímulos. As reações, geralmente são reflexas ou primárias, em geral resultantes do contato com os demais, em especial da mãe, como também da proximidade de brinquedinhos e de seus efeitos de movimentos e/ou sons. Assim, com repetidas experiências sensoriais e com as próprias

condições orgânicas, o bebê, gradualmente vai progredindo em suas expressões e manifestações.

Em torno dos quatro meses, inicia-se a atividade lúdica. Algo fundamental ocorreu na vida mental da criança: os objetos funcionam como símbolos e, ao mesmo tempo, produzem-se em seu corpo modificações que facilitam o exame do mundo. Começa a ser capaz de controlar seus movimentos, coordena-os com a vista e já pode, com muita precisão, aproximar a mão dos objetos, desde que estes estejam próximos (ABERASTURY, 1992, p. 25).

Não há possibilidade de aprendizagem e conseqüentemente de humanização fora do convívio social, e, sem vivenciar e sentir realmente um vínculo afetivo, estável e confiável, que no começo é muito mais sentido do que manifesto. Aprender a agir, inclusive a brincar, no início da vida, só se dá em contato íntimo e significativo com o outro, e, este é o papel da mãe ou de quem a substitua.

Brincar de se esconder, é a primeira atividade lúdica da criança, manifesta aos quatro meses, e neste brincar, elabora a angústia de desprendimento, desolação por um objeto que deve perder.

A expectativa no retorno da mãe, que alimenta, protege, aquece, conversa e brinca, é que dá forças ao bebê suportar sua ausência. Pois, o caráter cíclico e ondulatório de sua atividade lúdica, demonstra simbolicamente que a criança está aprendendo a esperar e suportar a tensão e a frustração da separação, justamente porque confia no seu retorno. Confiança esta, misto de esperança e ansiedade, manifestada na postura do bebê, assim como em sua expressão facial, em seu olhar e em seu sorriso. Assim, quando confia, a brincadeira ganha em movimento, interação, exploração e inovação.

A visão do bebê se desenvolve através da ação do olhar e a audição, da capacidade de ouvir e escutar.[...] seus movimentos manuais, de alguma forma, involuntários, convertem-se em ensaios intencionais, como o de pegar um chocalho e sacudi-lo. Através de uma variedade de movimentos, vai obtendo gradualmente novos progressos, como o de sentar, engatinhar, ficar de pé, andar, correr. Sua linguagem é iniciada também através de reações primárias, como a do choro desde o nascimento; este passa a ser para o bebê, um meio de comunicação. Começa a perceber que chorando, ou emitindo sons, consegue atenção e alimento, aprendendo dessa forma, que com essas reações estabelece contato com os demais.

Assim, vai diversificando seus meios de comunicação, [...] Nesse complexo interativo vão surgindo diversas vocalizações seguidas de balbucios, lalações, palavras-chave, para atingir uma linguagem coloquial, embora ainda primária, na primeira infância.

Quando emprega suas mãos para atingir e pegar objetos a seu alcance, começa a perceber diferenças entre os mesmos; de um pano suave e de um chocalho duro. Por isso, já nesse momento faz-se necessário oferecer-lhe diferentes objetos e brinquedos estimuladores, com o fim de facilitar-lhe experiências apropriadas e repetitivas. É quando o bebê goza e se beneficia com a continuada reinteração de suas próprias ações e das dos demais. Posteriormente, ela começa a fazer com que as coisas aconteçam; assim, atira um brinquedo para perceber o som que a queda produz ou seguir seu movimento, estabelecendo desse modo, as primeiras relações de causa-efeito e as espaciais e temporais. [...] começa a entender que os objetos têm nomes e que as fotos e gravuras representam as coisas ou pessoas que estão nela reproduzidas.

Ao mesmo tempo, a criança vai desenvolvendo suas emoções. Inicialmente sente satisfação olhando o rosto das pessoas que a atendem e com o aconchego que elas lhe proporcionam; depois chega a rir e sorrir, como resposta às expressões e desfrute dos jogos ativos que lhe facilitam. Pode demonstrar prazer e alegria com a presença dos mais íntimos, e choro e tristeza com sua ausência (PÉREZ-RAMOS, 2000, p.67-68).

Durante os dois primeiros anos, período decisivo para todo desenvolvimento posterior, a criança adquire através da percepção e dos movimentos os esquemas senso-motores.

A oportunidade de brincar – manipular objetos, colocá-los na boca, fazê-los rolar e jogá-los – é crucial para o desenvolvimento da criança durante este estágio prático ou senso-motor.

Neste período, sensório-motor, a criança constrói as quatro categorias intelectuais fundamentais: de objeto, de espaço, de causalidade e de tempo, constituindo-se em noções práticas ou de ação pura e não ainda como noções do pensamento.

Ao ter domínio dessas noções fundamentais, a inteligência senso-motora, sairá do seu egocentrismo radical e inconsciente, possibilitando à criança fazer representações internas, simbólicas dos problemas senso-motores.

Do ponto de vista afetivo, no início do período senso-motor, surgem os impulsos instintivos elementares (ligados à alimentação) e os reflexos afetivos, que são as emoções primárias, por exemplo, o medo. Pouco depois, surgem os sentimentos elementares (agradável – desagradável), estados afetivos calcados na própria ação da criança e na consciência

relacional mantida com outras pessoas.

Na medida em que estes estados afetivos dependem da própria ação e não ainda da consciência das relações mantidas com as outras pessoas, este nível de afetividade, testemunha uma espécie de egocentrismo geral, e dá a ilusão, se atribuirmos falsamente ao bebê uma consciência de seu eu, de uma espécie de amor a si próprio e de uma atividade desse eu (PIAGET, 1967, p.22).

À partir dos 12 meses, começa a instalar-se o período lingüístico, com a utilização das primeiras palavras. A linguagem, permite à criança adquirir a capacidade de substituir eventos que não se encontram presentes e conseqüentemente atuar sobre seu ambiente dispensando a presença da realidade imediatamente perceptível. Objetos e acontecimentos são, a partir deste momento, substituídos por símbolos mentais.

Três aspectos do desenvolvimento afetivo destacam-se neste período:

- sentimentos começam a ter um papel na determinação dos fins, adquirindo valor para a criança;
- as crianças começam a experimentar sucesso e fracasso, alegria e tristeza, do ponto de vista afetivo, em função da objetivação das coisas. As crianças são atraídas pelas atividades em que são bem sucedidas;
- começam a investir afetividade em outras pessoas., pois, até aqui, os sentimentos eram voltados para si mesmas.

Sentimentos como gostar e não gostar podem começar a ser dirigidos para os outros. O primeiro passo do desenvolvimento social é o investimento da afetividade em outras pessoas.

O uso de novos brinquedos e brincadeiras é sugerido dentro desse conjunto de comportamentos variados que se desenvolvem e se combinam, particularmente quando facilitados por adultos e crianças de sua convivência.

Portanto, é importante prosseguir com o ritmo e particularidades do processo

evolutivo da criança, sempre encorajando a criança a participar de atividades lúdicas apropriadas, que lhe são facilitadas com alegria e satisfação.

A evolução da linguagem acontece paralelamente ao desenvolvimento psicomotor e aumenta lentamente. Portanto, a construção no plano verbal, requer subsídios daquilo que o sujeito já adquiriu no plano da ação. De acordo com Piaget (1967, p.23), “Graças à linguagem, a criança é capaz de reconstituir suas ações passadas sob forma de narrativas, e de antecipar suas ações futuras pela representação verbal”, o que representa a passagem para o período pré-operacional.

1.1.2 Período pré-operacional: 2 aos 6/ 7 anos

Aproximando-se os 24 meses, a criança já terá desenvolvido a linguagem, que lhe dará possibilidades de se utilizar da inteligência prática decorrente dos esquemas sensoriais-motores e iniciar a capacidade de representar uma coisa por outra, ou seja, formar esquemas simbólicos .

Por volta dos dois anos surgem grandes modificações intelectuais e afetivas. Neste estágio, chamado pré-operacional, há grande progresso lingüístico, permitindo o desenvolvimento de habilidades lógicas e de classificação, tendo como consequência mais evidente a troca de comunicação entre a criança e as outras pessoas.

Sob a influência da linguagem e da socialização, surge aí, o pensamento propriamente dito ou representativo, o que permitirá à criança adquirir noções diferentes do seu eu e entrar no sistema amplo e complexo do pensamento coletivo.

O progresso neste período é gradativo, distinguindo-se duas formas de pensamento: o *pensamento simbólico* – 2 a 4/5 anos – e o *pensamento intuitivo* – 4/5 a 6/7 anos.

Pensamento simbólico: Por volta dos 2 anos, a criança começa a tomar consciência do mundo através dos jogos simbólicos. Neste momento do pensamento, a criança reproduz no jogo as situações que a impressionaram, pois ainda não pode refletir sobre essas situações, devido a incapacidade de separar o próprio pensamento e a ação.

A brincadeira simbólica, ao representar a realidade do jeito que a criança a vê e sente, não é uma negação da mesma, mas uma situação privilegiada de aprender a lidar com as funções e relações sociais.

No faz-de-conta, as crianças aprendem a agir em função da imagem de uma pessoa, de uma personagem, de um objeto e de situações que não estão imediatamente presentes e perceptíveis para elas no momento e que trazem emoções, sentimentos e significados vivenciados em outras circunstâncias. Brincar funciona como um cenário no qual as crianças tornam-se capazes não só de imitar a vida como também de transformá-la. Os heróis, por exemplo, lutam contra seus inimigos, mas também podem ter filhos, cozinhar, etc.

Segundo Oliveira (2000, p.19),

[...] dramatizar o vivido, representando-o, ajuda a criança a afirmar-se como pessoa e a externalizar sentimentos e pensamentos, inclusive os de hostilidade para com os outros, principalmente para com as pessoas mais íntimas, como os pais e os irmãos, e a dar vazão à possível necessidade de autopunição, pela culpa gerada por senti-los.

Ao brincar de faz-de-conta, as crianças buscam imitar, imaginar, representar e comunicar de uma forma específica que uma coisa pode ser outra, que uma pessoa pode ser uma personagem. Brincar é, assim, um espaço no qual se pode observar a coordenação das experiências prévias das crianças e aquilo que os objetos manipulados sugerem ou provocam no momento presente. Pela repetição daquilo que já conhecem, utilizando da ativação da memória, atualizam seus conhecimentos prévios, ampliando-os e transformando-os por meio da criação de uma situação imaginária nova. Brincar constitui-se dessa forma, em uma atividade interna das crianças, baseada no desenvolvimento da imaginação e na interpretação da realidade, sem ser ilusão ou mentira. Também tornam-se autoras de seus papéis, escolhendo, elaborando e colocando em prática suas fantasias e conhecimentos, sem a intervenção direta do adulto, podendo pensar e solucionar problemas de forma livre das pressões situacionais da realidade imediata (BRASIL, 1998, p. 22 -23).

A criança ao construir sua identidade, traz à tona suas experiências passadas,

revivendo-as brincando, e, pouco a pouco, falando delas.

Quando utiliza a linguagem do faz-de-conta, a criança enriquece sua identidade porque pode experimentar outras formas de ser e pensar, ampliando sua concepção sobre as coisas, além de desempenhar vários papéis sociais ou personagens.

Neste momento, o inanimado adquire vida, capacitando a criança, a poder representar os diferentes papéis que lhe são atribuídos. Em suas fantasias, aventura e magia estão presentes como bem retratou Chico Buarque de Holanda na canção *João e Maria*:

Agora eu era o herói e 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 matinées.

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.
Vem, me dê a mão, a gente agora já não tinha medo:
No tempo da maldade acho que a gente nem tinha nascido.

Agora era fatal que o faz-de-conta terminasse assim.
Pra lá deste quintal, era uma noite que não tem mais fim.
Pois você sumiu no mundo sem me avisar,
E agora eu era um louco a perguntar:
O que é que a vida vai fazer de mim? (HOLANDA, 1990)

Segundo Piaget (1967), acompanhando as mudanças cognitivas, ocorrem modificações afetivas, sendo três essenciais:

- *regulações dos interesses e valores*: o interesse constitui-se no prolongamento das necessidades, isto é, um objeto se torna interessante na medida em que corresponde a uma necessidade. Os diferentes interesses vão implicar numa escala de valores, ligando-se a sentimentos de auto avaliação. Os sucessos e os fracassos contribuem no surgimento de sentimentos de superioridade ou de desânimo que vão condicionando o julgamento de si mesmo;

- *sentimentos interindividuais, ligados a socialização da ação*; surgem das relações afetivas do sistema construído pela hierarquia de valores. Estes, dependem das relações afetivas entre as crianças e os outros, envolvendo simpatias e antipatias, transformando os sentimentos elementares (próprios do período senso-motor), em sentimentos mais complexos e diferenciados.
- *sentimentos morais e intuitivos*. Surgem a partir das relações interpessoais. São os sentimentos que a criança reserva para aquelas pessoas que julga superiores a si (algumas pessoas mais velhas e seus pais), dentre eles, o respeito, composto de amor e temor. Piaget (1967, p. 40) remonta a Bouvet, quando diz que, o respeito “está na origem dos primeiros sentimentos morais. As ordens dos mais velhos são logo respeitadas, surgindo daí o sentimento de dever”.

Desta forma, a primeira moral da criança é a da obediência e o primeiro critério do bem é, durante muito tempo, a vontade dos pais. A criança obedece devido ao respeito e não por causa das regulações espontâneas; é uma moral heterônoma, ou seja, dependente de uma vontade exterior que estabelece as normas.

De fato, segundo La Taille (1992, p. 47), “a moralidade humana é o palco por excelência onde a afetividade e a razão se encontram, via de regra sob a forma de confronto”.

Durante este momento, as crianças podem brincar com:

A linguagem, mudando a entonação das palavras, o timbre da voz, o sentido das frases.

Os objetos, mudando seu uso convencional;

Os brinquedos, aceitando a imagem que eles propõem ou mudando seus significados e usos;

Os personagens, pessoas ou animais, mudando sua identidade através da linguagem ou utilizando-se de fantasias e objetos simbólicos; assumindo outras identidades através da manipulação de bonecos, fantoches, marionetes, ouvindo e recontando uma história;

Os espaços, modificando-os, pintando-os, cobrindo com panos, lenços...;

O desenho, desenhando, contando histórias, criando personagens (ABRAMOWICZ; WAJSKOP, 1995, p. 59).

Pensamento intuitivo: A partir dos 4/5 anos, começa a ser construído o pensamento intuitivo que possibilita elaboração de conceitos e a construção de pensamentos e imagens mais complexos. Neste estágio, a criança ainda não tem capacidade analítica, não lhe permitindo ver com nitidez todos os ângulos da realidade.

De acordo com Piaget (1967, p.29), “A intuição é, sob certo aspecto, a lógica da primeira infância”.

Em suas experiências com o mundo objetivo e do contato com as formas culturalmente determinadas de ordenação e a designação de experiências, a criança vai construindo sua estrutura conceitual, ou melhor, seu universo de significados.

Apesar do avanço que a criança adquire em seu pensamento, continuará ainda, bastante egocêntrica e presa às ações. Egocentrismo este, devido à ausência de esquemas conceituais e de lógica. O pensamento será caracterizado por uma tendência lúdica, misturando realidade com fantasia, determinando numa percepção distorcida da realidade em função de suas limitações.

De acordo com Rappaport (1981, p. 68), encontraremos “uma criança no nível comportamental atuará de modo lógico e coerente (em função dos esquemas sensoriais adquiridos na fase anterior) e no nível de entendimento da realidade estará desequilibrada (em função da ausência de esquemas conceituais)”.

O egocentrismo, basicamente se caracteriza por uma visão da realidade que parte do próprio **eu**, não concebendo uma situação da qual não faça parte, confundindo-se com os objetos e pessoas, atribuindo a eles seus próprios pensamentos, sentimentos, etc. Assim:

A criança dará explicações animísticas (atribuição de características humanas a animais, plantas e objetos; por exemplo, dizer que a boneca vai dormir porque está com sono ou que a panela está sentada no fogão), artificialistas (atribuição de causas humanas aos fenômenos naturais; por exemplo, dizer que os rios foram feitos por um homem). Esse egocentrismo é tão marcante que se manifestará em todas as áreas de atuação da criança, ou seja, intelectual, social e de linguagem (RAPPAPORT, 1981, p. 69).

Em função da ausência de esquemas conceituais verdadeiros, o seu julgamento será altamente dependente da percepção imediata, e sujeito, portanto, a vários erros.

Em seu aspecto social, uma característica marcante desta fase, é o início do desligamento da família em direção a uma sociedade de crianças. Quando bebê, seu contato social restringia-se às pessoas de sua família, agora na fase pré-escolar, as crianças direcionam seus interesses para outras crianças de sua mesma idade.

