



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Presidente Prudente

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/PPGE

LARISSA APARECIDA TRINDADE DOS SANTOS

O BRINQUEDO NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO
PROMOTOR DAS CULTURAS DA INFÂNCIA E
HUMANIZAÇÃO

PRESIDENTE PRUDENTE
2010

LARISSA APARECIDA TRINDADE DOS SANTOS

O BRINQUEDO NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO
PROMOTOR DAS CULTURAS DA INFÂNCIA E
HUMANIZAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia – FCT/UNESP, linha de pesquisa Práticas Educativas e Formação de Professores, como exigência parcial para a obtenção de título de Mestre em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. José Milton de Lima.

PRESIDENTE PRUDENTE
2010



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Presidente Prudente



BANCA EXAMINADORA

PROF. DR. JOSÉ MILTON DE LIMA
(ORIENTADOR)

PROF. DR. MAURO BETTI
(UNESP/BAURU)

PROFA. DRA. MARIA LETÍCIA BARROS P. NASCIMENTO
(USP/SP)

LARISSA APARECIDA TRINDADE DOS SANTOS

PRESIDENTE PRUDENTE (SP), 05 DE AGOSTO DE 2010.

RESULTADO: Aprovado.

*Dedico este trabalho a Deus e
à minha família pelo apoio,
carinho e dedicação de sempre.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pelas bênçãos, proteção e inspiração, as quais foram indispensáveis a realização de mais um sonho.

Aos meus queridos pais pelo amor incondicional e esforço imensurável em proporcionar-me uma vida digna e feliz. Ao meu irmão, cunhada e sobrinha pela ajuda e carinho.

Ao meu marido pela paciência e compreensão nos momentos mais difíceis. Ao meu amado filho por sua alegria, que recarrega as minhas energias e me faz sempre ter forças para continuar.

Aos meus falecidos avós que além de saudades, deixaram também exemplos de honestidade, fé e devoção.

À carinhosa tia Sônia e ao tio Português pelo incentivo e prontidão em ajudar.

Aos meus primos Danilo e Diogo e esposas pela linda convivência que mesmo com a distância não se enfraqueceu.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação da UNESP, que direta ou indiretamente contribuíram com a minha experiência e formação acadêmica.

Aos arguidores do meu trabalho, professores Mauro Betti e Maria Letícia B. P. Nascimento, pelas ricas indicações, as quais colaboraram substancialmente para a melhoria da produção final.

Ao professor Guillermo Beatón pela grandiosa análise e contribuição teórica.

Agradeço a todos os integrantes do grupo de pesquisa “Cultura Corporal; saberes e fazeres” pelas valiosas discussões, reflexões e partilha de conhecimento em especial, à Jucileny e ao Tony pelas orações e parceria fiel.

À Fapesp pelo apoio financeiro, possibilitando a manutenção e conclusão deste trabalho.

Às crianças e professoras das unidades investigadas pela recepção e atenção.

E por fim, agradeço ao meu professor orientador José Milton de Lima pela dedicação, seriedade e competência com que acompanhou todo o percurso desta investigação e a professora Márcia R. Canhoto de Lima pela atenção e acolhida.

O brinquedo participa dessa construção da infância e dela é, ao mesmo tempo, consequência, reflexo e uma das causas. O lugar do brinquedo, sua própria existência, a forma como lhe damos, o modo como entra em relação com a criança, depende do lugar da criança na sociedade e das imagens que dela fazemos. O brinquedo é um reflexo, não tanto do mundo, como pensamos quando frequentemente ao selecionarmos os brinquedos mais realistas de uma época, quanto da própria criança, do lugar que ela ocupa e da relação que ela mantém com o mundo. Porém, o brinquedo, tal como eu concebo, é mais do que um objeto. É um sistema de significados e práticas, produzidas não só por aqueles que o difundem, como por aqueles que utilizam, quer se trate de presentear ou de brincar.
(BROUGÈRE, 2004, p.14)

RESUMO

A presente pesquisa, desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP, Campus de Presidente Prudente, e com apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP, vincula-se à linha de pesquisa intitulada Práticas Educativas e Formação de Professores. A investigação partiu do pressuposto que as necessidades e singularidades das crianças não têm sido consideradas pelas instituições de educação infantil para a estruturação de suas propostas educativas. Desse modo, ambientes artificiais, organizados sob uma visão adultocêntrica, obrigam as crianças a se adaptar, mesmo que as situações pedagógicas neles desenvolvidas careçam de sentido e significado para elas. Nesse contexto, o brincar, como componente da ludicidade, não tem sido apreciado como elemento cultural que contribui para a expressão, o conhecimento e o desenvolvimento da criança. A pesquisa estabeleceu como objetivos centrais: compreender como o brincar vem sendo utilizado no contexto de instituições educacionais infantis; verificar quais os tipos, o modo, a frequência e finalidade do uso do brincar na prática educativa; identificar que concepções de brincar, de criança e de educação infantil têm os professores investigados; propor indicativos que colaborem para a construção de práticas educativas consistentes, tendo os brinquedos como patrimônios históricos, promotores das culturas da infância. A pesquisa é de natureza qualitativa e adotou como principal procedimento metodológico uma abordagem descritiva-interpretativa. Para esse fim, contemplou os instrumentos de observação, entrevista semiestruturada e análises bibliográficas, tendo como referencial teórico básico a Sociologia da Infância e a Teoria Histórico-Cultural. Por último, destacamos que os resultados da investigação poderão contribuir para a superação de tendências que tratam o brincar de forma reducionista, empregando-o apenas como material para ensinar conteúdos e habilidades específicos ou, ainda, como recurso para atrair e distrair as crianças, desvalorizando assim o potencial cultural e histórico desse objeto educativo e humanizador.

Palavras-chave: criança, cultura, brincar, educação, aprendizagem e desenvolvimento.

ABSTRACT

This research, related to the Educational Practice and Teacher Education investigation group, was developed in the Post-Graduation Program in Education of Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP, Presidente Prudente, with financial support from Fundo de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP. Its starting point was the surmise that children's needs and singularities have not been considered in early childhood schools when elaborating their educational plans. Thus, artificial settings, organized under an adult point of view, make children submit even if the given learning situations mean nothing to them. In this context, the toy, as a ludic object, has not been considered a cultural element which contributes to children's expression, knowledge, and development. The research main purposes were: investigating how toy has been used in early childhood schools; verifying what kind of toys as well as how, how often and for what purposes they have been in use in educational practice; identifying which are the concepts teachers have concerning playing, children and children education; and highlighting some indicants that may be useful to the development of a relevant educational practice that considers the toy role as a historical heritage and a childhood culture promoter. Being this a qualitative kind of research, a descriptive-interpret approach was elected as the main methodological procedure. Also, observation, semi-structured interviews, and bibliographical analysis were used as investigation resources based on Childhood Sociology and Cultural-Historical Theory. Finally, it is highlighted that the investigation results may be turned into proposals aiming to surpass the trends that deal with toy in a reductive way as well as use it only to teach specific school contents and abilities or as a resource to attract or distract children, without considering toy historical and cultural potential as an educational and humanizing object.

Key-words: child, culture, toy, education, learning, development.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Organização da rotina da Pré-escola, professora Laura.....	103
Figura 2. Organização da sala do Berçário I.....	111
Figura 3. Disposição dos brinquedos do Berçário II.....	112
Figura 4. Brinquedos da sala da professora Cláudia.....	113
Figura 5. Armários com brinquedos, professora Ângela.....	113
Figura 6. Piscina de cubos do Berçário I.....	138
Figura 7. Área exclusiva do Berçário I.....	138
Figura 8. Parte da rotina do Berçário II.....	139
Figura 9. Acomodação dos brinquedos do Maternal.....	139
Figura 10. O brincar no Maternal - sala.....	140
Figura 11. Momento de brincadeira na quadra – Maternal.....	140
Figura 12. Um dos usos do brinquedo na Pré-escola.....	140
Figura 13. Brinquedo empregado para alfabetizar (linguagem escrita).....	140
Figura 14. Brinquedo destinado à aprendizagem específica.....	141
Figura 15. Uma das principais finalidades da utilização do brinquedo na Pré-escola	141
Figura 16. Instalação e tipos de brinquedos da pré-escola, professora Laura.....	141
Figura 17. Alguns brinquedos da pré-escola, professora Rebeca.....	141
Figura 18. Brinquedo de caráter imaginativo, escola A.....	142
Figura 19. Brinquedos de casinha, dispostos na escola A.....	142
Figura 20. Estado de conservação de alguns brinquedos.....	142
Figura 21. Brinquedos de cunho fantasista, encontrados na escola B.....	142

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO 1. O BRINQUEDO NA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS PEQUENAS.....	13
1.1. Conceituação.....	13
CAPÍTULO 2. BRINQUEDO: SUPORTES PARA A SUA COMPREENSÃO NO PROCESSO HISTÓRICO.....	24
2.1. Origem e evolução do brinquedo.....	24
2.2. O brinquedo na contemporaneidade - relação entre as mídias e o brinquedo.....	34
2.3. A infância, o brinquedo e a educação.....	41
CAPÍTULO 3. CONCEPÇÕES DE BRINQUEDO, CRIANÇA E EDUCAÇÃO INFANTIL: VISITANDO ABORDAGENS.....	46
3.1. . Atividade lúdica, educação, espaço e infância.....	46
3.2. Teoria Histórico-Cultural.....	61
3.3. Sociologia da Infância.....	78
3.4. Interlocução entre a Teoria Histórico-Cultural e a Sociologia da Infância: em busca de aproximações.....	89
CAPÍTULO 4. PERCURSO METODOLÓGICO.....	96
4.1. Rotinas educativas.....	102
4.1.1. Escola A.....	102
4.1.2. Escola B.....	105
4.2. Concepções de criança, Educação Infantil e de brincar dos professores investigados.....	115
4.2.1. Concepção de criança.....	115
4.2.2. Concepção de Educação Infantil.....	120
4.2.3. Concepção de brincar.....	126
4.3. Uso do brinquedo na prática educativa (tipo, frequência, modo e finalidade).....	132
4.4. Valor dos brinquedos e das brincadeiras para as crianças.....	143
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	154
REFERÊNCIAS.....	159
ANEXOS.....	169
Anexo A - Croqui da escola A.....	169
Anexo B - Croqui da escola B.....	170

INTRODUÇÃO

O que é brinquedo? Como ele surgiu e evoluiu socialmente? Quais as suas contribuições para o desenvolvimento infantil? De que modo ele é visto e empregado no ambiente educativo? Estes foram alguns questionamentos feitos inicialmente, dos quais germinou a ideia de investigar o brinquedo, sua história e sua relevância para a formação do sujeito. Toda essa fascinação pelos elementos lúdicos está, de certa forma, relacionada à minha formação acadêmica em Educação Física e à paixão pelas crianças.

Entretanto, a opção pelo brinquedo como objeto de estudo se concretizou por meio das discussões suscitadas nas reuniões do grupo de pesquisa da UNESP, campus de Presidente Prudente, denominado “Cultura Corporal: Saberes e Fazeres”¹, em que observamos um número pequeno de pesquisas destinadas ao estudo do brinquedo no contexto da Educação Infantil e ainda algumas lacunas existentes nas produções divulgadas. Desse modo, a presente pesquisa apresenta a ludicidade como eixo temático e o brinquedo como objeto central de investigação por considerá-los como elementos culturais indispensáveis para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil.

O objetivo principal da pesquisa é, portanto, diagnosticar e compreender como o brinquedo vem sendo utilizado no contexto de instituições de Educação Infantil, pois, de acordo com Formosinho (2007), no contexto histórico atual, contata-se uma forte tendência de caráter tradicional e tecnicista que assola instituições da infância, tanto na rede de ensino privado como de ensino público. Desde muito cedo, as crianças são colocadas em situações artificiais de ensino que não consideram as suas especificidades, necessidades e interesses. Na prática educativa, por vezes, as crianças não têm nem mesmo direito de expressar suas angústias, sentimentos e vontades, pois são tolhidas frequentemente pelos profissionais responsáveis pelo seu atendimento educativo. Em alguns casos, são tratadas como se fossem “robozinhos” que precisam apenas executar ações programadas e delegadas, já em outros, são vistas como adultos em miniatura, devendo ter maturidade suficiente para adequar-se e obedecer às regras impostas pelos adultos, caso contrário, receberão punições pelas infrações cometidas.

¹O grupo de pesquisa “Cultura Corporal: Saberes e Fazeres”, é constituído por graduandos dos cursos de Educação Física e Pedagogia da UNESP, por mestrandos da área de Educação também da UNESP e tem como líderes os Professores Doutores José Milton de Lima e Márcia Regina Canhoto de Lima. Os temas de estudos estão voltados à criança e suas culturas, à ludicidade, e ao contexto educativo infantil, apresentando como suporte teórico a Teoria Histórico-Cultural e a Sociologia da Infância.

A presente investigação caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa e adota uma metodologia do tipo descritiva-interpretativa, considerando que a exposição das características do grupo pesquisado, do contexto e do fenômeno na sua relação com suas distintas variáveis, contribui para explicitar o problema da pesquisa e, ao mesmo tempo, permite analisar e compreender como o brinquedo é empregado em contextos da Educação Infantil.

A pesquisa de campo se desenvolveu em duas escolas de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Presidente Prudente, tendo como universo 12 professores das instituições escolhidas (três do Berçário I, dois do Berçário II, dois do Maternal, e cinco professores da Pré-escola) e mais 94 crianças de diversas turmas da Educação Infantil, onde procuramos coletar dados suficientes para responder aos objetivos específicos da investigação – identificar o tipo, a frequência, o modo e a finalidade do uso do brinquedo nas práticas educativas, além das concepções de brincar, de criança e de Educação Infantil que embasam as práticas dos professores investigados e, ainda, observar as crianças nas instituições pesquisadas durante diversas situações lúdicas, buscando compreender a importância e o valor/sentido do brinquedo para elas.

Para isso, utilizamos os procedimentos investigativos de análise bibliográfica, observação e entrevista semiestruturada. Estudos, entre outros, da Teoria Histórico-Cultural e da Sociologia da Infância nortearam a análise dos dados, ampliando, assim, a compreensão da realidade estudada e possibilitando a proposição de indicativos que possam colaborar na construção de práticas educativas mais coerentes com a produção científica atual, tendo os brinquedos como patrimônios históricos, promotores das culturas da infância.

Seguindo essa perspectiva, no primeiro capítulo procuramos conceituar o brinquedo, para que, desta forma, o leitor se situe sobre o real objeto da pesquisa, haja vista a polissemia que envolve os termos jogos, brinquedos e brincadeiras. Os principais autores referendados foram Brougère (2006), Oliveira (1986; 1989) e Kishimoto (2002; 2007).

No segundo capítulo, apresentamos um breve percurso evolutivo do brinquedo, o qual traz origens distintas nos diferentes grupos sociais, haja vista, que sua gênese depende do nível de desenvolvimento das sociedades e do lugar preenchido pelas crianças (Elkonin, 1998). Iniciamos a trajetória histórica pelos primeiros dados catalogados, datados em 4.000 a.C., nas sociedades primitivas, e seguimos até os dias atuais com o avanço das tecnologias e das comunicações, destacando a influência das mídias, em especial da televisão, na expansão do brinquedo em nível mundial, chegando ao seu ápice nos anos 80, do século XX, quando as produções passam a preceder as criações dos desenhos e filmes infantis e, nesse momento,

ocorrem, em larga escala, a disseminação dos videogames. Continuamos a discussão enfatizando a questão do progresso das tecnologias e a entrada na era da informática e com ela o surgimento de outro setor altamente explorável pela indústria de brinquedos – os jogos de computadores. Para elaboração deste capítulo embasamo-nos, em especial, nas contribuições de Benjamin (2002), Elkonin (1998), Brougère (2004), Singer e Singer (2007). Em seguida, destacamos a relevância do brinquedo para o desenvolvimento infantil, na perspectiva, de potencializador das faculdades humanas, entre outras, a imaginação, o pensamento e a linguagem.

No terceiro capítulo, destacamos quais são as concepções de criança, de Educação Infantil e de brincar expressas por teóricos renomados no campo da educação, em especial da Educação Infantil, entre os quais se encontram autores clássicos como Fröebel (2001) e contemporâneos como Brougère (2004; 2006), Kishimoto (2003; 2007) e Barbosa (2006); além disso, destacamos as abordagens norteadoras da investigação, sobretudo, o papel do brinquedo nessas perspectivas teóricas.