Porém, há um relacionamento que se caracteriza por um brinquedo paralelo, ou seja, fazem coisas juntas, mas sem uma interação efetiva, devido ao seu egocentrismo, de considerar o outro como uma pessoa com sentimentos, atitudes e vontades diferentes das suas próprias. De acordo com Rappaport (1981, p.71), “é como se a criança concentrada em sua própria atividade não pudesse perceber que outras pessoas estão fazendo, sentindo ou pensando coisas diferentes”.

Quanto à linguagem, a fase pré-operacional, no aspecto de linguagem, é considerada como de transição.

Nota-se a presença concomitante de linguagem socializada (um diálogo verdadeiro com intenção de comunicação) e de linguagem egocêntrica (aquela que não necessita necessariamente de um interlocutor, não tem função de comunicação)... à medida que ela vai crescendo a evolução da linguagem se dá no sentido de uma maior socialização, mostrando mais uma vez que toda a tendência do desenvolvimento em seus vários aspectos se dá no sentido da interiorização e da socialização (RAPPAPORT, 1981, p. 71).

No final deste período a criança começa a adquirir a capacidade da reversibilidade (toda operação pode ser invertida), característica do período das operações concretas.

1.1.3 Período operacional concreto: 7 a 11/12 anos

Surgem neste período novos sentimentos morais, estes agora, calcados no respeito

mútuo resultante da transformação do respeito unilateral (moral intuitiva heterônoma). Estes envolvem mudanças nos sentimentos de regra, na honestidade, no sentimento de justiça e nos valores morais.

Ocorre maior organização entre pensamento e sentimento, resultando em regulações que levam à organização da vontade.

As relações grupais tornam-se importantes, havendo troca real de pensamentos e sentimentos, pois, neste período, a criança é capaz de cooperação, não confundindo mais seu ponto de vista com o dos outros.

1.1.4 Período das operações formais: 12 anos em diante

Por volta dos 11/12 anos a criança alcança o último estágio de desenvolvimento que representa a conquista de um novo modo de raciocínio. Surgem os esquemas operatórios abstratos, permitindo operar sobre hipóteses, isto é, sobre proposições, dispensando as realidades diretamente representadas.

O egocentrismo – agora consciente – intelectual se manifesta afetivamente e o adolescente se coloca em igualdade com os adultos, porém, como alguém diferente deles, com o objetivo de superá-los. O pensamento e a afetividade, gradativamente, vão ganhando equilíbrio maior e aproximadamente aos 15 anos, é capaz de cooperação social e de sentimentos de generosidade.

Deixando o exclusivismo inicial e aprendendo a apreciar e respeitar os outros, o “adolescente propriamente dito”, pode estabelecer com eles relações mais significativas, baseadas na cooperação (operacional abstrata) e no afeto.

A seguir apresentamos as contribuições de Vygotsky, mostrando a importância da mediação do “outro” no desenvolvimento.

1.2 A importância da internalização das formas culturais e históricas de Vygotsky

Lev Vygotsky (1896 – 1934) nasceu na Bielo-Rússia. Seu principal interesse era o de compreender como o funcionamento psicológico do ser humano é fundamentado nas relações sociais. Destacou a importância dos sistemas de representação simbólica, especialmente a língua, para a psicologia humana.

Vygotsky critica a psicologia tradicional quando apresenta o processo de pensamento como um fluxo autônomo de “pensamentos que pensam por si próprios”, desvinculados da motivação que inclui necessidades, interesses pessoais, inclinações, impulsos, afetos e emoções.

“Menciona explicitamente, em que um dos principais defeitos da psicologia tradicional é a separação entre os aspectos intelectuais, de um lado, e os volitivos e afetivos, de outro, propondo a unidade entre esses processos” (OLIVEIRA, 1992, p.76).

A consciência decorre da participação em práticas sócio-culturais, sendo o componente mais elevado na hierarquia das funções psicológicas humanas.

Seria a própria essência da psique humana, constituída por uma inter-relação dinâmica e em transformação ao longo do desenvolvimento, entre intelecto e afeto, atividade no mundo e representação simbólica, controle dos próprios processos psicológicos, subjetividade e interação social (OLIVEIRA, 1992, p. 79).

Esta inter-relação dinâmica ocorre através do processo de internalização das formas culturais e históricas, o que corresponde à própria formação da consciência.

De acordo com Oliveira (1992, p. 105), “Vygotsky, concebe a cultura, ‘como um palco de negociações’, em que seus membros estão em constante processo de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significados”.

Quando o indivíduo toma posse do material cultural, torna-o seu, passando a usá-lo como instrumento pessoal de pensamento e ação no mundo. Assim, a formação da

consciência é também um processo de constituição da subjetividade a partir de situação de intersubjetividade. A passagem do nível interpsicológico para o nível intrapsicológico envolve assim, relações interpessoais densas, mediadas simbolicamente e não trocas mecânicas limitadas a um patamar meramente intelectual.

A mediação simbólica se dá basicamente através da linguagem com seus significados, que é aprendida através das relações entre sujeitos humanos e aos poucos vai sendo internalizada. Os significados são os componentes essenciais da palavra, sendo ao mesmo tempo um ato de pensamento, pois em si é uma generalização.

Salienta que para se entender a fala de alguém é preciso entender seu pensamento e mais ainda, é preciso compreender a sua motivação.

Vygotsky distingue dois componentes do significado da palavra: “o significado propriamente dito” (sistema de relações objetivas que se formou no processo de desenvolvimento da palavra, compartilhado por todas as pessoas que a utilizam) e o “sentido” (significado da palavra para cada indivíduo composto por relações que dizem respeito ao contexto de uso da palavra e às vivências afetivas do indivíduo) (OLIVEIRA, 1992, p. 81).

Portanto, todo o processo de desenvolvimento se dá pela mediação entre sujeitos humanos e segundo Vygotsky (apud OLIVEIRA, 2002, p.73), “o bom aprendizado é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento”.

A seguir, no capítulo II, trataremos do brincar e a criança de zero a seis anos.

CAPÍTULO II

O BRINCAR E A CRIANÇA DE ZERO A SEIS ANOS

Não deveríamos procurar os primeiros traços das atividades poéticas já na criança. Talvez possamos dizer: toda criança, em suas brincadeiras, comporta-se como um poeta, enquanto cria seu mundo próprio, ou, dizendo melhor, enquanto transpõe os elementos formadores de seu mundo para uma nova ordem, mais agradável e conveniente para ela.

Freud, em *O poeta e a fantasia*

2.1 Conhecendo os conceitos

Apresentamos inicialmente, a conceituação dos termos brincar, brincadeira, brinquedo, jogo e lúdico, termos que em muitos casos, são mal compreendidos ou mesmo empregados como sinônimos

Brincar é divertir-se, entreter-se, gracejar. Quando se brinca, aprende-se antes de tudo a brincar, a controlar um universo simbólico particular. Brincar apresenta uma esfera de possibilidades para a criança. Sua principal característica, não é o seu conteúdo, e sim o seu modo.

Segundo Moyles (2002, p.22), “o brincar ajuda os participantes a desenvolver confiança em si mesmos e em suas capacidades e, em situações sociais, ajuda-os a julgar as muitas variáveis presentes nas interações sociais e a ser empático com os outros”.

“Brincar é a principal atividade da criança na vida; através do brincar ela aprende as habilidades para sobreviver e descobre algum padrão no mundo confuso em que nasceu” (LEE apud MOYLES, 2002, p. 37).

- *Brincadeira* refere-se às atividades caracterizadas por uma liberdade total de regras, excetuando-se as impostas pelo próprio indivíduo que brinca pelo envolvimento solto da fantasia e pela ausência de objetivos fora da atividade em si.

De acordo com Abramowicz e Wajskop (1995, p.57) “a brincadeira é uma atividade social. Depende de regras de convivência e de regras imaginárias que são discutidas e negociadas incessantemente pelos que brincam. É uma atividade imaginativa e interpretativa”.

Froebel entende que, “nas brincadeiras, a criança tenta compreender seu mundo ao reproduzir situações da vida” (BLOW apud KISHIMOTO, 2002, p. 74).

Embora sejam com freqüência, intercambiáveis, os termos “brincadeira” e “jogo” não têm o mesmo significado. Ao contrário, referem-se a estágios claramente distintos do desenvolvimento, sendo “brincadeira” relacionada a um estágio primitivo e “jogo”, a uma fase mais amadurecida (BETTELHEIM, 1997, p. 181-182).

- *Jogo* em sentido amplo diz respeito a um divertimento, uma recreação, uma brincadeira, um passatempo sujeito a certas regras, existindo dentro dos limites e do espaço.

O jogo devolve, na sua intensidade, uma fascinante energia que possibilita ir e vir, trocar e transformar, promovendo a descoberta, o encontro do homem consigo mesmo, com os outros e com o Universo!

Também enfeita a vida, ornamenta-a e se constitui em uma necessidade para o homem, ao lhe dar uma consciência de ser diferente da “vida cotidiana”, de compreender e influenciar o mundo em que vive.

Todo jogo tem um início, um desenvolvimento e um fim sendo realizado em um campo previamente delimitado, exigindo em seu decorrer, uma ordem absoluta e plena para sua realização. Intimamente relacionado ao jogo, está a ordem e a liberdade.

- O termo *lúdico* tem o mesmo sentido de *infantil*. “Na concepção walloniana,

infantil é sinônimo de lúdico. Toda a atividade da criança é lúdica, no sentido de que se exerce por si mesma, antes de poder integrar-se em um projeto de ação mais extenso que a subordine e transforme em meio” (DANTAS apud KISHIMOTO, 2002, p. 113).

Dizer que a atividade infantil é lúdica, isto é, gratuita, não significa que ela não atenda às necessidades do desenvolvimento. Embora “inútil”, “fútil”, do ponto de vista imediato, ela tem enorme importância a longo prazo. A necessidade de garantir espaço para o gesto “inútil” adquire enorme importância (KISHIMOTO, 2002, p. 115).

De certo modo, toda a motricidade infantil é lúdica, marcada por uma expressividade que supera de longe a instrumentalidade.

O lúdico abrange o *brincar*, atividade individual e livre e o *jogar*, atividade coletiva e regrada.

▪ *Brinquedo* é qualquer objeto com que se entretêm as crianças. Segundo Brougère (1995, p. 14) “o brinquedo, trata, antes de tudo, de um objeto que a criança manipula livremente, sem estar condicionado às regras ou a princípios de utilização de outra natureza”.

Com seu valor expressivo, o brinquedo estimula a brincadeira ao abrir possibilidades de ações coerentes com a representação. Acima de tudo, o brinquedo, é um dos meios para desencadear a brincadeira.

A infância é, conseqüentemente, um momento de apropriação de imagens e de representações diversas que transitam por diferentes canais. As suas fontes são muitas. O brinquedo é, com suas especificidades, uma dessas fontes. Se ele traz para a criança um suporte de ação, de manipulação, de conduta lúdica, traz-lhe também, formas e imagens, símbolos para serem manipulados. [...] parece útil considerar o brinquedo não somente a partir de sua dimensão funcional, mas também a partir daquilo que podemos denominar sua dimensão simbólica. Função e símbolo estão, na maioria das vezes, completamente ligados e são indissociáveis no brinquedo. A representação desperta um comportamento e a função se traduz numa representação (BROUGÈRE, 1995, p. 40-41).

O brinquedo testemunha a importância da interação, do que se passa entre o

objeto e a criança que brinca. A socialização da criança não deve ser entendida como condicionada pelo objeto, mas sim como um processo de apropriação e de reconstrução a partir do contato entre ambos.

2.2 O brincar para a criança de zero a seis anos

Talvez a pergunta mais inquietante para os educadores, tanto pais como professores e demais pessoas envolvidas com a formação de crianças seja: por que brincar?

Segundo Oliveira (2000, p.15):

[...] o brincar da criança do nascimento aos seis anos, tem um significado especial para a psicologia do desenvolvimento e para a educação em suas múltiplas ramificações e imbricações, uma vez que:

É condição de todo processo evolutivo neuropsicológico saudável que se alicerça neste começo;

Manifesta a forma como a criança está organizando sua realidade e lidando com suas possibilidades, limitações e conflitos, já que, muitas vezes, ela não sabe, ou não pode falar a respeito deles;

Introduz a criança de forma gradativa, prazerosa e eficiente ao universo sócio-histórico-cultural;

Abre caminho e embasa o processo de ensino/aprendizagem favorecendo a construção da reflexão, da autonomia e da criatividade.

As crianças nascem com certas estratégias para interagir com o ambiente. O recém-nascido normal pode ver, ouvir, tocar, sugar e agarrar. Desde o início, o uso que a criança faz dessas capacidades parece seguir regras básicas.

Quando o bebê nasce, precisa adaptar-se a um mundo novo que deverá conhecer e compreender. Sua capacidade perceptiva vai forjando uma noção deste mundo, mas a incapacidade motora limita sua possibilidade de exploração. Muitas de suas tentativas de explorar o ambiente constituirão a base de sua atividade lúdica (ABERASTURY, 1992, p.21).

Para a criança a atividade lúdica é um dos meios principais de expressão, fornecendo-lhe possibilidades de investigação e de aprendizagem sobre as pessoas e as coisas

do mundo.

Brincar é a forma mais livre e individual, que designa as formas mais primitivas de exercício funcional, como a lalação.

O recém-nascido “brinca” (exercita) suas possibilidades sensoriais (mais do que motoras) nascentes. Brinca de “gorjear”, brinca de se olhar : suas reações circulares primárias não passam de brincadeiras funcionais. Descobrimo-a por acaso, busca recuperar a sensação corporal agradável. O efeito do ato torna-se intenção, fechando-se o circuito intenção – ato – efeito (KISHIMOTO, 2002, p. 115).

Desde o nascimento até o segundo terço do primeiro ano de vida, o interesse da criança, centraliza-se quase que exclusivamente na mãe. É capaz de reconhecê-la, com poucos dias de vida, pelo olfato e vários outros sentidos que vão se desenvolvendo e, essas experiências vivenciadas pelo bebê, vão enriquecendo em sua mente a imagem da mãe.

Preocupando-se em dar um lugar ao brincar, Winnicott, postula a existência de um espaço potencial entre o bebê e a mãe. Esse espaço varia bastante segundo as experiências de vida do bebê em relação à mãe ou figura materna, contrastando esse espaço potencial com: o mundo interno (relacionado a parceria psicossomática) e com a realidade concreta ou externa (que possui suas próprias dimensões e pode ser estudada objetivamente, e que, por muito que possa parecer várias, segundo o estado do indivíduo que a está observando, na verdade, permanece constante) (WINNICOTT, 1975, p. 63).

Quanto mais oportunidades a criança tiver para desfrutar a riqueza e a liberdade de fantasia da brincadeira em todas as suas formas, seu desenvolvimento se processará mais solidamente.

A brincadeira infantil, produz deslocamentos, transformações por transposições, ou invenções. Adaptando-se o conceito de Piaget, encontramos-nos diante de um processo de apropriação cultural, de assimilação. Por meio de tal brincadeira, a criança manipula e se apropria dos códigos sociais de transposição imaginária, manipula valores (o bem e o mal), brinca com o medo e o monstruoso, em suma, preenche as pulsões e os comportamentos individuais (comportamentos motores, fantasias) com conteúdos sociais, socializados e socializadores, através da comunicação que estes desenvolvem entre as crianças (BROUGÈRE, 1995, p. 70).

A brincadeira, segundo Froebel, é importante para o desenvolvimento da criança

especialmente nos primeiros anos:

Neste estágio, ela vai crescendo como ser humano que sabe usar seu corpo, seus sentidos, seus membros, meramente por motivo de seu uso ou prática, mas não por busca de resultados em seu uso. *Ela é totalmente indiferente a isso, ou melhor, ela não tem idéia sobre o significado disso.* Por tal razão a criança neste estágio, começa a brincar com seus membros – mãos, dedos, lábios, língua, pés, bem como com as expressões dos olhos e face (FROEBEL apud KISHIMOTO, 2002, p. 69).

Segundo Vygotsky (apud SOLE, 1999, p.143),

[...] brincar cria uma zona de desenvolvimento próximo na criança, de maneira que durante o período que brinca, está sempre além de sua idade real. Brincar contém em si mesmo uma série de condutas que representam diversas tendências evolutivas, por essa razão, fonte importante de desenvolvimento.

Em seu desenvolvimento, o bebê vai se constituindo um indivíduo diferenciado, dono de si mesmo e de suas vontades. É um processo complexo, em que a combinação de fatores biológicos, psicológicos e sociais, reflete nele transformações qualitativas. Em sua experiência individual, o desenvolvimento envolve aprendizagens de vários tipos expandindo-as e aprofundando-as, sendo que a criança vai explorando o mundo ao seu redor, de um modo particular.

As estratégias primitivas usadas pelo recém-nascido são o ponto de partida para o desenvolvimento do pensamento. Essas estratégias se modificam gradualmente, em função da interação da criança com o ambiente. Conforme o bebê cresce, suas experiências se ampliam, a gama de capacidades e a especificidade das capacidades aumentam.

As crianças formam o conhecimento agindo sobre os objetos ou idéias que estão tentando entender.

Suas reações em relação ao mundo ao seu redor, no início, são mais ou menos automáticas. Porém, durante os primeiros meses e anos, a criança começa a explorar e examinar com propósito e direção, tentando novas combinações, novas experiências. O

processo é gradual.

O desenvolvimento infantil tem uma direção específica – rumo a melhores maneiras de se ajustar ao mundo do conhecimento. Em outras palavras, assim como a criança se move de engatinhar para andar e para correr, as maneiras de ela conhecer se movem de aprender, do simples para o complexo; do ato físico para a imagem mental, para o símbolo; do aqui e agora para o passado ou o futuro; do concreto para o abstrato (JACOB, 2004, p. 25).

De acordo com Chateau (1987, p.14), “pelo jogo, a criança desenvolve as possibilidades que emergem de sua estrutura particular, concretiza as potencialidades virtuais que afloram sucessivamente à superfície de seu ser, assimila-as e as desenvolve, une-as e as combina, coordena seu ser e lhe dá vigor”.

Pode-se conceber o jogo, portanto, como um artifício que conduz finalmente à vida séria, como um projeto de vida séria que esboça, por antecipação, essa vida. Através do jogo, a criança conquista essa autonomia, essa personalidade, e mesmo aqueles esquemas práticos necessários à vida adulta. Ela não as conquista em coisas concretas e pesadas para manipular, mas através de substitutos imaginários. Ela opera como o futuro aviador que se exercita primeiro numa situação simulada, antes de se ariscar a pilotar um avião real. O jogo é um artifício pela abstração: cozinhar pedras é uma conduta mais simples do que a da cozinha real, mas nessa conduta simples, vai-se formando a futura cozinheira (CHATEAU, 1987, p. 23).

Segundo Macedo (1997, p.140), “as crianças quando jogam são sérias, são intensas, entregam-se totalmente ao que estão fazendo. Jogar com regras é obedecer a algo que foi previamente aceito”.

O primeiro impacto do jogo não seria de entrar na cultura de uma forma geral, mas o de aprender essa cultura particular que é a do jogo. O que não significa que não se possa transferir situações para outros campos, mas como bem salientou Brougère (1998, p.23), “ aprende-se primeiro aquilo que se relaciona com o jogo para depois aplicar as competências adquiridas a outros terrenos não lúdicos da vida [...] o jogo supõe uma cultura específica ao jogo, mas também o que se costuma chamar de cultura geral: os pré-requisitos”.

Na falta de qualquer outro argumento, Brougère (1998, p. 98) diz: “a relação do

jogo com o prazer e com a criatividade vai autorizar que se deixe as crianças a ele se entregarem durante uma parte de seu tempo, como pré-requisito necessário a toda educação”.

Piaget (apud MACEDO, 1997, p.146) em seu livro *A formação do símbolo na criança* - propõe que durante o desenvolvimento da criança, são constituídos quatro estruturas de jogos.

Jogo de exercício: Esta estrutura é construída nos dois primeiros anos de vida, mas também se manifesta na fase adulta. Esses jogos, correspondem a uma assimilação funcional do objeto, trata-se de um fazer pelo fazer, ou seja, realiza uma atividade sem valor instrumental, mas que se justifica por si mesma;

Jogo Simbólico: Se instala a partir de um ou dois anos de idade, ao iniciar a “representação”, ou seja, a possibilidade de substituir o real pelo que a criança descobre ou inventa. Possibilitará à criança, representar, simbolizar, imaginar.

Jogo de Regra: Possibilita a socialização – inserção no mundo social e cultural, por intermédio de regra. Neste tipo de jogo, a criança tem seu espaço para adaptar-se a um ambiente social regrado, que é imposto e muitas vezes não compreensível. Todo esse processo, facilita e contribui para a vida social, sem ele, seria bem mais difícil para o indivíduo subordinar-se às regras da cultura à qual pertence, ou transformá-las.

Jogo de Construção: Possibilita a vivência cultural e familiar de papéis em que, por meio de brincadeiras, encenações, representações, podem-se reconstruir conteúdos fundamentais para cada indivíduo.

O brincar é uma atividade social – pertence à sociedade, á história da civilização humana – e cultural – reflete os aspectos da cultura de um povo – e sendo assim, pressupõe um aprendizado. Supõe também, uma comunicação específica, isto é, só é possível quando os envolvidos forem capazes de trocar sinais vinculados a uma mensagem.

“Ao contrário do que se acredita, nenhuma criança nasce sabendo brincar. Os bebês têm que aprender a brincar com seus semelhantes, adultos ou crianças mais velhas [...] Ensinar a brincar é ensinar o faz de conta, é ensinar a criança atribuir diferentes sentidos para suas ações” (ABRAMOWICZ; WAJSKOP, 1995, p. 56).

Encorajar o brincar como um meio de aprendizagem e manter motivação e o interesse por meio do brincar, são estratégias equivalentes à instrução direta.

Quanto a origem científica, psicólogos, tentarão fundamentar cientificamente o valor da aprendizagem dado à brincadeira. Mas, tanto em Claparède quanto em Stanley Hall, encontramos no início deste século, XIX, a alegação da natureza como boa educadora da criança. Claparède, vê na brincadeira um modelo educativo proposto pela natureza, que deve ser seguido na medida em que a natureza, melhor do que o homem, sabe o que é bom para a criança (BROUGÈRE, 1995, p. 22).

Devido sua relevância para as crianças, o brincar deve estar intrinsecamente inserido nas atividades cotidianas de aprendizagem apresentadas às crianças, em vez de ser considerado um estorvo ou uma atividade residual.

Por meio de brincadeiras, mais do que qualquer outra atividade, a criança conquista domínio sobre o mundo externo. Aprende a manipular e a controlar seus objetos quando constrói com blocos. Ganha domínio sobre o corpo quando salta e corre. Lida com problemas psicológicos quando reencena na brincadeira. As dificuldades que encontrou na realidade, assim como quando inflige a seu animal de brinquedo, uma experiência dolorosa, que ela própria sofreu. E, aprende sobre relações sociais quando começa a entender que tem de ajustar-se aos outros, se quiser que a brincadeira continue (BETTELHEIM, 1997, p. 196-197).

A valorização da espontaneidade natural só pode conduzir a uma total reavaliação da brincadeira, que aparece como o comportamento por excelência dessa criança rica de potencialidades interiores.

A brincadeira cria na criança uma nova forma de desejos. Ensina-a a desejar, relacionando seus desejos a um “eu” fictício, ao seu papel na brincadeira e suas regras. Dessa maneira, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação e moralidade (VIGOTSKY, 1984, p. 114).

Froebel, filósofo do período romântico, reconhecido como psicólogo da infância, acreditando na criança enalteceu sua perfeição, valorizou sua liberdade e desejou a expressão da natureza infantil por meio de brincadeiras livres e espontâneas.

“Brincar é a fase mais importante da infância – do desenvolvimento humano neste período – por ser auto-ativa representação do interno – a representação de necessidades e impulsos internos” (FROEBEL apud KISHIMOTO, 2002, p. 69).

Brincar não é mentir, nem fantasiar. A criança retira de sua vida os conteúdos da

brincadeira, através de impressões e sentimentos que vivencia. No ato de brincar ocorrem trocas, as crianças convivem com suas diferenças, dá-se o desenvolvimento da imaginação e da linguagem, da compreensão e da apropriação de conhecimentos e sentimentos, do exercício da iniciativa e da decisão.

Brincar oferece situações em que as habilidades – tanto físicas, quanto mentais – possam ser praticadas e repetidas quantas vezes for necessário para que a criança adquira confiança e domínio, oportunizando explorar seus próprios potenciais e limitações.

De acordo com Aberastury (1992, p. 55), “a criança que brinca investiga e precisa ter uma experiência total que deve ser respeitada. Seu mundo é rico e, em contínua mudança, inclui um intercâmbio permanente entre fantasia e realidade”.

No dizer de Bettelheim (1997, p. 168), “brincar é muito importante, porque enquanto estimula o desenvolvimento intelectual da criança, também ensina, sem que ela perceba, os hábitos necessários ao crescimento como a persistência”.

Brincar envolve ludicidade, que firma suas raízes em sociedades animais constituindo-se não apenas como preparação para a vida adulta, mas como uma atividade que contém sua finalidade em si mesma, e é buscada *no* e *para* o momento vivido.

A educação infantil avançou muito, mostrando que as crianças realmente se desenvolvem cognitivamente e afetivamente, a partir do brincar, dentro de um ambiente bem organizado.

A brincadeira é uma situação privilegiada de aprendizagem infantil onde o desenvolvimento pode alcançar níveis mais complexos, exatamente pela possibilidade de interação entre os pares em uma situação imaginária e pela negociação de regras de convivência e de conteúdos temáticos (WAJSKOP, 1999, p. 35).

De acordo com Abramowicz e Wajskop (1995, p. 59),

[...] a brincadeira depende de:

Temas (do que as crianças brincam): boneca, carrinho, feira, show de música, casinha, médico, escolinha, comidinha, [...];

Motivações (como se desencadeia o brincar): um acontecimento recente a que a criança assistiu; um programa de televisão; algo que descobriu ou aprendeu recentemente; fantasias ou material disponível na sala, etc.;

Recursos: papéis e identidades auferidos às crianças com quem se brinca; planos de ação e de enredos que vão se tornando mais complexos na medida em que as crianças crescem e quanto mais elas brincam; objetos e ambientes que são modificados ou inventados na medida da necessidade.

Brincar com um objeto ou imaginar permite às crianças reconhecer aquilo que elas já sabem, aquilo que precisam saber e como elas podem conseguir o que desejam, pois, é realizado espontaneamente e é imensamente prazeroso.

A qualidade de qualquer brincar, dependerá em parte da qualidade e talvez da quantidade e variedade controladas daquilo que é oferecido.

2.3 A importância do brincar para o educador de crianças pequenas

O homem sempre teve como tendência básica a necessidade de compreender o Universo. Esta necessidade imperiosa se realiza no movimento-ação e se manifesta, através de uma atividade livre, alegre e divertida: o brincar.

O brincar em todas as idades, é realizado por puro prazer e diversão, criando uma atitude alegre em relação à vida e à aprendizagem. Isso certamente, é razão suficiente para valorizar o brincar.

“[...] a importância do brincar é sempre a precariedade do interjogo entre a realidade psíquica pessoal e a experiência de controle de objetos reais” (WINNICOTT, 1975, p. 71).

É a capacidade de espontaneidade, que faz surgir no jogo o sentido de liberdade e permite ao homem “viajar” ao mundo da imaginação e, através dele, recriar, descobrir novas formas de atuação. É importante que o indivíduo queira jogar e esteja disponível para o jogo,

para que não se perca toda a sua seriedade, o seu valor espontâneo e criativo. Porque é um tal fato que reside sua liberdade.

Freqüentemente, podemos observar, que toda a capacidade de espontaneidade e criatividade, apresentada nos jogos de “faz-de-conta” das crianças, está tolhida no adulto. Brincar e jogar, permitem ao adulto, reencontrar sua liberdade, através não apenas de respostas a seus problemas, mas também na procura de formas novas para os novos desafios da vida, liberando sua liberdade criativa.

O brincar é universal e é próprio da saúde: o brincar facilita o crescimento e, portanto, a saúde; o brincar conduz aos relacionamentos grupais; o brincar pode ser uma forma de comunicação na psicoterapia; finalmente, a psicanálise foi desenvolvida como forma altamente especializada do brincar, a serviço da comunicação consigo mesmo e com os outros (WINNICOTT, 1975, p. 63).

O brincar auxilia os participantes envolvidos a desenvolver confiança em si mesmos e em suas capacidades e, em situações sociais, auxilia-os a julgar as muitas variáveis presentes nas interações sociais e a ser empático com os outros. Leva as crianças e os adultos a desenvolver percepções sobre as outras pessoas e a compreender as exigências bidirecionais de expectativa e tolerância (MOYLES, 2002, p. 22).

Portanto, brincar permite desenvolver percepções sobre as outras pessoas e a compreender as exigências de expectativa e tolerância, ajudando os participantes das brincadeiras a confiarem em si mesmos e em suas capacidades. Brincando, aprende-se a conciliar de forma efetiva a afirmação de si mesmo à criação de vínculos afetivos e duradouros.

Brincar e jogar garantem que o cérebro, em todas as idades, fique estimulado e ativo.

O saber se constrói fazendo próprio o conhecimento do outro, e a operação de fazer próprio o conhecimento do outro só se pode fazer jogando [...] Ao falar de jogo, estou fazendo referência a um processo. Estou me referindo a esse lugar e tempo que Winnicott chama espaço transicional, de confiança, de criatividade. Transicional entre o crer e o não crer, entre o dentro e o fora (FERNANDEZ, 1990, p. 165).

De acordo com o pediatra inglês Winnicott (1975, p. 79), “é no brincar, e talvez apenas ao brincar, que a criança ou o adulto fruem sua liberdade de criação”.

De acordo com Noffs (2000, p. 182), “saber brincar significa socializar-se com as pessoas, comunicar-se com a realidade, garantir trocas, negociar sentimentos, conflitos, aceitar-se aprender a gostar de si mesmo apesar das diferenças”.

[...] A brincadeira é a atividade espiritual mais pura do homem - na infância - e, ao mesmo tempo, típica da vida humana enquanto um todo - da vida natural interna no homem e de todas as coisas. Ela dá alegria, liberdade, contentamento, descanso externo e interno, paz com o mundo [...] A criança que brinca sempre, com determinação auto-ativa, perseverando, esquecendo sua fadiga física, pode certamente tornar-se um homem determinado, capaz de auto-sacrifício para a promoção do seu bem e de outros... Como sempre indicamos, o brincar em qualquer tempo não é trivial, é altamente sério e de profunda significação (FROEBEL apud KISHIMOTO, 2002, p. 68).

Em suas teorias, Froebel aponta no brincar, características como atividade representativa, prazer, autodeterminação, valorização do processo de brincar, seriedade do brincar, expressão de necessidades e tendências internas.

Do mesmo modo que o adulto criativo precisa brincar com idéias, a criança para formar suas idéias precisa de brinquedos, tranqüilidade e liberdade de ação para brincar com eles como desejar, e não do jeito que os adultos propõem.

2.4 Sugestões de brinquedos de acordo com a faixa etária

Sensório-motor - 0 a 2 anos: chocalhos, brinquedos para martelar e empilhar, brinquedos com guizo interno para apertar, brinquedos flutuantes, blocos com ilustrações, fios com contas, trapézios para o berço, brinquedos para puxar e empurrar, pequenos brinquedos desmontáveis, copos ou caixas que se encaixam umas nas outras, blocos e argolas para empilhar, livros de rima, ilustrações e estribilhos, brinquedos musicais e com guizos.

Período simbólico - 2 a 4/5 anos: brinquedos para cavalgar, carrinho de mão, cavalinho de pau, brinquedos para empurrar e puxar, objetos para caixa de areia, blocos de tamanhos e formas diferentes, bolas, espelho d'água e caixas de areia, móveis do tamanho da criança, aparelhos e utensílios domésticos e brinquedos, objetos úteis feito em casa, mobília para boneca, fantasias, animais de pelúcia,

bonecas e bonecos, quebra-cabeças simples, jogos de construção com peças grandes, blocos, serviços de chá.

4/5 a 6/7 anos: mais roupas de fantasia, mais bonecas e bonecos, fantoches e teatrinhos, brinquedos para montar “a lojinha”, telefone e relógio de brinquedo, casinhas de brinquedo, brinquedos para brincar de casinha, soldadinhos de chumbo, fazendas, vilarejos e outros cenários para brincar, caminhõezinhos, carros, aviões e barcos, jogos de construção simples, brinquedos imitando utensílios domésticos, CDs, rádios e toca CD, equipamentos de imprensa, livros para colorir, livros de histórias (ABRAMOWICZ; WAVSKOP, 1995).

A seguir, apresentaremos a Educação Infantil – creches e pré-escolas, segundo a Lei nº 9.394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

CAPÍTULO III

A EDUCAÇÃO INFANTIL: CRECHES E PRÉ-ESCOLAS

É preciso amar para educar, é preciso amar para aprender
e é preciso amar para ensinar.

Paulo Freire

A educação infantil que se desenvolve em creches e pré-escolas, ganha um novo sentido no sistema escolar brasileiro, à partir de 1996, com a Lei nº 9394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB. Essa lei entrou em vigor em 20 de dezembro de 1996.

3.1 Os primórdios

Vale lembrar que foi,

[...] a partir dos trabalhos de Comenius (1593), Rousseau (1712) e Pestalozzi (1746) surge um novo sentimento de infância, que protege as crianças e que auxilia este grupo etário a conquistar um lugar enquanto categoria social. Dá-se início à elaboração de métodos próprios para sua educação, seja em casa, seja em instituições específicas para tal fim (WAJSKOP, 1999, p. 20).