No quarto e último capítulo, relatamos de maneira detalhada os caminhos metodológicos empregados na pesquisa, desde as opções de escolha por determinada natureza, tipo e instrumentos de investigação, até a trajetória percorrida para obtenção dos dados. Para facilitar o processo de análise, os dados foram divididos em categoria, as quais abrangem os objetivos da pesquisa e pretendem dar conta de respondê-los, como: - rotinas educativas (espaço físico, material, propostas); - concepções de criança, de brincar e de Educação Infantil dos professores investigados; - uso do brinquedo na prática educativa (tipo, frequência e finalidade); - valor dos brinquedos e das brincadeiras para as crianças. Conjuntamente aos dados da pesquisa propomos, também, indicativos que podem subsidiar práticas educativas diferenciadas na Educação Infantil, embasadas na Teoria Histórico-Cultural e na Sociologia da Infância, que colaboraram para representar uma educação alicerçada num paradigma de respeito à criança e de valorização da infância e suas culturas.

Após apresentação, análise e discussão dos dados da pesquisa, exprimimos ainda, a título de conclusão, as considerações finais desta dissertação, acompanhadas, na sequência, pela relação do referencial teórico utilizado para o desenvolvimento do trabalho.

1. O BRINQUEDO NA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS PEQUENAS

1.1. Conceituação

“Confundir brinquedos com brincadeiras é normal. É bom separar as coisas. Brinquedo pode-se guardar nas gavetas, na prateleira, no porão. Já as brincadeiras ficam no almoxarifado da imaginação. Brinquedo passa. Brincadeira se disfarça de perene [...]” (LOURENÇO DIAFERIA, 2005, p.36).

Brinquedo, jogo, brincadeira normalmente são definidos como sinônimos. Essa associação talvez decorra da unicidade dos termos em algumas linguagens como o inglês e o alemão, ou pela dificuldade de conceituação dos mesmos. Dessa maneira, é bastante comum encontrarmos, no nosso cotidiano e na literatura, definições indistintas desses termos. Contudo, defendemos as especificidades de cada elemento lúdico, que embora se complementem – otimizando assim as situações lúdicas, a aprendizagem e o desenvolvimento infantil –, apresentam características próprias, conforme afirmam Brougère (2006), Kishimoto (2002) e Lima (2008).

De acordo com Brougère (2006), o jogo exige, previamente à sua utilização, o interesse por sua função. De tal modo, a função é determinante no jogo, justificando inclusive a sua existência. Os jogos são marcados ainda pela elaboração e definição de regras, as quais podem ser transmitidas intrageracionalmente ou intergeracionalmente, e também ser alteradas ou recriadas pelos próprios participantes, antes ou durante a ação de jogar, dependendo somente da necessidade ou do desejo dos jogadores.

No brinquedo, diferentemente, predomina a imagem e a representação da criança sobre a imagem. Sendo assim,

[...] ele é marcado, de fato, pelo domínio do valor simbólico sobre a função ou, para ser mais fiel ao que ele é a dimensão simbólica torna-se, nele, a função principal... Porém nem por isso, ele é não-funcional, na medida em que essa dimensão funcional vem, justamente, se fundir com seu valor simbólico, com sua significação enquanto imagem. (BROUGÈRE, 2006, p.11)

Nessa perspectiva, Brougère (2006) considera que o jogo e o brinquedo são constituídos tanto pela imagem quanto pela função. Todavia, no primeiro predomina a função, enquanto no segundo predomina a imagem, embora, na maioria das vezes, no brinquedo essas características se complementem e apareçam de forma indissociável. O autor acrescenta

ainda, que o brinquedo, por meio de suas imagens, desperta as ações das crianças e as tornam significativas, configurando-se como “[...] um fornecedor de representações manipuláveis, de imagens com volume: está aí, sem dúvida, a grande originalidade e especificidade do brinquedo que é trazer a terceira dimensão para o mundo da representação” (BROUGÈRE, 2006, p.14).

Apoiados em Brougère (2006) ressaltamos que o brinquedo, devido à sua concretude, permite às crianças darem mais vivacidade às ações lúdicas, aproximando a realidade e socializando sonhos, fantasias e desejos infantis de se parecer e pertencer ao universo adulto. Conforme destaca o autor:

[...] o acessório permite dar mais credibilidade, mais realismo à brincadeira; ele a estrutura, permite-lhe desenvolver com maior amplitude; ele enriquece os papéis, diversifica-os, traz-lhes modalidades complementares. Parece que a idéia, segundo a qual a pobreza de materiais é vetor de riquezas imaginárias da brincadeira, é um mito. A brincadeira infantil em seu conteúdo imaginário e narrativo parece se enriquecer grandemente com suportes variados e coerentes colocados à disposição. (BROUGÈRE, 2006, p.82)

E é por intermédio da materialização do imaginário infantil que o brinquedo fomenta a brincadeira e, concomitantemente, a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. De acordo com Kishimoto (2007, p.21), “o vocábulo ‘brinquedo’ não pode ser reduzido à pluralidade de sentidos do jogo, pois conota criança e têm uma dimensão material, cultural e técnica.”

Brougère (2006) salienta, ainda, que o brinquedo pode ser definido de duas maneiras, como objeto da brincadeira ou como representação social.

Como elemento possibilitador da brincadeira pode ser confeccionado por aquele que brinca, se adequando, sobretudo, às necessidades deste. De tal maneira, qualquer objeto pode se tornar brinquedo durante a ação lúdica, dependendo somente do nível de desenvolvimento da criança, das influências do contexto sociocultural, da sua imaginação, criatividade e da função recebida pela criança dentro da brincadeira.

Segundo Parreiras (2006), a criança transforma qualquer objeto em brinquedo porque ela precisa desse material para representar-se e representar o seu contexto e assim se humanizar. A autora acrescenta que “o brinquedo é um instrumento de trabalho, a serviço do inconsciente, dos desejos subtendidos dos pequenos. É objeto soberano da infância”. (PARREIRAS, 2006, p.125).

Os brinquedos, como objetos artesanais e industrializados, são aqueles que mesmo sem a manipulação do sujeito, sem a ação do brincar configuram-se como elementos lúdicos

infantis, devido à hegemonia da visão adultocêntrica sobre a função para o qual é fabricado e comercializado (objetos criados pelos adultos e destinados às crianças). Entre outros, podemos destacar a boneca, o ursinho de pelúcia, o carrinho. Nesse sentido, Pavone (2006, p. 41) salienta: “quando se produz um brinquedo transforma-se em objeto uma representação, uma imagem na qual o adulto propõe significações e sentidos às crianças, interpretando as aspirações das crianças, por meio de insígnias, ideais e significações culturais originadas na sociedade.”

Desse modo, o brinquedo é um objeto criado pelo adulto para a criança e por isso carrega as visões de criança, de infância e brinquedo de seus idealizadores. Kishimoto (2007, p.21) ainda aponta que “[...] o brinquedo contém sempre uma referência ao tempo de infância do adulto com representações veiculadas pela memória e imaginação”. Os brinquedos portanto, são objetos que revelam representações sociais e culturais de um povo, além de recordações e reinterpretções de seus construtores.

O brinquedo parece afastado da reprodução do mundo real constantemente evocado por ele. É um universo espelhado que, longe de reproduzir, produz, por modificação, transformações imaginárias. A criança não se encontra diante de uma reprodução fiel do mundo real, mas sim de uma imagem cultural que lhe é particularmente destinada. Antes mesmo da manipulação lúdica, descobrimos objetos culturais e sociais portadores de significações. Portanto, manipular brinquedos remete, entre outras coisas, a manipular significações culturais originadas numa determinada sociedade. (BROUGÈRE, 2006, p.43).

Ancorados em Brougère (2006), acreditamos que as crianças, durante o manuseio e a ação com o brinquedo, descobrem além de suas características, propriedades e funções, os valores sociais, políticos, econômicos e culturais de uma determinada sociedade, os quais interagem e reestruturam constantemente. Segundo Pavone (2006, p.42),

Ele é uma entre outras séries culturais. Sua criação, produção, comercialização e modos de representação inter-relacionam-se com múltiplas séries culturais, o que nos permite, portanto, tomar o brinquedo como texto complexo dentro do campo da semiosfera [...] Os brinquedos não apenas comportam essa trama de significações, como permitem e promovem que outras sejam criadas. Eles congregam inúmeras e distintas séries culturais e, juntamente com as outras séries culturais, compõem o grande texto da cultura.