De acordo com Ariès (1981), após o século XVII aumenta a preocupação com a moral, a saúde e o bem comum, graças aos pedagogos humanistas, aos médicos iluministas, em sua reação antiescolástica e anticlerical e aos primeiros nacionalistas. O alvo principal era a infância, cujo investimento educacional aparecia como uma panacéia de todos os males sociais.

Segundo Lima (1980, p.100), “A partir de Rousseau, os educadores começaram a ‘inventar’ métodos (escola renovada), na tentativa empírica de ‘respeitar a personalidade da criança’”.

Nos séculos XVIII e XIX, os primeiros pedagogos da educação pré-escolar. Friedrich Froebel (1782-1852), Maria Montessori (1870-1909) e Ovide Decroly (1871-1932), elaboraram pesquisas a respeito das crianças pequenas dando grande contribuição sobre seu desenvolvimento. Porém,

[...] ao influenciar a história da pedagogia pré-escolar brasileira, a partir de sua entrada através do movimento da Escola Nova, os pensamentos froebeliano, montessoriano e decrolyano têm-se transformado, principalmente após os anos 70, do século XX, com a priorização dos programas de educação compensatória em meros instrumentos didáticos (WAJSKOP, 1999, p. 23).

Esses programas procuravam suprir deficiências de crianças carentes culturais, tendo em vista a escolarização formal posterior, em escolas de primeiro grau.

A vertente psicopedagógica fez o atendimento caminhar em duas direções. Uma orientada para a criança até quatro anos, preocupada com a higiene, a alimentação e o afeto, sendo o atendimento feito por pessoal menos qualificado. Tal atendimento ficou centrado nas creches. A outra, ligada à faixa etária de quatro a seis anos, foi entregue à ação de profissionais com formação pedagógica, envolvendo experiências formais de escolarização, através das chamadas atividades. Nesta época, houve grande expansão das pré-escolas.

A partir das primeiras décadas do século XX, acompanhando a intensificação da urbanização, a participação da mulher no mercado de trabalho e as mudanças na organização e estrutura das famílias, no Brasil e no mundo, a expansão da educação da criança pequena, tem ocorrido de forma crescente.

Mais consciente da importância das experiências na primeira infância, a sociedade brasileira motivou demandas por uma educação institucional para crianças de zero a seis anos,

ensejando um movimento da sociedade civil e de órgãos governamentais para que o atendimento à essas crianças fosse reconhecido na Constituição Federal de 1988. A partir de então, a educação infantil em creches e pré-escolas passou a ser, ao menos do ponto de vista legal, um dever do Estado e um direito da criança (artigo 208, inciso IV). O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, destaca também o direito da criança a este atendimento.

3.2 A educação infantil na LDB – 1996

A educação infantil, que se desenvolve em creches e pré-escolas, ganha um novo sentido no sistema escolar brasileiro, à partir de 1996 com a Lei nº 9394/96, que estabelece as diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB¹. Essa lei entrou em vigor em 20 de dezembro de 1996.

Segundo esta Lei, em seu Título V – Dos níveis e das Modalidades de Educação e Ensino, no Capítulo I, da Composição dos Níveis Escolares, em seu art. 21, diz que, a educação escolar compõe-se de dois níveis, conforme o Quadro 2, a seguir:

¹ - Em 1961, após 13 anos de discussões, entrou em vigor a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), havendo intensa discussão: o ensino deveria caber apenas à União ou ser confiado também a estabelecimentos particulares?

- Em 1971, foi aprovada a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que era a Lei nº 5692/71, que aumentava a obrigatoriedade da educação de quatro para oito anos; integrou todos os níveis de ensino e acabou com a separação entre secundário e técnico.

- A Constituição de 1988, trouxe importantes vitórias para a educação: gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais, a extensão gradativa do ensino obrigatório e gratuito ao Ensino Médio; o atendimento a crianças de até seis anos de idade em creches e pré-escolas; prioridade do Ensino Fundamental; determinação da quantidade de recursos que os Estados e Municípios devem aplicar na área educacional; educação como obrigação a ser compartilhada entre o Estado e a família.

- Em 1996, em 20 de dezembro, foi aprovada a terceira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 9394/96. O aspecto essencial, então, é dar mais atenção à qualidade.

QUADRO 2 – Composição dos níveis escolares

I – educação básica	- educação infantil - ensino fundamental - ensino médio
II – educação superior	

Nesta Lei, na Seção II, em seu art.29 diz: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

Em seu art. 30. A educação infantil será oferecida em:

- I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
- II – pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Pela primeira vez, na história de nosso país, a educação infantil é vista como integrante da Educação Nacional, ressaltando a importância da infância no sistema escolar, tendo como princípio norteador, o desenvolvimento integral da criança, complementando a ação da família e da comunidade.

No título III, do Direito à Educação e do Dever de Educar, art. 4º, IV, a Lei afirma que: “o dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de [...] atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade”. Tanto as creches para as crianças de zero a três anos, como as pré-escolas, para as de quatro a seis anos, são consideradas como instituições de educação infantil. A distinção entre ambas é feita apenas pelo critério de faixa etária.

O título IV, que trata da organização da Educação Nacional, art.11, v, considera que:

Os municípios incumbir-se-ão de: [...] oferecer educação infantil em creches e pré-escolas e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros

níveis de ensino quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

Reafirma porém, no art. 9º, IV, que: “A União incumbir-se-á de [...] estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil [...] que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum”.

De acordo com Brasil (1998, p.13),

A qualidade das experiências oferecidas que podem contribuir para o exercício da cidadania, respeitando-se as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças de zero a seis anos, devem estar embasadas nos seguintes princípios:

O respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas, etc.;

O direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;

O acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação, ao pensamento, à ética e à ciência;

A socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;

O atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade.

Procurando compreender e superar a dicotomia entre *socialização/escolarização* – (espaço fundamental nos objetivos da instituição, garantindo a inserção da criança na cultura adulta e inserindo os pais e a comunidade na educação institucional) – e *brinquedo/trabalho* – (concebidos enquanto práticas sociais, complementares, na infância) – buscando integrar cuidado e educação em ações educativas que levem em conta o desenvolvimento infantil e a cultura de origem de cada criança, constitui-se preocupação sobre a função das instituições coletivas infantis – creches e pré-escolas.

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas

crianças aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis (BRASIL, 1998, p. 23).

Já, o cuidar precisa considerar, principalmente as necessidades das crianças. Os procedimentos de cuidado também precisam seguir os princípios de promoção à saúde. Esses procedimentos devem estar embasados em conhecimentos específicos sobre o desenvolvimento biológico, emocional e intelectual das crianças, levando em consideração as diferentes realidades sócio-culturais.

Assim, cuidar da criança é sobretudo dar atenção a ela como pessoa que está num contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendendo sua singularidade, identificando e respondendo às suas necessidades. Isto inclui interessar-se sobre o que a criança pensa, sente, o que ela sabe sobre si e sobre o mundo, visando à ampliação deste conhecimento e de suas habilidades, que aos poucos a tornarão mais independente e mais autônoma (BRASIL, 1998, p. 25).

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), a prática da educação infantil deve se organizar de modo que as crianças desenvolvam as seguintes capacidades:

- Desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações;
- Descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar;
- Estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua auto-estima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social;
- Estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e

desenvolvendo atitudes de ajuda e de colaboração;

- Observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação;

- Brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;

- Utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas idéias, sentimentos, necessidades e desejos e, avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva;

- Conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade.

Atualmente, tanto as creches como as pré-escolas, devem ser vistas, como um local destinado a favorecer o desenvolvimento e promover a integração da criança pequena, de zero a seis anos, nos aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais, considerando que a criança é um ser complexo e indivisível.

As novas funções da educação infantil, segundo Brasil (1998, p. 23),

[...] devem estar associadas a padrões de qualidade. Essa qualidade advém de concepções de desenvolvimento que consideram as crianças nos seus contextos sociais, ambientais, culturais e, mais concretamente, nas interações e práticas sociais que lhes forneçam elementos relacionados às mais diversas linguagens e ao contato com os mais variados conhecimentos para a construção de uma identidade autônoma.

O direito à infância é, prioritariamente, o direito ao não-trabalho, característico da brincadeira e que se constitui como o espaço que fornece a possibilidade da construção de uma identidade infantil autônoma, cooperativa e criativa.

A criança que brinca pode adentrar o mundo do trabalho pela via da representação e da experimentação; o espaço da instituição deve ser um espaço de vida e interação e os materiais fornecidos para as crianças podem ser uma das variáveis fundamentais que as auxiliam a construir e apropriar-se do conhecimento universal (WAJSKOP, 1999, p. 27).

Por isso, os benefícios da educação infantil que acontece em creches e pré-escolas podem ser inúmeros. Permite à criança ampliar suas experiências (convivência com diferentes crianças e diferentes adultos); desenvolve maior autonomia e maior segurança emocional; acesso a várias oportunidades para a construção do conhecimento.

A vantagem que um ambiente coletivo de crianças e adultos apresenta em relação à situação familiar é justamente a possibilidade de contar com recursos humanos e materiais que propiciam uma maior variedade de situações vividas pela criança, o que estimula sua sociabilidade e de aprendizado sobre o mundo que a cerca (CAMPOS apud ABRAMOWICZ; WAWSKOP, 1995).

Concordamos com WAJSKOP (1999, p. 31) quando diz: “a garantia do espaço ao brincar na pré-escola ou creches, é a garantia de uma possibilidade de educação da criança, numa perspectiva criadora, voluntária e consciente”.

3.3 O papel do educador como mediador do brincar

“A partir do nascimento as crianças vivem num mundo de coisas, produtos históricos do trabalho social. Elas aprendem a comunicar-se com os outros à sua volta e desenvolvem relações com objetos através da ajuda de adultos” (LURIA, 1990, p. 23-24).

A atuação de pessoas mais experientes nos processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças pode ocorrer de muitas maneiras e com diferentes graus de intencionalidade.

De modo geral, o processo de desenvolvimento das crianças inicia-se na família, sendo os pais, os primeiros educadores. Este contexto, pouco a pouco é ampliado e as crianças

começam a participar de outros contextos e a interagir com um maior número de pessoas.

“A transmissão racional e intencional de experiência e pensamento a outros requer um sistema mediador, cujo protótipo é a fala humana, oriunda da necessidade de intercâmbio durante o trabalho” (VYGOTSKY, 1989, p.5).

É o adulto, na figura do professor/ educador, que na instituição infantil, ajuda a estruturar o campo das brincadeiras na vida das crianças. Conseqüentemente, é ele que organiza a base estrutural das mesmas, por meio da oferta de determinados objetos, fantasias, brinquedos ou jogos, da delimitação e arranjo dos espaços e do tempo para brincar.

Primordialmente, a forma pela qual a criança começa a aprender, é através da brincadeira, pois esta, é uma atividade dominante da infância, tendo em vista as condições concretas da vida da criança e o lugar que ocupa na sociedade.

De acordo com Moyles (2002, p. 29), “dentro da noção do professor como um mediador e iniciador da aprendizagem, o brincar livre e o dirigido são aspectos essenciais da interação professor/criança, porque o professor, tanto permite quanto proporciona os recursos necessários e apropriados”.

As crianças se desenvolvem em situações de interação social, nas quais conflitos e negociação de sentimentos, idéias e soluções são elementos indispensáveis.

O âmbito social oferece, portanto, ocasiões únicas para elaborar estratégias de pensamento e de ação, possibilitando a ampliação das hipóteses infantis. Pode-se estabelecer, nesse processo, uma rede de reflexão e construção de conhecimentos no qual tanto os parceiros mais experientes quanto os menos experientes têm papel na interpretação e ensaio de soluções. A intervenção permite que se crie uma situação e ajuda na qual as crianças avancem no seu processo de aprendizagem (BRASIL, 1998, p. 33).

Na interação que a criança estabelece com o adulto, com outras crianças e com o conhecimento, é que ela vai compor e ampliar seu repertório de significados. A criança não é simples receptora de estímulos e informações; tem papel ativo ao selecionar, assimilar,

processar, interpretar, conferir significados, construindo ela própria seu conhecimento.

“Desse ponto de vista, as interações ocorridas, seja entre a criança e seus pais, entre alunos e educadores ou entre crianças, é que criam o desenvolvimento, promovendo evolução e mudanças nas pessoas” (OLIVEIRA, 2002, p.70).

A intervenção intencional baseada na observação das brincadeiras das crianças, oferecendo-lhes material adequado, assim como um espaço estruturado para brincar, permite o enriquecimento das competências imaginativas, criativas e organizacionais infantis.

De acordo com Brasil (1998, p.29), “é preciso que o educador tenha consciência que na brincadeira as crianças recriam e estabilizam aquilo que sabem sobre as mais diversas esferas do conhecimento, em uma atividade espontânea e imaginativa”.

Essas interações promovem avanços naquilo que a criança é capaz de realizar com a ajuda dos outros, ou seja, no seu desenvolvimento potencial. A distância entre o nível de desenvolvimento potencial e o real foi conceituada pelo pesquisador russo L.S.Vygotsky, como zona de desenvolvimento proximal [...] caracterizada pela distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar por meio da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial determinado por meio da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com parceiros mais experientes (BRASIL, 1998, p. 32).

Todo processo educativo deve partir do nível de desenvolvimento efetivo do aluno, não para se ajustar a ele, e sim, para fazê-lo progredir cada vez mais: deve desafiá-lo, ajudá-lo com pistas, puxando-o para frente em seu percurso.

Piaget considera a atuação do professor como indispensável, na medida em que deve ter um papel ativo na aquisição do conhecimento de seus alunos, ajudando-os a construir e organizar suas idéias, ampliando-lhes o olhar sempre que possível, estimulando a pesquisa e a ação intencional. É preciso lembrar que tem influência decisiva sobre o desenvolvimento do aluno e suas atitudes vão interferir fortemente na relação que irá estabelecer com o conhecimento. O professor é que dá o “tom” do desafio proposto, ele deve ser o líder da situação, saber gerenciar o que acontece, tornando o meio mais favorável possível, desencadeando reflexões e descobertas (MACEDO, 2000, p. 39-40).

Como a criança é o agente de seu desenvolvimento, cabe ao professor o papel de desafiador, provocando desequilíbrios, conflitos, para que a criança seja estimulada a

descobertas e, portanto, a construção do conhecimento. A fonte do conhecimento da criança está na variedade de situações concretas que ela tem oportunidade de vivenciar como também na organização lógica que suas interações com o ambiente vão assumindo em seu pensamento.

Em situações educacionais, o brincar proporciona, não só um meio real de aprendizagem, como permite também que os adultos perceptivos e competentes aprendam sobre as crianças e suas necessidades. No contexto escolar, isto significa professores capazes de compreender onde as crianças estão em sua aprendizagem e desenvolvimento geral, o que por sua vez, dá aos educadores, o ponto de partida para promover novas aprendizagens nos domínios cognitivo e afetivo (MOYLES, 2002, p. 12-13).

O papel mais importante do educador/mediador, ao diagnosticar o que a criança aprendeu, é o de observador e avaliador. Pois, ele mantém e intensifica a aprendizagem, estimulando o desenvolvimento de um novo ciclo.

O brincar aberto, aquele que poderíamos chamar de verdadeira situação de brincar, apresenta uma esfera de possibilidades para a criança, satisfazendo suas necessidades de aprendizagem e tornando mais clara a sua aprendizagem explícita. Parte da tarefa do professor é proporcionar situações de brincar livre e dirigido que tentem atender às necessidades de aprendizagem das crianças (MOYLES, 2002, p. 36).

Os professores precisam estar preparados para proporcionar o desenvolvimento das capacidades infantis, a fim de que as crianças obtenham os sentimentos de bem-estar físico e mental desejados.

No capítulo a seguir tratamos dos procedimentos metodológicos que nortearam a pesquisa de campo.

CAPÍTULO IV

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Todo ato de pesquisa é um ato político.

Rubem Alves (1984)

4.1 Natureza da Pesquisa

Tendo em vista os objetivos propostos à realização deste trabalho, nossa opção, foi privilegiar um estudo de caráter exploratório.

O objetivo principal da pesquisa exploratória é o aprimoramento de idéias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é bastante flexível de modo que possibilita a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado. Na maioria dos casos, essas pesquisas envolvem: a) levantamento bibliográfico; b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e c) análise de exemplos que estimule a compreensão (GIL, 1991, p. 43).

Sendo assim, o estudo bibliográfico possibilitou todo o caminhar da pesquisa; as entrevistas com os educadores² de Educação Infantil permitiram conhecer aspectos relevantes da maneira como o brincar é visto nas creches e pré-escolas, assim como os exemplos encontrados em contextos similares, muito contribuíram para a análise.

Uma releitura exploratória, de acordo com Santos (1999, p. 52), “tem o mérito de aumentar a extensão e a profundidade dos conteúdos conhecidos” e, foi esta releitura, que permitiu contextualizar a partir das informações contidas nos textos lidos, a elaboração do

² Chamaremos de educador infantil, tanto os professores como os auxiliares de desenvolvimento infantil, por entendermos que esta é sua função, educar.

referencial teórico, essencial para subsidiar a análise dos dados.

4.2 O espaço que permitiu a realização da pesquisa e a população de interesse

A pesquisa foi conduzida na cidade de Batatais, Estado de São Paulo, envolvendo os educadores atuantes na Educação Infantil da totalidade das creches e pré-escolas da cidade, a saber:

- Creche Municipal “Dona Zulmira Nazar”, inaugurada em abril de 1986, localizada no Bairro Altino Arantes;
- Creche Municipal “Dona Maria Aparecida Freiria”, inaugurada em novembro de 1988, situada no Bairro Alto da Bela Vista;
- Creche Municipal “Dr. Péricles de Figueiredo Mendes”, inaugurada em novembro de 1988, situada no Bairro Vila Cruzeiro;
- Creche Municipal “Dona Efigênia Machado Gaspar Gomes”, inaugurada em setembro de 1992 e reinaugurada (ampliação) em agosto de 2002, situada no Bairro Santa Luiza, mais conhecido como Vila Lopes;
- Creche Municipal “Shirley G. Parada Baldochi” (CAIC), inaugurada em dezembro de 1994, situada no Bairro Riachuelo;
- Creche Municipal “Wilma Stella Rosa Dias de Moraes”, inaugurada em março de 2004, situada no Bairro Francisco Pupim.
- Creche “Menino Jesus” (particular), mantida pela família Martins de Barros, mas também conveniada com a Prefeitura Municipal, inaugurada em 1962, situada no Bairro Santo Antônio.

De acordo com os números fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação, em

2004 o município atendia 2.044 crianças de zero a seis anos, sendo 520 em creches e 1.524 em pré-escola. Nestes espaços, atuavam 28 auxiliares de desenvolvimento infantil e 63 professores.

Já a Creche Menino Jesus, atendia 105 crianças e nela atuavam sete auxiliares de desenvolvimento infantil.

Portanto, estamos falando de um total de 2.149 crianças e de 98 educadores, atuantes na Educação Infantil.

Poderíamos, se assim desejássemos, realizar este estudo apenas nas creches municipais, que somam, seis. Porém, nosso enfoque, como já dissemos em outros momentos, é o estudo da Educação Infantil de zero a seis anos. A Creche Menino Jesus, era a única no município a atender desde o berçário³. Assim, não gostaríamos de deixá-la à parte, já que esta fase é extremamente importante para o estudo em questão.

Há em Batatais, uma responsável geral pela Educação Infantil do município. Sua função (cargo) é subordinada à Secretaria Municipal de Educação.

Cada creche tem um coordenador, os professores e auxiliares de desenvolvimento infantil, além do pessoal da limpeza e merendeira.

Cada coordenador tem reuniões semanais com a responsável geral pela Educação Infantil do município, num projeto denominado “*Coordenar*”, que tem como objetivo, subsidiar pedagogicamente os coordenadores, para que esses capacitem os auxiliares de desenvolvimento infantil.

Nas pré-escolas, trabalhando concomitantemente com os 63 professores, havia cinco coordenadoras que, semanalmente se encontravam em horário pré-estabelecido em

³ Cabe aqui justificar os motivos pelos quais o município ainda não atende esta faixa etária. Segundo explicação da assistente social do município, para atender crianças desde o berçário, são necessários alguns recursos como, lactário, solário, esterilizador, banheiro e chuveiros adequados, que, ainda não estão disponíveis. Daí o atendimento a partir de um ano.

HTPC (horário de trabalho pedagógico coletivo) e, nesses momentos trocavam informações e orientações.

Já na creche “*Menino Jesus*”, não há qualquer tipo de orientação específica de outros profissionais; a não ser, quando outras instituições como APAE (Associação de Pais e Mestres) ou Prefeitura Municipal oferecem.

A pesquisa envolveu os educadores de Educação Infantil e, entendemos que não haveria espaço mais apropriado do que as creches, para o estudo em questão, uma vez que, queríamos conhecer o contexto onde as ações se realizam, com a finalidade de apreender o que esses profissionais sentem e pensam sobre a importância do brincar nesta primeira etapa de vida.

A população foi constituída inicialmente por todos os educadores, num total de 98, objetivando um conhecimento preliminar desse grupo.

Num segundo momento foram envolvidos 22 educadores, escolhidos aleatoriamente, sendo considerada imprescindível a participação de educadores de todas as instituições.

4.3 Instrumentos de coleta de dados

Para a realização e efetivação da presente pesquisa utilizamos o questionário e a entrevista semi-estruturada.

A fim de caracterizar o universo formado pelos educadores que atuavam nas creches e pré-escolas do município de Batatais, utilizamos um questionário (Anexo A). Buscamos situá-los em termos de: faixa etária, sexo, estado civil, número de filhos, escolaridade, formação e tempo de atuação com as crianças (Anexo B).

Conforme Spink (1993), o questionário, “é uma forma menos flexível para

obtenção das informações, mas tratando-se de amostras mais volumosas é o mais viável”.

Usamos a entrevista semi-estruturada que, segundo Ludke e André (1986, p. 34), “se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”. Também, sobre este procedimento, Minayo (1994) afirma:

É um procedimento mais usual no trabalho de campo, pois busca obter informações contidas na fala dos atores sociais, sendo que esta não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta de dados relatados pelos atores, enquanto sujeito-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade.

A entrevista foi utilizada com o objetivo de aprofundar o conhecimento sobre questões que dizem respeito à compreensão sobre o brincar nesta primeira etapa da vida – zero a seis anos – a partir de um roteiro (Anexo C).

4.4 Procedimentos

Para que o objetivo se tornasse possível, entramos em contato com a Secretaria Municipal de Educação de Batatais e com a Diretoria da Creche Menino Jesus, instituição particular, solicitando autorização, sendo prontamente atendidas.

O questionário foi aplicado em junho de 2004. Os mesmos foram distribuídos à totalidade dos educadores, tendo sido estabelecido com os mesmos, o prazo de uma semana para a devolução dos mesmos, devidamente respondidos. A participação dos educadores foi muito satisfatória, uma vez que todos colaboraram.

Para que isto fosse possível, solicitamos tanto à responsável geral pela educação infantil do município, quanto à diretora da creche Menino Jesus, que repassassem o questionário aos seus professores.

As entrevistas ocorreram no início de agosto de 2004, sendo entrevistados 22 participantes escolhidos aleatoriamente, perfazendo um total de 24% da totalidade dos educadores, porém com o cuidado de que houvesse a participação de representantes de todas as instituições.

Antes, porém, também solicitamos apoio da responsável geral, que prontamente nos atendeu, passando recado “via rede” (forma de agilizar telefonemas, onde a que recebe o recado, transmite para outra escola, seguindo escala determinada) para todas as escolas e creches, informando-as que, estaríamos indo entrevistar os educadores.

As entrevistas foram devidamente agendadas e realizadas nas diversas creches onde cada educador atuava, de acordo com a disponibilidade de cada entrevistado.

Cada entrevista aconteceu com privacidade e durou em média 40 minutos. As falas foram gravadas em fita cassete (com o devido consentimento de cada educador), transcritas e por fim, analisadas.

No capítulo V, procedemos a apresentação e análise dos dados da pesquisa.

CAPÍTULO V

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Às vezes, como adultos, nós esquecemos
as delícias das coisas simples!

Janet R. Moyles,

Neste capítulo, procedemos à análise e interpretação dos dados da pesquisa, tendo em vista as questões que nortearam esta pesquisa.

Os dados do questionário foram agrupados, traduzidos em percentuais e apresentados através de tabelas, elaboradas pela autora.

As falas dos entrevistados, foram avaliadas através de análise qualitativa, a qual consideramos a mais adequada para encontrar significados que permitiram respostas às nossas questões, dando oportunidade de apreender pensamentos, sentimentos e valores dos participantes da pesquisa.

Para a compreensão das falas reveladas nas entrevistas foi utilizada a técnica de análise de conteúdo, cujos procedimentos foram desenvolvidos mediante descrição de Marconi e Lakatos (1999).

As respostas obtidas foram agrupadas por variáveis que compreenderam o roteiro da entrevista semi-estruturada. Em um segundo momento, reunimos as principais idéias e sentimentos revelados nas entrevistas.

Para tanto, as falas foram transcritas e lidas e delas extraídas os trechos mais esclarecedores e representativos do problema em estudo e que traduziam o pensamento do grupo.

De posse desses conteúdos, procuramos fazer inferências à luz do referencial teórico estudado e apresentado nos capítulos I, II e III, o que certamente contribuiu para melhor compreensão do que pretendíamos.

A seguir, apresentamos a caracterização do educador de Educação Infantil de Batatais, levantamento que procedemos através de um questionário aplicado à totalidade dos educadores das creches e pré-escolas.

5.1 Caracterização dos educadores da Educação Infantil de Batatais

Os dados, a seguir, dizem respeito a faixa etária, sexo, estado civil, números de filhos, grau de escolaridade, formação acadêmica e tempo de trabalho com crianças.

TABELA 1 – Faixa etária

Faixa etária	<i>f</i>	%
19 a 25 anos	7	7,14
26 a 35 anos	40	40,80
36 a 45 anos	29	29,50
46 a 55 anos	14	14,20
Não responderam	08	8,16
Total	98	100,00

A Tabela 1 mostra que a faixa etária das educadoras variou de 19 a 25 anos (as mais jovens), até 46 a 55 anos (as mais velhas). A concentração maior, foi de educadores com idades variando entre 26 a 35 anos, representando 40,8%. Somando-se este dado ao 7,14 representado pelas mais jovens, tem-se que quase metade dos educadores tem até 35 anos. Portanto, trata-se de população formada predominantemente de adultos e adultos jovens.

TABELA 2 – Sexo

Sexo	<i>f</i>	%
Feminino	98	100
Masculino	0	0
Total	98	100

A Tabela 2 mostra que 100% dos educadores de educação infantil de Batatais são do sexo feminino⁴. Estes dados não surpreenderam, pois sabe-se que o universo formado por quem se dedica à educação, ainda é composto, essencialmente por mulheres.

TABELA 3 – Estado civil

Estado civil	<i>f</i>	%
Solteira	26	26,50
Casada	49	50,00
Separada	11	11,20
Viúva	4	4,08
Não responderam	8	8,16
Total	98	100,00

Conforme pode ser notado na Tabela 3, 26,5% das educadoras são solteiras, 50,0% são casadas, 11,2% são separadas e apenas 4,08% são viúvas, 8,16% não responderam.

Esses dados indicam que a grande maioria tem a chamada dupla jornada de trabalho, pois, além do trabalho na instituição, tem que cuidar da casa, do marido e dos filhos.

TABELA 4 – Número de filhos

Número de filhos	<i>f</i>	%
0	30	30,70
1	19	19,40
2	32	32,50
3	8	8,16
4	---	---
5	1	1,02
Não responderam	8	8,16
Total	98	100,00

⁴ A partir de agora, as educadoras serão nomeadas no gênero feminino.

Os dados da Tabela 4 mostram que 30 educadoras não possuem filhos, quase igual ao número (32) têm 2 filhos, 19 delas, têm apenas 1 filho. Portanto, trata-se de famílias pequenas.

TABELA 5 – Grau de escolaridade⁵

Escolaridade	f	%
Primário incompleto	-	-
Primário completo	-	-
Ginásio incompleto	2	2,04
Ginásio completo	2	2,04
Colegial incompleto	2	2,04
Colegial completo	16	16,3
Superior em andamento	6	6,12
Superior completo	62	63,20
Não responderam	8	8,16
Total	98	100,00

A Tabela 5 mostra que 62 educadoras possuem curso superior completo, correspondendo a 63,2% e 6,12% delas, encontram-se cursando curso superior o que perfaz um total de quase 70%.

TABELA 6 – Formação

Curso	f	%
Pedagogia	35	56,40
Letras	7	11,20
Matemática	5	8,06
Educação Física	4	6,45
História	3	4,83
Serviço Social	3	4,83
Direito	2	3,22
Ciências Contábeis	2	3,22
Processamento de Dados	1	1,61
Total	62	100,00

A Tabela 6 mostra que grande parte das 62 educadoras com Curso Superior, quase 87%, são da área de humanas e destas, 56,4% têm formação em Pedagogia. É interessante

⁵ A escolaridade foi indicada através da nomeação mais conhecida e familiar às entrevistadas.

notarmos que 12,89% delas são da área de exatas, fato que talvez se explique pela dificuldade de colocação no mercado de trabalho.

No entanto, o município de Batatais é privilegiado em poder ter, em sua realidade educacional, no ensino básico, Educação Infantil, em sua grande maioria, educadoras com nível superior, sendo que grande parcela com o curso de Pedagogia, podendo oferecer segundo a LDB nº 9.394/96, o aspecto essencial à esta Lei, qual seja, dar mais atenção à qualidade.

TABELA 7 – Tempo de serviço com crianças

Anos	f	%
Até 1 ano	6	6,12
Mais de 1 até 5 anos	34	34,60
Mais de 5 até 10 anos	18	18,30
Mais de 10 até 15 anos	18	18,30
Mais de 15 até 20 anos	12	12,20
Mais de 20 até 25 anos	2	2,04
Mais de 25 até 30 anos	---	----
Não responderam	8	8,16
Total	98	100,00

A Tabela 7 mostra que a grande maioria das educadoras tem tempo significativo de trabalho em creche e pré-escola. Apenas 6,12% delas têm menos de 1 ano de experiência.

5.2 Quem são as educadoras entrevistadas

Inicialmente, apresentaremos as participantes da pesquisa. Seus nomes foram substituídos por pseudônimos, para evitar a identificação, protegendo a privacidade de cada uma delas.

Agnes tem 35 anos, trabalha há 4 anos como educadora infantil. É solteira, não tem filhos. Sempre trabalhou com crianças maiores e atualmente trabalha com crianças de 2 a 3 anos. Possui curso superior em História

Betina tem 27 anos, trabalha há mais ou menos 10 anos com crianças, e como educadora infantil há 6 anos. É solteira, não tem filhos. A faixa etária das 38 crianças com as quais trabalha é de 4 a 6 anos e meio. Fez magistério.

Branca tem 46 anos, é casada, tem dois filhos. Há 12 anos trabalha como educadora infantil. Sua formação é Ciências/Matemática. A faixa etária das crianças com as quais trabalha atualmente é de 4 anos a 6 anos e meio.

Cléo tem 34 anos. É separada, tem um casal de filhos. Atua como educadora infantil há 17 anos e atualmente a faixa etária das crianças com as quais trabalha é de 2 anos e 7 meses a 3 anos de idade. Fez magistério, mas acalenta o sonho de fazer Pedagogia.

Diná tem 30 anos, é casada, tem um filho. É educadora infantil há 11 anos. Também possui experiência com crianças, no setor privado, no qual atua, em período contrário. Atualmente trabalha na educação pré-escolar com crianças de 6 anos, nível Pré III. Seu curso de formação é Pedagogia e fez pós-graduação lato-senso, sendo especialista em Psicopedagogia.

Elma tem 25 anos, é casada, tem um filho. Trabalha como educadora infantil há 6 anos e atualmente, pela primeira vez, trabalha com crianças menores, de faixa etária de 1 ano a 1 ano e 6 meses. Sua formação é Serviço Social.

Fábria tem 34 anos, é casada, não tem filhos. Há 5 anos trabalha como educadora infantil. Atualmente trabalha com 27 crianças na faixa etária de 6 anos, Pré III. Além de atuar como educadora, é dona de casa e está cursando faculdade.

Flora tem 53 anos, é separada, tem 3 filhos. Atualmente trabalha com 38 crianças, na faixa etária entre 4 e 6 anos. Há 14 anos trabalha como educadora infantil. Terminou curso médio (colegial).

Gilda tem 18 anos. É estagiária, atuando apenas há 4 meses como educadora infantil, com 16 crianças de 3 anos. É estudante de Pedagogia.

Giovana tem 27 anos, é solteira e não tem filhos. Há 6 anos, atua como educadora infantil. Atualmente trabalha com aproximadamente 18 crianças com faixa etária entre 4 e 5 anos. Sua formação superior é Pedagogia.

Íris tem 40 anos, casada, tem um casal de filhos. Sempre trabalhou com crianças. Ao todo, são 14 anos dedicados a elas, sendo 12 em escola particular e 2 em escola municipal. Atualmente trabalha com 20 crianças na faixa etária entre 5 e 6 anos. É formada em Educação Física e fez Pós-Graduação lato-sensu em Educação Infantil e Alfabetização.

Karen tem 42 anos, casada, três filhos. Trabalha com crianças há 5 anos, e como educadora infantil, há 3 anos. Atualmente, trabalha em creche com 21 crianças, com idades entre 2 e 3 anos. Não concluiu o ensino médio (colegial).