Brougère (2006) alerta, assim, que mesmo as crianças entrando em contato com materiais carregados de valores adultos, os quais muitas vezes pretendem conquistar e

despertar nas crianças algum tipo de comportamento, são elas que dão sentido e significado ao brincar e aceitam ou não as suas proposições. Fica assim claro que, mesmo que a criança entre em contato com valores marcantes de uma dada cultura, ela não os incorpora de maneira linear, direta, mas os interpreta, fazendo uma releitura embasada em seus interesses, contextos e visões de mundo. Nessa perspectiva, Jobim e Souza (1996, p.52) coloca que “a imaginação da criança trabalha subvertendo a ordem estabelecida, pois, impulsionada pelo desejo, ela está sempre pronta para mostrar uma outra possibilidade de apreensão das coisas do mundo e da vida”.

Oliveira (1986, p.30) destaca que o brincar é:

[...] um objeto, palpável, finito e materialmente construído, podendo-se constituir segundo formas variadas de criação, desde aquelas artesanais até as inteiramente industrializadas. Assim sendo, o brincar separa-se da brincadeira e do jogo, de vez que ambos se expressam muito mais por uma ação do que propriamente por um objeto. Nunca será demais insistir que essa associação do brincar ao objeto e do jogo e da brincadeira à ação não é mutuamente excludente; tanto a manipulação de um brinquedo qualquer implica necessariamente uma ação, quanto um jogo ou uma brincadeira socorrem-se de objetos, suportes materiais, para se realizarem.

Dessa forma, podemos definir ancorados em Vigotski (1991), que a brincadeira, configura-se como uma ação lúdica de caráter imaginativo que possui regras implícitas, as quais são criadas pelos participantes no decorrer da atividade. A brincadeira caracteriza-se, portanto, pelo predomínio da imaginação sobre as regras e, segundo Vigotski, ela surge por volta dos 2/3 anos de idade com o aparecimento da imaginação e da linguagem. Já o jogo é uma evolução da brincadeira, uma ação lúdica que exige, de maneira prévia, a existência de regras explícitas, sendo marcado pelo predomínio destas sobre a imaginação.

Segundo Oliveira (1986), o brincar recebe, ainda, conotações diferentes ao ser empregado pelos adultos ou pelas crianças. Os adultos o utilizam para se afastarem da realidade, dos problemas e pressões diárias, ou muitas vezes o empregam para tranquilizar as crianças e ao mesmo tempo proporcionar sossego, ou seja, apenas como objeto para ocupação e distração infantil. Já as crianças, o utilizam como forma de conhecimento para se aproximar do mundo ao seu redor, por meio da interpretação-ativa do significado dos elementos culturais. O autor acrescenta que:

Para o adulto, o brincar muitas vezes significa a conquista de algo que no passado lhe foi inacessível [...] Tudo se passa como se agora, munido de força palpável, o adulto pudesse, através dos brinquedos, fazer “o mundo” se

vergar a seus pés. É, portanto, um movimento que se direciona de fora para dentro. Exatamente o inverso ocorre com a criança, pois, ao manipular seus brinquedos, procura projetar-se no mundo, abrir-se para conquistas e aquisições, no intuito de melhor se situar em relação aquilo que lhe é exterior. Trata-se, então, de um movimento de dentro para fora. (OLIVEIRA, 1986, p.17).

Assim sendo, podemos inferir que o brinquedo é usado pelos adultos, ora com finalidades consideradas por eles como não sérias – como brincar e se divertir –, ora objetivando o desenvolvimento de habilidades específicas e, para isso, selecionam aqueles objetos lúdicos que consideram educativos. Haja vista que, na visão dos adultos, nem todos os brinquedos são capazes de potencializar a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. As crianças, contrariamente, utilizam qualquer tipo de brinquedo com a finalidade de satisfazer os seus desejos e vontades dentro da brincadeira e se apropriarem das coisas do mundo. Pois, conforme afirma Oliveira (1989, p.51-52):

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

Souza (2007, p.49), complementando a discussão sobre as relações estabelecidas entre adultos, crianças e as atividades lúdicas, assegura que:

Trata-se de uma troca no mesmo nível, mas de perspectivas diferentes. A criança, quando joga, exprime um projeto de vida, quer tornar-se grande, fazer como os adultos, nega sua realidade criança e exprime a própria vontade de crescimento. Para o adulto, jogar significa renegar a própria maturidade, retornar a ser criança, deixar aflorar o desejo de ser diferente e de ter ainda entre as mãos a possibilidade de tornar-se um outro. Por isso algumas difundidas ideologias sobre o significado educativo do jogo negam a importância da participação do adulto no jogo das crianças e constituem um alibi para isso.

Desse modo, é comum encontrarmos nas práticas lúdicas infantis temas do cotidiano, situações já vivenciadas pelas crianças, que criam várias estratégias para tornar essas atividades contextualizadas e mais próximas do real. Na ausência de materiais concretos que correspondam às suas necessidades e aos seus anseios durante a brincadeira, acabam, por vezes, utilizando seus próprios pares. De acordo com Moukachar (2004, p.60) na época da escravidão, do patriarcalismo, por exemplo, “montar a cavalo em carneiros ou, na falta destes,

em crianças pobres, era um dos brinquedos favoritos da meninada rica. Desta forma, transparecia nas brincadeiras, além do sistema de transporte da época, o sistema de dominação do branco sobre o negro”.

O brinquedo, elemento componente da ludicidade, juntamente com as situações e atitudes lúdicas, apoia-se em valores, entre outros, a liberdade, a improdutividade e imprevisibilidade, o processo, a criação, a imaginação, o contexto sociocultural, o que possibilita às crianças realizarem suas fantasias sem medo, sem interferência do adulto, sem gerar danos ou problemas para a sua vida real.

Apoiados, então, em Murcia (2005, p. 82), militamos a favor da ideia de que

[...] uma metodologia lúdica na etapa da Educação Infantil, poderá garantir que a criança: explore e seja capaz de descrição; aproveite a recreação; desenvolva sua imaginação; impulse sua capacidade criadora; exteriorize pensamentos, impulsos e emoções; realize coisas que não poderá fazer no mundo adulto; familiarize-se com normas; melhore suas faculdades gerais; consiga maior equilíbrio emocional; tenha interesse em aprender; relacione suas aprendizagens com a vida cotidiana; desenvolva harmoniosamente suas áreas cognitivas, afetivas, psicossocial e social; aprenda conceitos de uma forma não-traumática; aprenda atitudes e valores para a paz, solidariedade e convivência [...]

Podemos ressaltar, ainda, que o brinquedo constitui-se em objeto de estudos de diferentes áreas do saber como Psicologia, Antropologia, Pedagogia, Sociologia, entre outras. Sendo assim, o seu uso como elemento da cultura e colaborador nos processos de reconhecimento de contextos sociais e desenvolvimento humano não é algo inédito, mas que já perpassou por olhares e interpretações de pesquisadores iniciantes e renomados.

Nessa perspectiva, apresentaremos, abaixo, algumas pesquisas que optaram por conhecer com mais propriedade os valores dos brinquedos, assim como suas formas de emprego nas instituições de Educação Infantil. Para tanto, discorreremos sobre as mesmas seguindo a cronologia de suas produções, começando, então, pela pesquisa realizada pela Prof^a. Tizuko Morchida Kishimoto, no período de 1996 a 2000, denominada “*Salas de aulas nas escolas infantis e o uso de brinquedos e materiais pedagógicos*”, que fazia parte de um projeto integrado entre a Faculdade de Educação de São Paulo e a Universidade Paris XIII. O objetivo da pesquisa era identificar a disponibilidade de brinquedos e materiais pedagógicos, seus usos e significações nas Escolas Infantis do Município de São Paulo (EMEI) frequentadas por crianças de 4 a 6 anos. Para isso, Kishimoto utilizou-se de instrumentos investigativos como questionário, observação e entrevistas com os professores. E como

referencial teórico adotou pesquisadores como Kishimoto, Canholato, Rubiano & Alii, Wajskop, Brougère, Thériault, Christie & Alii.

A investigação de Kishimoto é de natureza quanti-qualitativa e apontou em seus resultados que os brinquedos e materiais destinados às atividades imaginativas, de construção, interação e socialização da criança são secundarizados no contexto educativo pesquisado, havendo, assim, a priorização do uso de brinquedos e materiais destinados à expressão gráfica, ao desenvolvimento da coordenação motora fina e a jogos que estimulam, principalmente, a aquisição de conteúdos da cultura escolar.