Lola tem 26 anos, casada, não tem filhos. Há 6 anos trabalha como educadora infantil. Atualmente trabalha com 14 crianças com faixa etária entre 3 e 4 anos. Sua formação superior é Educação Física.

Moema tem 50 anos, casada tem 1 filho. Trabalha como educadora infantil, há 17 anos. Trabalha atualmente em creche com 25 crianças, na faixa etária entre 3 e 4 anos. Fez curso superior e sua formação é Letras.

Muriel tem 48 anos, é casada e tem 1 filho. Há 17 anos, trabalha como educadora infantil. Trabalha atualmente em creche com 9 crianças, com faixa etária entre 1 ano e 7 meses e 2 anos e 3 meses. Possui curso superior e sua formação é Matemática.

Naiá tem 52 anos, casada, 2 filhos. Trabalha como educadora infantil há 15 anos. Atualmente, trabalha com 27 crianças, com 2 anos de idade. Não terminou o ensino fundamental (até 8ª série).

Pepita tem 50 anos, é separada, e tem 2 filhos. Há 10 anos trabalha como educadora infantil. Atualmente, trabalha com 15 crianças, na faixa etária de 6 meses e 1 ano. Completou o ensino médio (colegial).

Pillar tem 23 anos, é solteira e não tem filhos. Trabalha como educadora infantil há 9 anos. Trabalha atualmente com 31 crianças, na faixa etária entre 3 e 4 anos. Cursa o 3º ano de Pedagogia.

Roxana tem 19 anos, solteira, não tem filhos. Atua como educadora infantil há 2 anos. Atualmente, trabalha com 51 crianças, com faixa etária entre 3 e 6 anos. Cursa o 2º ano de Pedagogia.

Selena tem 46 anos, casada, 2 filhos. Há 15 anos trabalha como educadora infantil. Trabalha atualmente com 15 crianças, com faixa etária entre 6 meses e 1 ano. Não terminou o ensino fundamental (até 8ª série).

Tábita tem 22 anos, solteira, sem filhos. Há 3 anos trabalha como educadora infantil. Atualmente trabalha com 27 crianças, com 2 anos. Terminou o ensino médio (colegial).

Veridiana tem 22 anos, solteira, não tem filhos. Trabalha como educadora infantil há 3 anos. Trabalha atualmente em creche com 15 crianças , que estão na faixa etária entre 6 meses e 1 ano. Possui curso superior, Pedagogia e está fazendo pós-graduação, lato-senso em Alfabetização e Educação Infantil.

5.3 Categorias de análise

A seguir, será apresentada a análise pertinente às categorias estabelecidas, buscando integrar os dados coletados nas entrevistas, através das falas dos participantes da Educação Infantil. São elas:

QUADRO 3 – Categorias de análise.

- Significado do brincar
- Brincar como preparação para o trabalho
- Preparação da educadora como mediadora do brincar
- Espaço do brincar nas creches e pré-escolas

5.3.1 Significado do brincar

Com a finalidade de identificar e analisar o significado que as educadoras atribuíam ao brincar formulamos as questões:

- *O que é brincar para você?*
- *Que vantagens traz o brincar?*
- *O que o brincar proporciona?*

As falas das educadoras revelaram que elas concebem o brincar como importante para o desenvolvimento humano em todos os aspectos e para a aprendizagem em geral. Revelaram também que percebem ser o brincar excelente condição de apreenderem quem são os sujeitos com os quais trabalham, oportunidade singular de com eles estabelecer trocas significativas.

Cada uma a seu modo expôs seus pontos de vista.

Destacamos inicialmente a fala de Fábيا que reconhece o valor expressivo do brincar para o desenvolvimento como um todo, o que para ela torna o ser humano melhor.

Eu acho que a criança vai se tornar um ser humano melhor, pois a brincadeira desenvolve todo o ser humano no contexto geral. Fábيا

Outras apontaram o valor do brincar, nos diversos aspectos do desenvolvimento.

É importante, porque as crianças se desenvolvem em todas as áreas, coordenação, coleguismo, o social. Elas têm que ter aquele momento livre, para poder brincar com o que querem. Branca

Eu acho que através do brincar, a criança se desenvolve muito. Em matéria de coordenação, comunicação, imaginação, tudo, né? Eu acho que envolve tudo. É muito importante a brincadeira dirigida. Acho que ajuda muito no relacionamento das crianças e na interação delas. Moema

Acho que diante da brincadeira, a criança se expressa através do brincar. A gente descobre o mundo ali que a criança tá vivendo. Eu acho que diante da brincadeira, a gente vai até mais longe, ela te revela o ambiente familiar que ela traz de casa e, durante a brincadeira, ela desenvolve tanto na parte assim, como coordenação, as habilidades, o raciocínio. Roseane

Eu acredito que o brincar é a parte mais importante para a criança. Porque através da brincadeira, a gente desenvolve tudo. Eu acho muito importante brincar, porque tudo na brincadeira, a gente consegue desenvolver. Ana Teresa

Estas falas vão ao encontro do pensamento de Bee (1986, p. 389) quando diz que:

[...] as diferentes tendências de desenvolvimento [...] linguagem, pensamento, mudanças físicas, desenvolvimento social e moral, no mundo real, todas essas coisas acontecem juntas e interagem entre si de maneira complexa.

O desenvolvimento é um processo que está presente ao longo da existência e acontece o tempo todo, como afirma Bee (1986, p.380),

[...] o desenvolvimento procede numa série de fases com períodos alternados de crescimento rápido acompanhados por um desequilíbrio, seguido por períodos de calma relativa ou consolidação [...] acontecem todo o tempo, do nascimento à adolescência e durante a vida adulta e velhice também.

Assim, ao falarmos sobre desenvolvimento, estamos de acordo com Solé (1999, p.21) ao dizer que:

[...] trata-se explicitamente à formação progressiva das funções propriamente humanas (linguagem, raciocínio, memória, atenção, estima), considerando-o um

processo interminável, no qual se produz uma série de saltos qualitativos que levam de um estado de menor para um de maior capacidade.

Houve as que destacaram o brincar relacionado ao aspecto afetivo emocional.

Vimos no Capítulo II, que em todas as idades, o brincar é realizado por puro prazer e diversão, criando uma atitude alegre em relação à vida e a aprendizagem.

Brincar é prazer, né. Muito prazer. Moema

Prazer. O brinquedo ou o que ela estiver brincando; se ela não sentir prazer, ela pára. O desenvolvimento da criatividade, imaginação, socialização. Fábria

Outras destacaram a descontração.

Descontração. Facilidade nos relacionamentos; se solta mais. Lola

Por ser uma situação na qual predomina o prazer sobre a tensão, percebemos na fala desta entrevistada, como o brincar proporciona relaxamento e conseqüentemente satisfação.

Diversão, aprendizagem, integração da criança com as outras crianças, ou mesmo com o professor ou monitor. Diná

Bettelheim (1997, p.168), aborda os diferentes aspectos apresentados pelas entrevistadas:

Psicólogos falam no prazer inerente a funcionar (Funktionslust) – o prazer que tiramos da experiência de que nossos corpos e mentes estão operando e servindo-nos bem constitui a base de todas as sensações de bem-estar. A brincadeira solitária nos propicia a satisfação obtida com a experiência de funcionar bem, mas brincando com outros podemos ter uma das grandes satisfações da vida: a de funcionar bem com os outros.

Foi destacada, também, a importância do brincar como facilitador de aproximação e de relacionamento entre educador e criança.

A criança cresce, podendo colocar para fora seus anseios, dúvidas. E, a gente observando esse brincar, vai chegar, conversar e orientar. É no brincar que a criança vai mostrar se é agressiva, como é o relacionamento dela em casa, suas necessidades. Íris

A criança participa alegre, feliz, interessada. E, aquela criança que nós temos mais dificuldades em trabalhar em sala de aula, nas brincadeiras conseguimos perceber outros aspectos, que não estamos conseguindo dentro da atividade em sala de aula. Diná

Eu acho que brincando, a criança se descontraí e nós temos a possibilidade de avaliá-la melhor, ao invés de deixá-la quietinha, exigindo, cobrando. [...] melhora o relacionamento com os coleguinhas e ela se torna mais amiga da gente. Karen

Algumas educadoras atribuem como vantagem, um maior conhecimento da criança por meio da expressão, como registra a fala de Agnes:

Dá para conhecer a criança através do brincar. Com o brinquedo que você dá na mão dela, ela viaja, através do faz-de-conta, da fantasia, até como ela é. Dá para perceber como é a criança em casa, o comportamento dela. Agnes

Outro aspecto destacado nas entrevistas foi o brincar como agente socializador.

A socialização da criança é favorecida pelo brincar. Ao se relacionarem, as crianças aprendem a conviver melhor com seus pares, como demonstram as falas abaixo:

Eu acho assim, a cooperação, a interação das crianças, porque um empresta o brinquedo para o outro, tem que respeitar a hora de brincar, então, isso eu também acho muito importante. Pillar

Eu acho que eles se relacionam melhor. Gilda

Portanto, pudemos confirmar através das falas das educadoras o que Oliveira (2000, p.26) diz: “o brincar, principalmente nos primeiros anos da vida, vem a ser uma situação altamente significativa para a formação da personalidade saudável da criança, favorecendo sua sociabilidade”.

Em suas interações, que desde cedo estabelecem com as pessoas que lhes são próximas e com o meio, as crianças, revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem, as relações contraditórias que vivenciam e, através do brincar, explicitam seus anseios, desejos e condições de vida a que estão submetidas.

Ao aprender a lidar com possíveis frustrações de não ver seus desejos sempre realizados, de ter que esperar sua vez, [...] a criança quebra sua rigidez auto-referente inicial e passa a brincar, levando em conta, diferentes perspectivas, em diferentes contextos. [...] passa também progressivamente a se utilizar de sua memória, lembranças que arquivou de situações semelhantes, aprendendo a se basear em suas experiências (OLIVEIRA, 2000, p. 22).

A manifestação de uma educadora em especial, sensibilizou-nos, quando disse:

Nesta fase, o que eu noto, é que há muito egocentrismo entre as crianças, então eu acho que elas aprendem a socializar uma com a outra, o vínculo delas com a gente se fortalece. Nossa atuação junto à criança, não deixando-a brincar sozinha. Eu acho que ela aprende muito com a gente e a gente com ela. Cléo

A formação de vínculos, processo geral da interconexão emocional inicial e comprometimento entre as crianças pequenas e pessoa com a qual interage regularmente, é inegavelmente importante.

Podemos aqui remeter-nos à questão ressaltada por Fernández (1990, p.52), quando diz que “não aprendemos de qualquer um, aprendemos daquele a quem outorgamos confiança e direito de ensinar”.

No que diz respeito à aprendizagem, segundo Piaget, é o desenvolvimento que cria as condições para a aprendizagem, ou seja, ele é anterior à aprendizagem. O ensino deve

seguir o desenvolvimento, pois só é possível aprender quando há um amadurecimento das funções cognitivas compatível com o nível de aprendizagem.

Para as entrevistadas, o brincar está intimamente relacionado à aprendizagem, incorporando nas crianças mudanças de comportamentos, de formas de responder e agir.

De acordo com Moyles (2002, p.37), “muitos educadores eminentes concluíram que a aprendizagem mais valiosa vem do brincar”.

O brincar é o principal meio da aprendizagem da criança; ela gradualmente desenvolve conceitos de relacionamentos causais, o poder de discriminar, de fazer julgamentos, de analisar e sintetizar, de imaginar e formular (DES⁶, 1967; parágrafo 523 apud MOYLES, 2002, p. 37).

Eu acho que brincar é fundamental para toda e qualquer criança, faz parte da educação infantil principalmente, a criança estando ou não na escola. E, na escola, eu acho que o professor ou o monitor tem que integrar a educação com a brincadeira, porque assim, nós vamos ter muito mais resultado, a criança chega muito melhor à aprendizagem, e muito mais rápido, porque está dentro do interesse dela. Diná

Eu acho que o brincar é o mais fácil e mais gostoso de se aprender. Betina

Bom, eu creio que brincar é a base, né? Tudo o que a criança aprende está relacionado com o brincar. Aprendizagem e brincadeira estão intimamente relacionados. A brincadeira e a aprendizagem para a criança nesta idade, não tem tanta diferença. Acaba sendo a mesma coisa. Giovana

Através destas falas, a nosso ver, fica evidente a competência das educadoras, em suas sabedorias acumuladas informalmente, sabedorias estas que precisam ser reconhecidas por elas mesmas, e que subsidiam-nos na construção de novos momentos e oportunidades com as crianças.

Todo o processo que permite a construção de aprendizagens significativas pelas

⁶ Department of Education and Science, Central Advisory Council of Education, Inglaterra.

crianças requer uma intensa atividade interna por parte delas. Brincando, as crianças podem estabelecer relações entre novos conteúdos e os conhecimentos que já possuem, capacitando-as a realizar novas aprendizagens, resultantes também da interação entre maturação e a estimulação social e pessoal que estabelece e recebe das pessoas que dela cuidam. O papel do educador, aí, é essencial.

Sendo assim, confirmamos o que foi exposto no capítulo 1, quando abordamos que, a construção do conhecimento, segundo Piaget, apóia-se num sistema de ação que visa equilíbrações sucessivas: o sujeito assimila, acomoda e alcança um novo equilíbrio que é sempre provisório; novamente está pronto a ser desafiado, entrar em equilíbrio, assimilar o novo e continuar o processo, resultando sempre, em novas aprendizagens.

5.3.2 *Brincar como preparação para o trabalho*

A fim de conhecer a relação do brincar com o mundo do trabalho futuro, propusemos a seguinte questão: Você acredita que brincar e trabalhar são temas diferentes?

Sem dúvida, esta foi à questão de maior impacto para as entrevistadas, pois, segundo as mesmas, nunca tinham pensado nisso antes, porém, percebemos que à medida que repetíamos a pergunta, explicitando-a, as idéias foram sendo elaboradas e as respostas reveladoras de uma primeira aproximação à questão proposta.

As primeiras palavras de algumas entrevistas, revelaram surpresa, conforme pode ser observado nas falas a seguir:

Agora pensando, acho que não. Parece que eles tem relação, né. No sentido das regras, no sentido de convivência, dos limites..., se for ver, é quase a mesma coisa; só que um é prazeroso e o outro não. O trabalho também tem a parte boa. Quando eu era criança, eu sempre brincava de querer ser professora e, quando cresci, foi minha escolha. Eu acho que tem relação sim, a diferença é que um dá mais prazer que o outro. Betina

Nossa!!! Sabe que eu nunca tinha pensado nisso! Porque a gente pensa em trabalho como executar tarefas, mas quando a gente pensa no sentido de ocupação, tem tudo a ver. A criança brincando, tem a sua maneira de se expressar e, no trabalho também vai se expressar de acordo com o que aprendeu no trabalho dela. Então eu acho que, pensando assim, o brincar antecede o trabalho nesse sentido de ocupação sim. Elma

Eu acho que são dois momentos diferentes da vida. Quando nós estamos brincando com regras, com normas, com respeito, nós estamos preparando a criança para o futuro. Pois, no trabalho adulto, nós também trabalhamos com regras, respeito, horários. Pensando assim, não são distantes não, porque o brincar, desenvolve também a responsabilidade. Diná

Acho que não são diferentes. Porque brincar é o trabalho da criança. Muriel

Não sei. Deixa eu pensar... Com épocas diferentes, eu acho que faz parte da vida da gente. O adulto trabalhar e a criança brincar. Apesar de que o adulto trabalha e brinca. E a criança, brincando aprende coisas, que futuramente vão servir no trabalho também. Então, eu acredito que os dois estão interligados, engrenados. Um brincando e o outro trabalhando. O adulto pode também, encarar o seu trabalho como uma brincadeira, não no sentido pejorativo, de que não faz nada, mas que é tão prazeroso, quanto brincar. Karen

Eu acredito que não são diferentes. Acho que tem uma integração; embora brincar envolva prazer e trabalhar, dever. Você pode até trabalhar por prazer, mas é um dever. Agora, ninguém brinca por dever, mas sim, pelo prazer. Mas, acho difícil conciliar as duas coisas. A sociedade cobra muito isso. Fábria

Acho que não são diferentes. Se o adulto encarar seu trabalho como um prazer, este acaba sendo lúdico. Assim como eu, por exemplo, considero meu trabalho gostoso, me distraio bastante e me desenvolvo, a criança também considera a brincadeira, uma atividade séria. Gilda

Ah! Eu acredito que não. Tem criança que imita o trabalho de médico, enfermeiro, professor..., eles imitam muito a gente. Às vezes, a gente que trabalha com crianças, altera um pouco a voz, e percebemos que a fazem igualzinho o que você fez. Elas te imitam como você fosse um espelho. Eu acho que prepara sim. Agnês

Em suas manifestações, percebemos que embora repensando a questão atribuem sentimentos diferentes aos dois conceitos, relacionando trabalho a dever e brincar ao prazer.

No capítulo II, que o brincar é uma atividade social e cultural. O futuro da criança envolve sua inserção no mundo do trabalho e, que é uma atividade social e cultural. Portanto, em nosso entendimento, ambos se contextualizam concomitantemente, embora em espaços de tempo diferentes.

A brincadeira antecipa ocupações futuras, mas já não isola nem define a ocupação que completará a vida adulta da criança, como cuidar de uma fazenda ou de um lar. Ao contrário, hoje em dia a brincadeira sugere uma ampla variedade de possibilidades abertas à criança. Enquanto brincam com animais e bonecas, com caminhões e aviões, com instrumentos de médico e jogos de construção, as crianças fantasiam sobre essas atividades, explorando como é ser carteiro ou médico, inventor ou astronauta, fazendo experiências imaginárias com possíveis papéis adultos. [...] Tendo experimentado mentalmente tais possibilidades de acordo com a sua “medida”, a criança estará numa posição melhor para fazer uma escolha satisfatória (BETTELHEIM, 1997, p. 173).

Nos momentos, em que a criança explora ou experiencia imaginariamente esses possíveis papéis, ela desenvolve a persistência. Como vimos no Capítulo II, o brincar possibilita a consolidação da persistência medida que a criança vivencia atividades agradáveis. Através da brincadeira, ela começa a perceber que não precisa desistir desesperada, se algo não deu certo. Fascinada pelo desafio, aprende pouco a pouco que, mesmo não acertando de imediato, poderá ter êxito se perseverar.

Entretanto, esse processo será prejudicado, caso em suas interações com o meio, a criança receber apenas elogios pelo êxito, e não pelo esforço tenaz.

Segundo Bettelheim (1997, p. 169),

[...] muitos adultos recusam-se a persistir em tarefas que não são resolvidas com facilidade; sentem-se fracassados porque o sucesso lhes escapa, como acontece com quase todo mundo que não persevera. Na verdade, apenas fingem desistir; de fato, não são capazes de perseverar em tarefas inicialmente difíceis por causa de deficiências em suas antigas experiências lúdicas. Quando crianças pequenas, perderam chances suficientes de aprender, que são necessários muitos e prolongados esforços para ser bem sucedido.

Reforçamos que, Macedo (1997, p. 148-149), fala quanto a importância da

aquisição das quatro estruturas de jogos podem colaborar ou preparar um futuro melhor para a criança. Assim, conforme vimos no Capítulo II, o futuro cidadão, herdaria:

- *Do jogo de exercício*: o prazer funcional, podendo considerar o trabalho não como um sacrifício, mas como algo que também produz satisfação, pleno e criativo, na medida em que nele se estabelecem relações gratificantes;
- *Do jogo simbólico*: numa perspectiva cognitiva, a possibilidade de experimentar papéis, representar, dramatizar, recriar situações, que futuramente, poderão lhe ser útil, em seu trabalho;
- *Do jogo de regra*: o contato com restrições, limites, possibilidades, enfim, uma vida regularizada e harmônica;
- *Do jogo de construção*: a imaginação criativa, a vivência antecipada do real, por meio do desenho, do faz-de-conta, do “ser grande”.

Os dados permitiram concluir que, apesar de inicialmente não conceberem como diferentes brincar e trabalhar, as educadoras participantes da pesquisa deram significados e estabeleceram sentimento positivo quanto a esse aspecto e, demonstraram perceber que ao preparar a criança no presente, estarão promovendo competências importantes para o trabalho profissional da criança, no futuro.

5.3.3 Preparação da educadora como mediadora do brincar

Nesta categoria centralizamos as falas que mostram se, as entrevistadas foram preparadas e como isto ocorreu para possibilitar e incentivar o brincar.

Um número significativo de entrevistadas, revelou não ter tido qualquer tipo de preparação sobre a importância do brincar, sobre como orientar as brincadeiras, escolher e indicar brinquedos adequados às diferentes faixas etárias, ou para viver a experiência de participar do brincar com as crianças. Algumas falas são esclarecedoras:

Orientação não tem nenhuma. É por conta nossa mesmo. Quando eu fiz magistério, eu fazia muitos cursos que a Faculdade oferecia. Quando eu comecei a trabalhar aqui, não houve nenhuma orientação. Fui buscando em livros e observando e percebendo as dificuldades da criança. Eu sempre

trabalho com crianças maiores, mas mesmo sendo maiores, todos os anos tenho que buscar conhecimentos novos, pois o que funciona para uma classe, não funciona para outra. Assim, procuramos ajuda em livros, com nossas colegas. Antigamente, até tinha umas psicólogas, fisioterapeutas, que vinham aqui dar uma ajuda para nós, mas agora acabou esse projeto e é por conta nossa mesmo. Betina

Esta participante tem críticas à forma como o brincar foi colocado em cursos que participou:

Já tivemos cursos, orientações, mas sobre o brincar especificamente, não. Branca

A responsável pela educação infantil, da Secretaria Municipal de Batatais, reconhece que essas orientações não tem ocorrido regularmente, desmotivando-as, principalmente às auxiliares de desenvolvimento infantil, que freqüentemente verbalizam suas angústias, principalmente em início de ano, quando passam a trabalhar com crianças de faixa etária diversa.

Outras revelaram que a busca e o interesse por informações sobre o brincar, e mesmo sobre outros temas, ocorrem por iniciativas próprias, em livros, com seus pares de trabalho, e, atualmente buscam referencia nos RCNs (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil) que as tem subsidiado pedagogicamente.

A experiência da maternidade e a vivência com filhos é fator motivador de busca de conhecimento sobre o brincar.

Eu não tive. Há muitos anos atrás, fiz um curso de puericultura, mas a busca foi minha, pessoal. Tudo bem, eu sou mãe, então com o que eu já havia feito em casa com meus filhos, eu usava para trabalhar com as crianças. Agora, perceber o que está por trás da brincadeira, das atitudes, isso eu não tive não. Karen

A fala de Karen revela que o curso de puericultura que fez, embora muito

favorável, não deu a ela possibilidade de entender o que há “por trás” da brincadeira.

Ela usava suas experiências anteriores, enquanto mãe, para trabalhar e observar como as crianças reagem a determinadas brincadeiras. As aprendizagens ocorridas informalmente foram de grande valia para esta participante.

Por outro lado, a pesquisa apontou que “às vezes” há algum respaldo das instituições que desenvolvem algum trabalho de orientação.

Às vezes, no período de férias, uma semana antes ou depois, nos é proporcionado alguma orientação. Mas, quem nos auxilia, somos nós mesmas, colegas. Então, parte de nós mesmas a procura de orientação no dia a dia mesmo. Cléo

Às vezes recebemos sim. Só que eu acho esta orientação muito superficial. Quando alguém, em algum curso, comenta alguma coisa sobre o brincar, coloca como se fosse algo muito distante da realidade da escola. Eu acho que procuram direcionar muito; tudo tem que ter um aprendizado, o que perde um pouco em espontaneidade, fantasia e criatividade. Eu acredito que a própria brincadeira, por mais simples que seja, leva ao aprendizado. Fábria

A formação docente (graduação), sem dúvida entra aqui como um fator decisivo na capacitação do educador, mas parece que, em muitos casos, o tema brincar não tem sido enfocado como relevante.

Educadoras que cursam ou cursaram Pedagogia, indicaram de alguma forma, de tratamento á questão do brincar nos cursos que fazem ou fizeram.

Recebi orientação no curso de Pedagogia, que terminei no ano passado e, atualmente no curso de especialização que eu faço em educação infantil, e então, estuda-se muito a relação do brincar e sua importância. Portanto, estou aprendendo agora sobre isso. Veridiana

Orientações na faculdade eu tenho, mas no trabalho especificamente, não. As orientações que recebo na faculdade eu trago para cá. Pillar

Estas falas, pouco expressivas, dizem respeito a quem buscou a formação

específica para educar.

Outra parte das educadoras, com curso superior (Tabelas 5 e 6), têm formação diversificada em várias áreas, em alguns casos, bem distantes da questão educacional.

Assim, inferimos que as instituições responsáveis pela Educação Infantil, pelo menos nesse momento, precisam contribuir para que os educadores de crianças pequenas, tenham maior preparação sobre a questão do brincar, para que possam desenvolver um trabalho calcado em conhecimentos já consagrados sobre essa ferramenta indispensável ao desenvolvimento humano.

5.3.4 Espaço do brincar nas creches e pré-escolas

Analisamos no Capítulo II, a importância que o brincar tem para o desenvolvimento da criança em todos os sentidos e mais, auxiliando-a progressivamente a superar suas fragilidades de forma criativa, bem como a resolver seus problemas.

Porém, torna-se necessário a criação de espaços que permitam que crianças de zero a seis anos desenvolvam através de atividades livres, prazerosas e significativas.

Ao questionarmos as participantes da pesquisa indagando: Qual o horário ou momento disponíveis para o brincar nas instituições que trabalham e particularmente em suas salas, queríamos entender qual destaque davam ao brincar. Esta questão, em nossa visão, viria confirmar o quanto essas profissionais acreditam e valorizam o brincar e quanto tempo poderiam “doar”, seja diariamente, semanalmente ou mensalmente às crianças, para que elas pudessem deslocar-se do lugar onde se ensina para o espaço onde se aprende e onde o desejo de aprender flui naturalmente.

Um número significativo de participantes entrevistadas revelou que este momento é disponibilizado às crianças, após o que consideram “as atividades importantes” ou

“necessárias”, deixando reservado para o brincar, quando tudo já está encaminhado, como registram as falas a seguir:

A maior parte do tempo, na minha sala, eu deixo eles brincarem. Só que no período da tarde, eu procuro deixar as crianças mais à vontade, pois, no período da manhã, elas chegam com a cabeça mais tranqüila, então, eu acho que é bom para ensinar alguma coisa para elas aprenderem e eu acho que o período da manhã é mais tranqüilo. Karen

Tem, mas é mais no período da tarde. Porque de manhã, é mais a escovação dos dentes, o almoço. À tarde, depois do lanche, eu reservo o horário para eles brincarem, seja a brincadeira livre ou dirigida. Nesse momento, eles brincam de velotrol, bola, pular corda, correr. E, eu sempre participo com eles, porque se deixarmos eles livres, se desinteressam rapidinho. Lola

Eu trabalho com crianças de berçário. Por isso, o horário é mais conforme elas vão acordando e vão ficando prontas. Pepita

No período da manhã, primeiro eu dou as atividades no papel, cada dia eu ofereço uma brincadeira, ou são jogos pedagógicos, ou fantoches, massinha. No período da tarde, eles têm recreação à tarde toda. Pillar

Pillar coloca que brincadeiras no período da manhã e os jogos pedagógicos, fantoches e massinha, fazem parte de um momento diverso do que ocorre no período da tarde.

Embora essas educadoras priorizem condições diversas para o momento reservado ao brincar, contradizem-se, quando na primeira questão – O que é brincar para você? - , quase a totalidade, atribuíram significado do brincar, desenvolvimento e aprendizagem. Ao retardarem o momento do brincar para o final do período, demonstram que ainda não percebem a importância do brincar, dos brinquedos e brincadeiras, como espaço efetivo de aprendizagem.

Em contraposição a esta visão, outras participantes da pesquisa percebem que o tempo gasto com as crianças ao longo do dia, mesmo envolvendo várias atividades, é direcionado para as brincadeiras, pois percebem que, brincando, elas aprendem conceitos, introjetando-os e assimilando-os, como podemos constatar nas falas abaixo:

Nessa faixa etária, dois e três anos, o que mais importa são as brincadeiras. Todo nosso trabalho dirigido, volta-se para o brincar, pois, é a melhor forma, deles aprenderem. Cléo

Essa educadora compreende que o brincar é recurso básico e fundamental através do qual a criança aprende.

Concordamos com Noffs (2000, p.162) quando diz, “a partir do brincar e do brinquedo, os usuários lidam com a possibilidade de se aprender, permitindo a aquisição/ressignificação de conhecimentos, que se movimentam em direção ao saber”.

Cléo, assim como Íris, destacaram suas participações nestes momentos.

Sempre entre uma aula e outra, eu saio com eles da sala de aula, aproximadamente por 20 minutos. Às vezes, vamos ao pátio, outras à pracinha, para que eles possam correr, pular, desenvolverem atividades motoras e também de respiração. Somente sob meu olhar; neste momento, o brinquedo é o corpo.

Quando brincamos numa situação mais dirigida, sempre sou convidada a brincar com eles, principalmente para comer (risos), experimentar o que eles fazem; e, eu sinto que neste momento do brincar, não é a “tia” que está ali com eles, mas a aluninha. Íris

Ao exercitarem o corpo, as crianças sentem, o que Pavlov chama de “alegria muscular”, razão pela qual não conseguem ficar quietas, expressando em altos brados a alegria pelo que seu corpo pode fazer, não tendo consciência de que esse é o motivo.

Ao situarem suas presenças nas brincadeiras das crianças, elas revelam um aspecto louvável do papel do educador como mediador e incentivador do brincar.

Podemos concluir, finalmente, que é necessário aos educadores entenderem que deve haver uma ação dialógica, aliando procedimentos e apropriação de conhecimentos na qual a *escuta*, o *olhar* e a *ação* autorizem essas pessoas, a aprenderem de fato.

Por fim, expomos as considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo configurou-se num olhar sobre o pensar e o sentir das educadoras que atuam na educação infantil, creches e pré-escolas do município de Batatais sobre o brincar.

No referencial teórico, optamos pela teoria cognitiva interacionista de Piaget, enfocando o processo do desenvolvimento (pensamento, afetividade e dimensão social), analisando os quatro períodos propostos por ele, privilegiando os dois primeiros, que tratam de crianças em idade de educação infantil.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, buscamos ainda estudar uma realidade que envolvesse a questão sobre o brincar, escolhendo a educação infantil, creches e pré-escolas, tendo como público de investigação as educadoras que nelas atuam.

Neste universo de contribuições, advindas dos autores pesquisados e das educadoras que constituíram o universo da pesquisa, sentimos profunda satisfação nesta busca de melhor compreender o significado do brincar como recurso na promoção de desenvolvimento e aprendizagem integral para a educação da criança pequena.

Consideramos que os objetivos propostos e que justificam o foro de interesse desta pesquisa foram alcançados. A análise das respostas às indagações iniciais permitiram varias reflexões, sintetizadas a seguir.

Com referência ao *significado do brincar* as falas das educadoras entrevistadas de forma geral, revelaram que concebem o brincar como sendo importante para o desenvolvimento humano em todos os aspectos incorporando nas crianças mudanças de comportamentos, de formas de responder e agir bem como para a aprendizagem. Cada uma a seu modo expôs seus pontos de vista, destacando também, o brincar, como excelente condição

de apreenderem quem são os sujeitos com os quais trabalham, oportunidade singular de como eles estabelecem trocas significativas; relacionaram ao aspecto afetivo emocional; à descontração, como facilitador de aproximação e de relacionamento entre educador e criança e agente socializador, pois, ao se relacionarem, aprendem a conviver melhor com seus pares. Notamos, portanto, que para as entrevistadas, todas percebem que as crianças vivenciam intensamente o brincar, pois reconhecem que brincar é uma atividade agradável em si.

Quanto ao *brincar como preparação para o trabalho*, inicialmente revelaram surpresa. O futuro da criança envolve sua inserção no mundo do trabalho, que é uma atividade social e cultural. A criança ao se tornar adulto, herdaria: *do jogo de exercício*, primeiro período destacado, o prazer funcional, considerando o trabalho como satisfação, pleno e criativo; *do jogo simbólico*, a possibilidade de experimentar papéis; *do jogo de regras*, uma vida regularizada e harmônica e finalmente, *do jogo de construção*, a imaginação criativa. Concluimos que, apesar de inicialmente conceberem como diferentes brincar e trabalhar, as educadoras participantes da pesquisa deram significados e estabeleceram sentimento positivo quanto a esse aspecto e, demonstraram perceber que ao preparar a criança no presente, estarão promovendo competências importantes para o trabalho profissional, no futuro.

Com referência à *preparação da educadora como mediadora do brincar*, por um lado, um número significativo de entrevistadas, revelou não ter tido qualquer tipo de preparação sobre a importância do brincar, sobre como orientar as brincadeiras, escolher e indicar brinquedos adequados às diferentes faixas etárias, ou para viver a experiência de participar do brincar com as crianças. Outras revelaram que a busca e o interesse por informações sobre o brincar, e mesmo sobre outros temas, ocorrem por iniciativas próprias, em livros, com seus pares de trabalho, e, atualmente buscam referência nos RCNs (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil) que as tem subsidiado pedagogicamente. A experiência da maternidade e a vivência com filhos, também é fator

motivador de busca de conhecimento sobre o brincar. Por outro lado, a pesquisa apontou que “às vezes” há algum respaldo das instituições que desenvolvem algum trabalho de orientação. A formação docente (graduação), sem dúvida entra aqui como um fator decisivo na capacitação do educador, já que grande parte das educadoras têm curso superior e destas, 56,4% fizeram Pedagogia.