As salas de aula apresentam espaços impróprios, que desvalorizam o brincar. Os brinquedos são armazenados em armários fechados de acesso restrito aos professores, haja vista que a grande preocupação das escolas investigadas é a alfabetização das crianças e a preparação para o próximo nível escolar (Ensino Fundamental). Dessa maneira, os materiais lúdicos são encarados como “tapa buracos”, principalmente em dias chuvosos, conforme destaca a pesquisadora.

Já o trabalho de doutorado em Educação de Eico Uemura denominado “*O brinquedo e a administração no contexto escolar*” (PUC/Campinas), concluído no ano de 1999, tinha como objetivo analisar o brinquedo do ponto de vista pedagógico; assim como verificar o tratamento dado pela legislação às condições do brinquedo na escola, à luz das concepções de Weber; e ainda observar a conduta do diretor à presença do brinquedo no espaço escolar.

A metodologia apresentada enquadra-se em estudo de caso, ao optar pela análise da realidade de uma escola da rede particular. As ferramentas investigativas utilizadas centram-se na observação do contexto escolar, entrevista e análise documental do referencial legal de 1971-1998 e estrutura e funcionamento institucional de 1988-1998.

Como resultado, Uemura constatou que desconhece-se ou ignora-se o valor educativo presente no brinquedo, o que dificulta a sua inclusão no contexto educativo e o abole nos níveis formais, destinados prioritariamente à alfabetização.

Na realidade, o brinquedo inexistente na escola para a administração, para o seu diretor. O brinquedo-objeto existe no espaço da criança pré-escolar. No entanto, ao deixar este nível de ensino, a criança deixa também de ter direito ao brinquedo na escola. O tema brinquedo na escola é nebuloso, ele só é percebido como elemento descompromissado com a aprendizagem e comprometido apenas com o tempo livre da criança. No entanto, o seu caráter lúdico presta-se a socorrer o professor, quando os recursos normalmente utilizados não dão conta do recado, como é o caso da recuperação citada no Estudo de Caso (UEMURA, 1999, p.179)

Segundo Uemura (1999), na visão dos diretores, o brinquedo é, então, negligenciado na escola ou porque ele atrapalha o trabalho dos docentes – que precisam dar atividades, transmitir conteúdos, já que o papel da escola é ensinar – ou ainda, por alguns revelarem certa dificuldade de utilizá-los na prática pedagógica. Nesse sentido, constrói-se a visão de que o aluno deve, portanto, aprender e não brincar.

Outro trabalho que destacamos é a dissertação de mestrado em Educação de Andrea Andrade Sauer (2002), designada “*Tia agora posso brincar? O lugar dos jogos infantis – brinquedos e brincadeiras na pré-escola.*”(UFB/Ilhéus-Bahia), que investigou o lugar destinado a atividades e materiais lúdicos e, ao entender que o emprego desses está diretamente relacionado a outros aspectos, procurou também analisar e descrever a prática dos professores investigados, sua formação e concepção de educação pré-escolar, de infância, de criança e de brincar, assim como, a concepção de educação pré-escolar apresentada pela instituição analisada.

A pesquisa de Sauer é de cunho descritivo e natureza quanti-qualitativa. Para o processo de coleta de dados foram utilizados procedimentos investigativos como observação, questionário e entrevista. O referencial teórico empregado embasou-se em autores como Vigotski, Piaget, Leontiev, Elkonin, Inhelder, Santos, Kishimoto, Waskjop e outros.

Ao final da pesquisa Sauer (2002) concluiu que a formação dos docentes em relação à ludicidade é precária, deficitária; uma vez que as professoras investigadas afirmaram não se lembrarem de ter tido contato com leituras referentes a essa temática. Então, como resultado dessa deficiência formativa, “empregam as atividades lúdicas na maioria das vezes sem um aprofundamento teórico, de conhecimentos retirados do senso comum” (SAUER, 2002, p. 83).

As concepções de escola encontradas centram-se na finalidade propedêutica. Já as visões de criança identificadas se aproximam as de mini-adulto em treinamento. Os trabalhos pedagógicos baseiam-se em atividades mimeografadas prontas, voltadas para o treino ortográfico e caligráfico e os momentos destinados às atividades lúdicas se restringem à hora do intervalo, sem preocupação e intencionalidade educativa.

O papel dos professores, de acordo com a pesquisadora, resume-se em “modelar o comportamento das crianças, manter a ordem e a disciplina” (SAUER, 2002, p.173).

Sauer (2002) destaca, ainda, a precariedade do acervo de brinquedos disponíveis nas escolas, cerca de 11,6 por sala, e a maioria deles é destinada ao desenvolvimento sensorio/corporal (18%), cognitivo/intelectual (36%) e criativo (35%). Sendo assim, apenas um número bastante reduzido de brinquedos volta-se aos aspectos afetivos (5%) e sociais

(6%). Quanto à disposição dos brinquedos, eles eram alocados em prateleiras altas ou sobre os armários da sala, impedindo, desse modo, o contato e o uso desses materiais pelas crianças, e confirmando a preocupação exacerbada dos professores com relação à disciplina e ao controle dos materiais e das crianças.

O trabalho de doutoramento em Psicologia de Carla Cilene Baptista da Silva (2003), intitulado “*O Lugar do brinqueado e do jogo nas escolas especiais de educação infantil*” (USP/SP), procurou identificar qual o espaço, os tipos e o modo como os jogos e brinquedos são empregados nas escolas especiais de Educação Infantil, além de verificar as visões dos professores sobre o brincar e seu significado.

A metodologia utilizada por Silva apresenta caráter descritivo, com a adoção de instrumentos investigativos como entrevista semiestruturada e questionário. O referencial teórico reporta-se a Itard, Decroly, Séguin (educação especial) e Vigotsky, Leontiev, perspectiva sociocultural.

Ao término da pesquisa, Silva (2003) chegou à conclusão que os brinquedos são utilizados, na maioria das vezes, no ambiente educativo para apreensão de conteúdos específicos como cor, formas, tamanhos, partes do corpo, etc. A pesquisadora destaca, então, que os brinquedos mais utilizados são os blocos de encaixe e os do parque por favorecerem o desenvolvimento de habilidades motoras. Desse modo, brinquedos de cunho imaginativo como as fantasias ou materiais de dramatização são usados na prática pedagógica apenas em ocasiões especiais. Silva acrescenta, também, que os brinquedos existentes não estão disponíveis às crianças, permanecendo, assim, fechados em armários, sob o controle das professoras, que os selecionam de modo aleatório ou de acordo com o planejamento pedagógico.

Já a representação de brincar das professoras perpassa, sobretudo, a visão de *laissez-faire*, por acreditarem que o brincar sempre desenvolve e colabora nos processos de interações afetivas e sociais, de aprendizagem de regras e habilidades específicas, de observação das crianças, enfim, no desenvolvimento infantil. Entretanto, como afirma Silva (2003, p.135) “quase não aparece a relação entre o brincar e a apropriação da cultura”.

Outra pesquisa levantada é a dissertação de mestrado em Design e Arquitetura do pesquisador Alexandre de Paula Mora, denominada “*Design de brinquedos - um estudo sobre os brinquedos utilizados nos centros de educação infantil do município de São Paulo*” (USP/SP), defendida em 2006, cuja preocupação consiste em investigar se os brinquedos disponíveis nos Centros de Educação Infantil (CEI) de São Paulo atendem às expectativas de aprendizagem de cada faixa etária das crianças, de acordo com a teoria de Piaget.

A metodologia se enquadra em estudo de caso, que foi realizado em três CEI, as quais apresentam diferentes tipos de organizações: direta (pertencentes e administradas pelo poder público municipal); indireta (unidades filantrópicas que estabelecem parceria com o poder público e o prédio onde se localiza a instituição é cedido pelo município); e conveniada (unidade que também mantém parceria com o poder público, contudo o prédio escolar, neste caso, pertence à própria instituição ou é alugado). O objetivo deste estudo foi o de verificar a presença ou não de parâmetros diferentes entre as referidas organizações. Para coleta de dados foram empregados instrumentos investigativos como entrevista e registros fotográficos. O referencial teórico centra-se, especialmente, nos estudos de Piaget.

Mora (2006), após a análise dos dados, concluiu que a falta de recursos dificulta o trabalho educativo, mas o que mais atrapalha o bom andamento das atividades é a qualidade da formação profissional dos docentes, conforme afirma o autor: “profissionais bem qualificados, possuem conhecimento suficiente para inverter uma situação escassa de materiais, em ações que atendem as necessidades de desenvolvimento das crianças.” (MORA, 2006, p.119). Dessa forma, o pesquisador constatou que a escola que tinha professores mais qualificados (pedagogos) organizava e utilizava os brinquedos de maneira mais adequada em comparação às demais que contavam com um quadro de funcionários apenas com formação em nível de magistério, alguns ainda em fase de conclusão.

Com relação à qualidade e à quantidade dos brinquedos disponíveis, Mora verificou uma disparidade entre a rede direta e a rede indireta e conveniada. A unidade direta possuía brinquedos de qualidade muito abaixo do ideal, peças velhas, incompletas, quebradas, algumas inclusive com odores desagradáveis, salvo os brinquedos dos grupamentos de crianças de um a dois anos. Os brinquedos dessa instituição eram organizados em caixas de papelão ou dentro dos próprios berços.

No CEI da rede indireta havia uma boa oferta de brinquedos (quantidade e variedade considerável), que ficavam organizados em potes e dispostos em prateleiras de acesso facilitado às crianças. Já a instituição da rede conveniada, possuía grande quantidade de brinquedos pedagógicos, os quais eram organizados tanto em armários comunitários, quanto em armários particulares, dentro das salas de aula, todavia, ficavam fora do alcance das crianças.

A pesquisa de mestrado em educação de Reginaldo Santos Pereira intitulada “*O lúdico e a constituição de sujeitos no cotidiano de uma escola de educação infantil*” (UFU), defendida em 2008, procurou identificar os limites e as possibilidades das atividades lúdicas na Educação Infantil, ou seja, compreender como as crianças brincam e por quais jogos se

interessam, quais os temas de suas brincadeiras, quais objetos utilizam, como o utilizam e por que o fazem? Como se constitui, então, o cotidiano de atividade lúdica de uma sala de educação infantil do município de Itapetinga-BA? Como se dá a interação entre professores e crianças nas atividades educativas, principalmente naquelas em que se utilizam recursos lúdicos? De que modo as relações intersubjetivas mediadas pelo lúdico contribuem para a constituição desse sujeito na escola? Para responder a essas questões, Pereira valeu-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, do tipo etnográfica, com a adoção de procedimentos metodológicos de observação, entrevista e análise documental.

O referencial teórico do pesquisador foca-se em autores como Brougère, Benjamin, Àries, Kishimoto, Friedman, Ortiz, Vigotski, Elkonin, Leontiev.

Como resultado da pesquisa Pereira (2008) apontou que os professores analisados mantêm posturas disciplinadoras, preocupam-se com a organização da sala para explicação dos conteúdos e se contradizem nas justificativas dessas organizações.

Pereira (2008) observou que, frequentemente, os brinquedos só eram disponibilizados às crianças após o término das demais atividades e perante solicitação das mesmas. Sua finalidade, então, era apenas a de ocupar e distrair as crianças. Fora da sala de aula “os brinquedos são semanalmente liberados às crianças apenas nas sextas-feiras, sob olhar atento dos profissionais, para não destruição dos mesmos.” (PEREIRA, 2008, p. 115). Sendo assim, somente nos momentos de recreio escolar é que as crianças podiam brincar realmente, entretanto, essas situações eram permitidas com a intencionalidade de promover às crianças o gasto de energias excedentes e garantir o retorno à sala de aula de modo mais tranquilo.

Agora que já estabelecemos configurações, caracterizações do brinquedo e também exibimos algumas pesquisas referentes ao tema, faremos no próximo capítulo uma breve explanação de elementos históricos que apresentam pistas da origem e evolução histórica desse objeto lúdico que, por ser um instrumento social criado pelo homem para o atendimento de suas tendências estéticas e lúdicas, modifica-se conforme a evolução histórica, social e cultural vivida pelos sujeitos.

2. BRINQUEDO: SUPORTES PARA A SUA COMPREENSÃO NO PROCESSO HISTÓRICO.

2.1 Origem e evolução do brinquedo

“O chamado brinquedo primário só é imutável, portanto, no aspecto geral. Na realidade, à semelhança de todos os demais brinquedos, surge e muda com o tempo; a sua história está organicamente vinculada à da mudança de lugar da criança na sociedade e não pode compreender-se fora dessa história [...]” (ELKONIN, 1998, p. 47).

O brinquedo é um dos objetos culturais humanos mais antigos e apresenta origens distintas nos diferentes grupos étnicos. Segundo Elkonin (1998), sua gênese e evolução dependem do nível de desenvolvimento cultural e produtivo de cada sociedade e do lugar ocupado pelas crianças dentro delas.

Singer e Singer (2007), apoiados em Hallo (1993), consideram que os primeiros objetos classificados como brinquedos são de origem praticamente pré-histórica, datados de mais quatro mil anos, e constituíam-se em peças que geralmente recebiam nomes de animais e que eram deslocadas sobre um tabuleiro de conchas. Esses autores revelam, também, que as primeiras bonecas e brinquedos de guerra são originários do Egito e que, na Índia, as mulheres dos grupos judaicos brincavam com um jogo de tabuleiro competitivo. De acordo com os autores, as crianças dessa época eram educadas pelos seus pais por meio de histórias bíblicas ou de outras religiões e lendas de aventuras de suas respectivas culturas e, nesse contexto, seus brinquedos frequentemente estavam relacionados aos riscos, confusões, medos e eram carregados de heroísmo.

Sabemos da história da arte que as crianças recebiam versões em miniatura de estátuas de adultos ou representações pintadas de heróis. Essas incluíam cenas de combate como a bíblica de Davi e Golias, ou o deus Krishna conduzindo a carruagem do príncipe Arjuna no épico hindu da guerra fratricida, o Mahabharata. (SINGER e SINGER, 2007, p.98).

Nas sociedades primitivas, as crianças não tinham um lugar específico no grupo social e, assim, realizavam as atividades juntamente com os adultos, incluindo aí as atividades produtivas, conforme aponta Elkonin (1998). Esses momentos de interação entre adultos e crianças eram muito valorizados nesse período histórico, uma vez que ainda não existiam instituições específicas para a educação das crianças e essa tarefa cabia, então, a todos os

membros da sociedade. Elkonin (1998, p. 55) destaca um exemplo de pesca coletiva citado por Bazánov (1934, p.94) em sua pesquisa sobre as relações entre adultos e crianças, a qual revela como as crianças estavam sempre presentes nas atividades adultas e sua presença era incentivada e motivada pelos adultos.

“Éramos quatro adultos e outras tantas crianças pequenas [...] Chegamos a um cabo arenoso que adentrava a água como uma língua afiada e, postando-nos em duas filas, começamos a içar a rede para o barco. Entre nós havia também garotinhos que se agarravam com suas pequenas e rosadas mãos à extremidade da rede e nos ajudavam a içá-la.” – Prossegue Bazánov: “O meu guia, um ziriano, gritou para um dos garotos: “Não estorves, não te metas no meio”. Um velho vogul olhou-o zangado e sacudiu a cabeça, recriminando-o: Isso não está certo, não. Deves deixá-lo fazer tudo o que nós fazemos (grifos do original).

Nesse período histórico, assim que as crianças alcançavam um desenvolvimento físico considerável para os adultos da época, já iniciavam o processo de aprendizagem de todas as atividades adultas. Elkonin (1998, p.53), tomando como base dados da pesquisa feita por Miklukho-Maklai (1951, p.231), aponta ainda que, algumas sociedades primitivas,

“Trabalham da seguinte maneira: dois, três ou mais homens colocam-se em fila, cravam estacas pontiagudas, compridas e sólidas, e levantam de uma só vez uma boa porção de terra. Se o solo está duro, cravam a estaca no mesmo lugar duas vezes, e logo revolvem a terra. Atrás dos homens vão mulheres de joelhos, segurando com vigor entre as mãos suas enxadas para esterrear. Seguem-nas crianças de diferentes idades que esboroam a terra, esfregando-a entre as mãos. Nessa ordem trabalham todo o plantio, entre homens, mulheres e crianças”.

A partir do momento em que as crianças começavam a colaborar com o trabalho produtivo, elas já passavam a fazer parte do mundo adulto, sendo tratadas igualmente pelos mesmos e alcançando, assim, autonomia.