Sobre a questão *espaço do brincar nas creches e pré-escolas* comprovamos o que inicialmente tínhamos. De um lado, um número significativo das participantes revelou que este momento é disponibilizado às crianças, após o que consideram “as atividades importantes” ou “necessárias”, deixando reservado para o brincar, quando tudo já está encaminhado. Ao retardarem o momento do brincar para o final do período, demonstram que ainda não percebem a importância do brincar, dos brinquedos e brincadeiras, como espaço efetivo de aprendizagem. Em contraposição a esta visão, outras participantes, direcionam suas atividades com as crianças ao longo do dia para as brincadeiras, pois percebem que, brincando, elas aprendem conceitos, introjetando-os e assimilando-os, e, oportunizam momentos de participação ativa como mediadores e incentivadores do brincar.

Diante deste cenário, fica evidente que, os educadores infantis, embora aceitando quase instintivamente o valor significativo do brincar, ainda necessitam construir um sólido conceito sobre o brincar, desenvolvendo assim, as habilidades necessárias por meio da observação, apreender que aprendizagens estão ocorrendo nos comportamentos lúdicos das crianças.

Torna-se essencial que, o brincar, livre, exploratório ou dirigido, faça sempre a criança avançar do ponto em que está no momento em sua aprendizagem criando condições para a ampliação de seus conhecimentos e de seu desenvolvimento.

Consideramos importante tecer algumas recomendações, no sentido de que:

- Que sejam concretizadas as ações no sentido de romper a dicotomia entre o

discurso sobre o brincar e o que ocorre nas creches de modo geral;

- As instituições educacionais, além daquelas envolvidas com a educação infantil, priorizem as atividades lúdicas, pois nestas, as habilidades, tanto físicas quanto as mentais, possam ser praticadas e repetidas tantas vezes quanto for necessário, proporcionando a confiança e o domínio da mesma e o prazer imediato que a criança sente, se estende e se transforma num prazer de viver;
- Sejam proporcionados aos auxiliares de desenvolvimento infantil, isto é, aqueles que trabalham nas creches, momentos de encontros semanais, como já acontece com os professores de pré-escolas, visando propiciar a todos que trabalham diretamente com as crianças pequenas, conhecimentos sobre o brincar, como tônica estimuladora para o aprender com prazer.

Gostaríamos de reforçar mais uma vez, o quanto é importante para a criança poder dividir suas experiências do brincar com um adulto capaz de lembrar experiências de infância a respeito da mesma brincadeira, oportunizando estabelecer laços de intimidade com as pessoas mais importantes de sua vida, em atividades lúdicas significativas em experiências eminentemente construtivas e felizes para ambos.

Na construção de interações e relacionamentos sociais, tanto os adultos como as crianças brincam, e sempre que possível é benéfico que brinquem juntos, garantindo assim, maior entendimento dos sentimentos, atitudes, pensamentos e diferenças mútuas.

Esperamos que esta pesquisa possa proporcionar aos adultos significativos para a criança: educadores da infância inicial, coordenadores de creches, pais e a todos aqueles que influenciam a vida das crianças, entender e aceitar que o mundo lúdico da criança seja tão real e importante para ela quanto é o mundo profissional para eles e que, portanto, deve-se lhe conceder a mesma dignidade.

“Quero viver enquanto estiver acesa, em mim, a capacidade de me comover diante

da beleza [...]”, diz Rubem Alves.

Assim, gostaríamos de finalizar, com a primeira estrofe da música expressiva e contagiante de Gonzaguinha:

VIVER....., e não ter a vergonha de ser feliz.
Cantar e cantar e cantar, a beleza de ser um eterno aprendiz.
Ah! Meu Deus,
Eu sei , eu sei, que a vida devia ser bem melhor
E será, mais isso,não impede que eu repita,
É bonita, é bonita e é bonita.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, A.; WAVSKOP, G. *Crehces: atividades para crianças de zero a seis anos*. São Paulo: Moderna, 1995.

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

ALVES, M. L.; DURAN, M. C. G (coords.). *Construtivismo em revista*. São Paulo: PDE, Diretoria Técnica, 1993 (Série Idéias, 20).

ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *NBR 6023: informação e documentação: referências: elaboração*. Rio de Janeiro, ago. 2002.

_____. *NBR 10520: citações em documentos: apresentação*. Rio de Janeiro, ago. 2002.

_____. *NBR 14724: informação e documentação: trabalhos acadêmicos: apresentação*. Rio de Janeiro, ago. 2002.

BASSEDAS, E; HUGUET, T.; SOLE, I.. *Aprender e ensinar na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

BEE, H. *A criança em desenvolvimento*. 3. ed. São Paulo: Harbra, 1986.

BETTELHEIM, B. *Uma vida para seu filho*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

BORJA, A. de et al. *Construtivismo em revista*. São Paulo: FDE, 1993. (Série Idéias, 20).

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394/96 publicada no DOU de 23/12/1996, Seção 1, p. 27839. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 1.

BROUGÉRE, G. *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. *Jogo e educação*. Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, T. M. (org.). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 2002. p. 19-32.

CAVICCHIA, D.C. *O cotidiano da creche: um projeto pedagógico*. São Paulo: Loyola, 1993.

CHATEAU, J. *O jogo e a criança*. São Paulo: Summus, 1987.

CHIAROTTINO, Z. R. *Piaget: modelo e estrutura*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1972.

DANTAS, H. Brincar e trabalhar. In: KISHIMOTO, T. M. (org.) *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 2002. p. 111-122.

FERNÁNDEZ, A. *A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

_____. *Os idiomas do aprendente: análise de modalidades ensinantes em famílias, escolas e meios de comunicação*. Porto Alegre: Artmed, 2001a.

_____. *Psicopedagogia em psicodrama: morando no brincar*. Petrópolis: Vozes, 2001b.

GERA, M. Z. F. *Conhecendo os educadores de creche: um estudo sobre quem cuida diretamente da criança*. 1994. Tese (Livre Docência) – Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

HOLANDA, Chico Buarque de. *Chico Buarque ao vivo*. Paris/Lê Zenith, São Paulo, BMG Ariola, 1990. 1 disco sonoro.

IGNÁCIO, R. K. *Criança querida*. São Paulo: Círculo, 1994.

JACOB, S. H. *Estimulando a mente do seu bebê*. São Paulo: Madras, 2004.

KISHIMOTO, T. M. (org.) *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 2002.

_____. Froebel e a concepção de jogo infantil. In: KISHIMOTO, T. M. (org.) *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 2002. p. 57-78.

LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.

LA TAILLE, Y. *Desenvolvimento do juízo moral e afetividade na teoria de Jean Piaget*. In: LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992. p. 47-73.

LUDKE, M.; ANDRÉ, N.E. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.

LIMA, L. O. *Piaget ara principiantes*. São Paulo: Summus, 1980.

LURIA, A. *Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais*. São Paulo: Ícone, 1990.

MACEDO, L. A importância do jogo na criança ou na psicopedagogia. *Revista Construção Psicopedagógica*. ano 2, n. 2, p. 21-24, 1994.

_____. *Quatro cores, senha e dominó: oficinas de jogos em uma perspectiva construtivista e psicopedagógica*. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

_____. *Aprender com jogos e situações-problema*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 1999.

MINAYO, M.C. de S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo/Rio de Janeiro: HUCITEC-ABASCO, 1994.

MOYLES, J.R. *Só Brincar? O papel do brincar na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

NEVES, N.P.; RODRIGUES, M.L. (org.). *Cultivando a pesquisa: reflexões sobre a investigação em ciências sociais e humanas*. Franca: UNESP, 1998.

OLIVEIRA, M. K. O problema da afetividade em Vygotsky. In: LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992. p. 75-84.

OLIVEIRA, M.K. (coord.). *Desenvolvimento e aprendizagem. Ofício de professor. Aprender mais para ensinar melhor. Programa de aprendizagem para professores dos anos iniciais da Educação Básica*. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2002. (Fascículo 1).

OLIVEIRA, V.B. de. (org.). *O brincar e a criança do nascimento aos seis anos*. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. Introdução. In: _____. (org.). *O brincar e a criança do nascimento aos seis anos*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 7-11.

_____. O brincar e a criança do nascimento aos seis anos. In: _____. (org.). *O brincar e a criança do nascimento aos seis anos*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 13-32.

_____. O brincar e o ingresso no tempo histórico e cultural. In: _____. (org.). *O brincar e a criança do nascimento aos seis anos*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 95-183.

- PÉREZ-RAMOS, A. M. de Q. A criança pequena e o despertar do brincar (Primeiros dois anos de vida). In: OLIVEIRA, V.B. de. (org.). *O brincar e a criança do nascimento aos seis anos*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 57-94
- PIAGET, J. *Seis estudos de psicologia*. Traduzido de *Six études de psychologie*. Rio de Janeiro: Forense, 1969.
- PIAGET, J. *A formação do símbolo na criança*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- PIAGET, J.; INHELDER, B. *A psicologia da criança*. 2. ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1983.
- RAPPAPORT, C. R. *Psicologia do desenvolvimento*. São Paulo: EPU, 1981. v. 1.
- ROSEMBERG, F. (org.). *Creche*. São Paulo: Cortez, 1989.
- SANTOS, A. R. dos. *Metodologia científica: a construção do conhecimento*. Rio de Janeiro, DP&A, 1999.
- SILVA, M. A. S. S. e (coord.). *Ensinar e aprender*. São Paulo, CENPEC, [s.d.]. v. 5. (Raízes e Asas).
- SISTO, F.F. (org.). *Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- SOARES, N. *As relações mãe-creche-criança: vínculos afetivos*. Franca: UNESP-FHDSS, 1998.
- SOLÉ, I. Aprender e ensinar na Educação Infantil. In: BASSEDAS, E; HUGUET, T.; SOLE, I.. *Aprender e ensinar na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- SPINK, M. J. P. (org.). *O conhecimento no cotidiano de representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- _____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- WADSWORTH, B. J. *Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget*. São Paulo: Pioneira, 1993.
- WAJSKOP, G. *Brincar na pré-escola*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- WINNICOTT, D. W. *O brincar & a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975. (Psicologia Psicanalítica).

ZORZI, J.L. *Aquisição da linguagem infantil: desenvolvimento, alterações, terapia*. São Paulo: Pancast, 1993.

ANEXO A - O município de Batatais

Histórico

Batatais originou-se de um pouso de Bandeirantes a caminho das minas de Goiás. Fazendas foram se desenvolvendo e recebendo migrantes, principalmente de Minas Gerais.

O pequeno arraial de então, cujas origens remontam a segunda metade do século XVIII, foi elevada à categoria de Freguesia em 25 de fevereiro de 1815, sob a denominação de Senhor Bom Jesus da Cana Verde.

Dessa época data, a construção de uma pequena capela. Anos mais tarde, Germano Moreira e sua mulher, Ana Luiza, doaram o terreno necessário para a constituição de um patrimônio à margem direita do ribeirão das Araras, o que gerou acirrada disputa em torno do assunto, pois, tratava-se de remover a sede da igreja local.

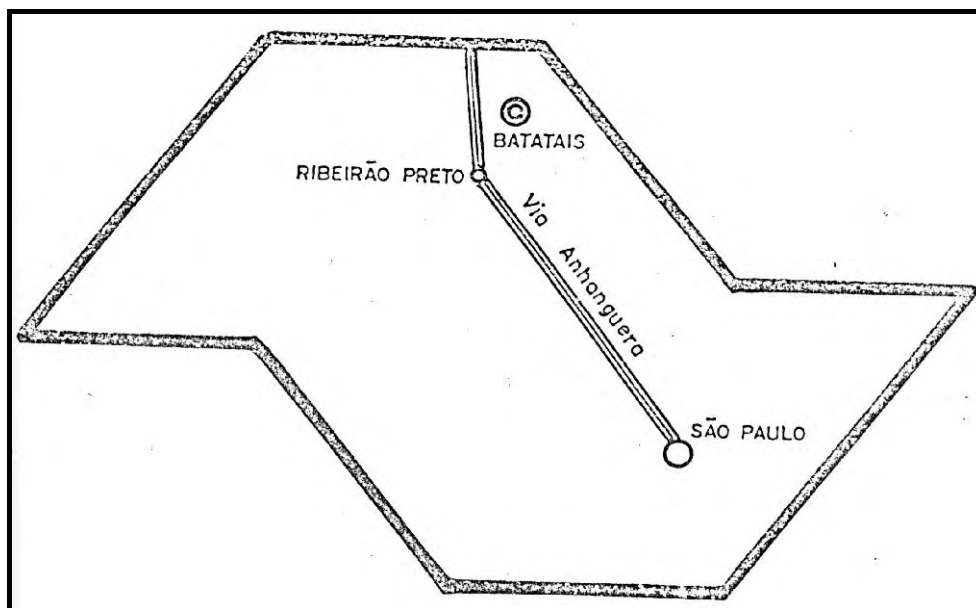
À 14 de março de 1839, a então freguesia foi elevada a categoria de vila.

Pode-se afirmar que Batatais é o resultado de três ondas:

- A primeira *dos pioneiros*, que formaram pousos e fazendas;
- A segunda, *de migrantes mineiros*, chamada Força Nova;
- A terceira, de *imigrantes europeus* com ênfase para os *italianos* que se dirigiam para as fazendas de café.

Na esteira do desenvolvimento da agricultura do café, a cidade conheceu rápido desenvolvimento e crescimento demográfico e aqui, podemos assinalar a presença dos trilhos da Mogiana, cuja estação foi inaugurada pelo Imperador Dom Pedro II, em 1886.

Situada no nordeste do Estado de São Paulo, especificamente denominada Alta Mogiana, Batatais insere-se num eixo agro-industrial de enorme relevância econômica, tendo por pólos de atração as cidades de Franca e Ribeirão Preto.



Localização de Batatais no Estado de São Paulo.

Batatais hoje

Atualmente, Batatais possui no campo econômico a agricultura desenvolvida e diversificada – cana de açúcar, soja, café, milho, etc... – e na área industrial, os ramos ligados à metalurgias e aos produtos têxteis, sem contar com boa performance no que diz respeito ao comércio e prestação de serviço.

A população estimada, segundo dados do IBGE, Censo 2000, é de 53.270 habitantes.

Educacionalmente, podemos considerar o município de Batatais bem servido, pois oferece a escolarização completa para os filhos de famílias batataenses e da região.

De acordo com a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, o município possui todos os níveis escolares, sendo:

- Educação Básica:

- Educação Infantil: 0 a 6 anos, organizados em creches e pré-escolas, oferecido pela Secretaria Municipal de Educação do município e escolas particulares;
- Ensino Fundamental: 1ª a 8ª série, oferecido por Escolas Estaduais,

Municipais e Particulares;

- Ensino Médio: 1º, 2º e 3º colegial, oferecido por Escolas Estaduais e Particulares .

- Educação Superior: CEUCLAR – *Centro Universitário Claretiano*, que tem os cursos de graduação: Educação Física, Fisioterapia, Terapia Ocupacional, Pedagogia, Administração de Empresas, Biologia, Ciências, Matemática e Letras.

ANEXO B - Questionário

O preenchimento deste questionário, tem como único objetivo, colaborar para a construção do perfil dos profissionais de Educação Infantil do município de Batatais, auxiliando a dissertação de mestrado, que cumpre as exigências do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social – Área de Concentração: Trabalho e Sociedade da UNESP/campus de Franca - de Ana Maria Tassinari, cujo tema é : “Um estudo sobre o pensar e o sentir dos profissionais de Educação Infantil sobre o brincar” (título provisório).

Não há necessidade do entrevistado se identificar.

Agradeço sua colaboração

1) Nome do local onde trabalha:

.....

2) Qual a sua função?..... Tempo de Serviço

3) Há quanto tempo trabalha com crianças?.....

4) Você trabalha com quantas crianças?.....

5) Qual a faixa etária delas?.....

6) Qual a sua idade completa:

() menos de 18 anos () 19 a 25 anos () 26 a 35 anos
() 36 a 45 anos () 45 a 55 anos () 56 anos ou mais

7) Você é?

() solteira () casada () separada/desquitada/divorciada () viúva

8) Você tem filhos? () sim () não

9) Caso tenha filhos, quantos? _____

10) Qual o seu grau de instrução? () até 4ª série incompleto () até 4ª série completo
() até 8ª série incompleto () até 8ª série completo
() colegial incompleto () colegial completo
() magistério
() Ensino Superior (faculdade)

11) Caso tenha ensino superior completo, qual o curso?.....

9) Possui especialização? () sim () não

10) Se sim, qual?.....

ANEXO C - Roteiro da entrevista

- 1) O brincar para você.
- 2) Vantagens do brincar.
- 3) O que o brincar proporciona.
- 4) Relação entre brincar e preparação para o trabalho.
- 5) Tipo de preparação para orientar o brincar.
- 6) Horário ou momento disponível.