Com a mudança nos modos de produção para a agricultura e a pecuária, aumenta o nível de complexidade das tarefas e das ferramentas laborais, desencadeando, também, uma mudança no esquema de divisão de trabalho, agora determinado pelo sexo. Com essas alterações, as crianças, embora ainda mantivessem uma relação direta com o mundo adulto, se afastaram um pouco das atividades laborais, ficando encarregadas apenas de colaborar nas tarefas consideradas menos complexas.

Elkonin (1998) salienta que, com o tempo, os pais, respeitando os limites e as capacidades físicas de seus filhos, passaram a adaptar em tamanhos menores alguns utensílios

domésticos e ferramentas de trabalho a fim de que as crianças pudessem utilizá-los em atividades semelhantes às dos adultos; aprendendo, dessa maneira, a manuseá-los o mais rápido possível para ajudarem os adultos em suas tarefas diárias e para se prepararem, sobretudo, para os trabalhos futuros.

O rapaz evenko, que vai ser caçador, aprende a disparar flechas com o arco, mas não participa de uma caçada verdadeira com os adultos num bosque. Aprende a laçar e a atirar com arco primeiro contra um objeto imóvel, depois vai passando aos poucos a atirar contra alvos móveis, e só então começa a caçar aves e animais pequenos, ou a laçar cães e vitelos. Os equipamentos vão mudando paulatinamente, passando do tamanho reduzido adaptado às mãos infantis, para o tamanho natural que os adultos utilizam, e as condições de exercício vão se aproximando cada vez mais do trabalho produtivo. Ao aprender o manejo das ferramentas e adquirir destreza necessária para participar no trabalho dos adultos, as crianças vão se incorporando pouco a pouco ao trabalho produtivo (ELKONIN, 1998, p.68-69).

Por esse motivo, o pesquisador não considera ainda os objetos miniaturizados, desse período, como brinquedos propriamente ditos, já que eles não tinham a função de representar as ferramentas adultas e nem tampouco as crianças os utilizavam com o objetivo de imitação dos adultos, mas os empregavam diretamente em situações próximas às reais. Desta maneira, Elkonin (1998, p.63) ressalta que “[...] não são, portanto, brinquedos, mas equipamentos que a criança deve saber manejar o mais cedo possível e cujo manejo aprende ao empregá-los praticamente nas mesmas tarefas que os adultos”.

Nessas fases da história, nota-se que as crianças não brincavam muito entre si, pois despendiam bastante tempo com as obrigações diárias. Todavia, mesmo tendo que realizar diversas tarefas adultas, as crianças não reclamavam, pois esses eram os costumes, as condições sociais da época e, sendo assim, ninguém agia diferente. Os trabalhos realizados pelas crianças não apresentavam, então, um caráter exploratório, mas sim, de inserção no mundo adulto.

Seguindo o processo evolutivo, chegamos ao regime comunista primitivo. Nesse período, os pais não tinham muito tempo para se dedicar aos cuidados e à instrução dos filhos. Deste modo, as crianças ficavam entregues aos seus próprios cuidados quase que o dia inteiro, desde a mais tenra idade (por volta dos quatro anos) e, assim, alcançavam sua independência.

Apetrechados com instrumentos de trabalho como os que os adultos empregam, mas de tamanho reduzido, as crianças, abandonadas a si mesmas, passam todo o tempo livre exercitando-se com esses equipamentos, passando

paulatinamente a manejá-los em condições próximas das do trabalho dos adultos (ELKONIN, 1998, p.72-73).

O autor ressalta, também, que nesse período histórico as brincadeiras eram proibidas pelos pais e, por isso, as crianças as realizavam às escondidas. Entre as atividades lúdicas realizadas somente entre as crianças destacamos dois tipos de brincadeiras de faz-de-conta: a de casinha e a de noivado. Nessas brincadeiras, as crianças brincavam de construir suas casas, de realizar as tarefas domésticas, de escolher pares para se casarem, representavam o pagamento do dote e inclusive os gestos dos pais dormindo com os rostos colados. Elkonin (1998, p.75-76) utiliza descrições de Tcharuzin para revelar algumas situações lúdicas realizadas pelas crianças.

[...] um rapaz toma uma menina pela mão e dá com ela uma volta ao redor da mesa ou de algum poste [...] Em seguida, cobrem-lhes a cabeça com dois pauzinhos em forma de cruz, no lugar de coroas; quando deram três voltas, retiram-lhes os pauzinhos e cobrem a noiva com um lenço. O rapaz leva a menina para o lado e dá-lhe um beijo. Depois, ambos são conduzidos à mesa e sentam-se nos lugares de honra. (TCHURAZIN, 1980, p.339).

Outra situação lúdica executada pelas crianças é revelada por Mead

[...] as meninas pequenas não têm bonecas nem costumam brincar de bebês. Os bonecos de madeira oferecidos às crianças foram aceitos somente pelos rapazes, que se puseram a jogar com eles, balançando-os e cantando-lhes cantigas de ninar como seus pais, que são muitos carinhosos com os filhos. (ELKONIN, 1998, p.76)

O destaque desta atividade lúdica em especial foi proposto para chamar a atenção dos leitores com relação à questão das diferenciações de gêneros dos brinquedos. Para ressaltar que as divisões dos brinquedos em categorias de meninos ou meninas são resultantes das concepções de um povo, são traços de uma determinada cultura imposta pelos adultos e que são internalizados pelas crianças.

Desta forma, Brougère (2004) assinala que os estereótipos provêm dos pais e dos demais indivíduos que cercam a criança, pois são eles os responsáveis pela edificação do primeiro ambiente de brinquedos das crianças, antes que elas sejam capazes de realizar suas próprias seleções. Portanto, quando as crianças excluem alguns brinquedos – geralmente o fazem ou porque eles estão relacionados às atividades que não lhes despertam atenção ou ainda em decorrência de comportamentos e atitudes transmitidos pelos adultos (muitas vezes,

de maneira rigorosa e autoritária), os quais são “reproduzidos” pelas crianças para que não sejam rechaçadas socialmente pelos adultos ou pelos próprios pares.

Vale a pena reforçar que essas categorias de gênero de brinquedos (feminino e masculino) podem se alterar dependendo da orientação recebida pela criança, do contexto familiar, social e dos costumes do grupo ao qual ela pertença, mas, é evidente também, que tanto os meninos como as meninas apresentam formas diferenciadas de brincar. Brougère (2004) destaca, assim, que as meninas geralmente brincam com enredos relacionados à maternidade e atividades domésticas e os meninos preferem atividades que envolvem mais força e velocidade, como brincadeira de luta, entre outras.

Chegando às fases finais do presente regime, Elkonin (1998) destaca que as exigências do mundo do trabalho tornam-se ainda mais complexas e em virtude disso, os objetos miniaturizados utilizados nas tarefas produtivas perdem suas funções primárias, mantendo apenas a aparência dos instrumentos de trabalho adultos. A partir de então, esses objetos passam a se configurar como materiais lúdicos, os quais começam a ser utilizados como suporte para imitação, para representação do mundo adulto. Elkonin (1998, p.78) utiliza dados do trabalho de Miller para descrever exemplos, como o abaixo:

As crianças na África Ocidental fazem na areia algo parecido com campos de batatas. Cavam buracos no solo e simulam plantar uma batata em cada um deles. Na África do Sul constroem casas pequenas, nas quais permanecem o dia inteiro. As meninas colocam pedras pequeninas e leves entre dois pedregulhos duros e as trituram como se estivessem moendo farinha. Os meninos, armados com arcos pequenos e flechas, brincam de guerra, tocaiando e atacando.

De acordo com Benjamin (2002), o brinquedo, no início de seu processo de comercialização, tinha um alto custo, pois, era produzido por vários artesãos, cada um dentro de sua especialidade e distribuídos pelos exportadores para o pequeno comércio, envolvendo, assim, a mão de obra de várias pessoas.

Porto (1998, p.172) complementa informando que:

Na Idade Média, os “brinquedos” eram produtos secundários das diversas indústrias manufatureiras. Nasciam das mãos dos entalhadores de madeira, dos produtores de vela, dos caldeireiros e demais artesãos. Eram objetos de culto doméstico ou funerário, ex-votos dos devotos e de peregrinos. Objetos familiares eram reduzidos e depositados nos túmulos. Sendo assim, apesar de brincar com réplicas dos objetos dos adultos ou com bonecas, as crianças não eram as únicas a usá-los.

O autor afirma, ainda, que a partir do Renascimento, as brincadeiras comuns entre crianças e adultos foram se perdendo e o brinquedo começou, então, a ser destinado especialmente às crianças, ocupando destaque “como um dos principais mediadores entre elas e o mundo” (PORTO, 1998, p.173).

No decorrer do século XVIII, muitos artistas que só produziam objetos de grandes proporções para a Igreja tiveram que se adequar à Reforma e passar a confeccionar objetos miniaturizados para decoração caseira, familiar. Foi neste período, segundo Benjamin (2002), que o brinquedo alcançou sua expansão mundial.

O autor revela, também, que com a aceleração do processo de industrialização e a entrada das mães no mercado de trabalho, os brinquedos acabaram sofrendo outra alteração, deixando de serem confeccionados em tamanho reduzido e passando a serem elaborados em tamanhos maiores gerando, assim, uma maior segurança para as crianças e tranquilidade para as mães que já não podiam mais dedicar seu tempo exclusivamente à educação dos filhos.

Após a Segunda Guerra Mundial e a entrada na era das máquinas, as matérias-primas naturais utilizadas inicialmente para confecção dos brinquedos são substituídas pelo plástico, por apresentar características favoráveis à alta produtividade como funcionabilidade, modelabilidade e rentabilidade, conforme destaca Oliveira (1989, p.27)

A assimilação do uso do plástico foi fator importante de artificialização do brinquedo na medida em que foi substituindo quase que totalmente os elementos naturais. Isso certamente interferiu na relação brinquedo-criança. Para a indústria, o plástico significou muitas vezes o barateamento da matéria-prima, adaptando-se de forma prática e rentável à era das máquinas. Para os pais, certos brinquedos de plástico tornaram-se sinônimos de funcionabilidade, pois sendo, em diversos casos, inquebráveis e laváveis resistem mais que qualquer outro às “duras provas” a que são submetidos nas mãos infantis [...]

A substituição das matérias primas naturais pelo plástico gerou uma profunda transformação no processo de confecção dos brinquedos, os quais passaram a ser produzidos em grande escala pelas indústrias, gerando lucros surpreendentes. Em virtude de todos esses fatores, os artesãos que produziam manualmente peças únicas – o que prolonga e encarece o processo produtivo do brinquedo – acabaram ficando sem chances de concorrer igualmente no mercado e, desse modo, foram deixando esse ofício artístico tão rico e belo.

Segundo Brougère (2004), um objeto industrializado que revolucionou a história dos brinquedos foi o ursinho de pelúcia Teddy. Criado em 1903, num contexto midiático, esse brinquedo traduziu um fato marcante da trajetória do presidente dos Estados Unidos –

Theodore Roosevelt (Teddy) – pelo seu ato de clemência à vida de um filhote de urso. Diante disso, o presidente se popularizou como o salvador da infância, pois sua ação transformou o ursinho de animal selvagem para humanizado, representando, assim, a debilidade infantil, o valor da infância e do poder do afeto. O sucesso do ursinho Teddy apresentou novas possibilidades para os fabricantes de brinquedos, como o de traduzir em objetos lúdicos fatos e imagens conhecidas socialmente. Depois de Teddy Bear, uma variedade de modelos de brinquedos de pelúcia foi lançada no mercado, a grande maioria despreocupada com as similitudes, mas seguindo fielmente os valores de sua criação.

A esse respeito, Brougère (2004, p. 35) destaca que “[...] além do fenômeno do apego e de ser um objeto transicional, o bicho de pelúcia é realmente um brinquedo de estimulação no nível do tato (experiência sensorial), da manipulação, do diálogo e da comunicação, da atividade exploratória”.

Os Ursinhos Carinhosos, por exemplo, são sucessores do ursinho Teddy e marcaram fortemente o processo evolutivo do brinquedo por meio do vínculo entre estes e a televisão, além da conexão dos materiais de consumo infantil sobre os símbolos. Brougère (2004) aponta que esse vínculo levou a indústria de brinquedos a se tornar uma indústria criadora de personagens e histórias. Os Ursinhos Carinhosos traziam no peito símbolos que representam as qualidades humanas ou fatos associados à infância, os quais caracterizavam suas personalidades e os diferenciavam. Essa diversidade de personalidades e, conseqüentemente, de ursinhos, era uma estratégia de *marketing* que tinha como objetivo principal vender toda uma coleção de brinquedos.

Outros objetos lúdicos que evoluíram enormemente com o passar dos anos foram as bonecas. Benjamin (2002) afirma que até o século XIX não existiam bonecas bebês, elas apresentavam apenas características dos adultos, incluindo as suas vestimentas. Isso porque naquela época as crianças não eram consideradas sujeitos dotados de inteligência e, portanto, os modelos sociais considerados ideais eram os modelos adultos.

Com a evolução social e cultural, as bonecas passam a representar figuras humanas (homens, mulheres e bebês) em tamanhos reduzidos e a carregar valores culturais como o de proteção à fertilidade feminina. Nesse sentido, Elkonin (1998), apoiado em Bogoraz-Tan (1934), destaca que as bonecas não eram objetos que podiam ser feitos e presenteados, mas, que deviam ser repassados de mães para filhas, durante várias gerações, pois, desse modo, garantiam a fecundidade familiar. O pesquisador explica, também, que, caso a mãe tivesse um número de filhas superior ao número de bonecas, essa por direito pertenceria à filha mais velha e para as demais meninas seriam confeccionadas bonecas novas, para que, dessa forma,

todas pudessem brincar e aprender desde pequenas a cuidar dos filhos, dos afazeres domésticos e garantir a posteridade.

Assim, o brincar com as bonecas apresentava também um caráter funcional, segundo Elkonin 1998 apud Reinson-Pravdin, 1948. Nessa perspectiva, o teórico utiliza escritos de Bogoraz-Tan (1934, p.49) para ilustrar o valor simbólico da boneca salientando que, “[...] quando uma jovem casa, leva consigo suas bonecas e esconde-as num saco que guarda num canto próximo à cabeceira de seu leito para, com o seu influxo, ter filhos o quanto antes” (ELKONIN, 1998, p.65).

Aos poucos, porém, as bonecas perderam esse valor cultural de garantia da fertilidade feminina e começaram a ser produzidas com outras finalidades, sendo então divididas em dois grupos: o de bonecas bebê e o de bonecas manequim.

Segundo Brougère (2004), a primeira boneca bebê, denominada “Little People”, era um objeto de arte criado pelo americano Xavier Roberts no século XX, oriunda da utilização de uma técnica de escultura alemã e dos moldes dos corpos de seus sobrinhos. Contudo, não tinham formas reais de criança, mas apenas as representações de criança de seu criador/idealizador. As “Little People” eram produzidas especialmente para os adultos e faziam às vezes de filhos, pois eram exemplares únicos dotados inclusive de nomes próprios. Posteriormente, as bonequinhas engraçadinhas de formas arredondadas, passaram a ser industrializadas e comercializadas para as crianças com o nome de Cabbage Patch Kids, obtendo um sucesso estrondoso mundialmente.

Brougère (2004, p.86) afirma que: “o adulto e a criança não têm a mesma relação com a imagem, nem os mesmos referenciais culturais para interpretar as imagens. Portanto, não vêem a mesma coisa”. Os adultos então desejam a boneca bebê porque ela valoriza a imagem da infância. Já as crianças brincam com ela buscando satisfazer os seus desejos de vir a ser adultos e centram-se nos aspectos da maternagem. As crianças quando brincam com as bonecas bebê desempenham o papel adulto de cuidar das necessidades básicas de um recém-nascido, papel este geralmente representado pela figura da mãe. Nesta ação as crianças desempenham a função de atores da brincadeira.

O pesquisador salienta, também, que os brinquedos da primeira infância apresentam uma imagem exaltada da criança. Essa característica, na realidade, é uma estratégia adotada pelas indústrias de brinquedos, que procuram atender os desejos, os gostos dos adultos e atraí-los, assim, para o processo de aquisição, uma vez que eles são os principais compradores dessa categoria de brinquedos, pois, os bebês – principais usuários desses produtos (bebês) – ainda são muito pequenos e, portanto, não têm o poder de compra.

As bonecas manequim, diferentemente das bonecas bebê, exaltam imagens atraentes de adultos e, por isso, fazem tanto sucesso com as crianças maiores, pois estas querem se distanciar cada vez mais do estágio infantil em que se encontram e se aproximar do estado adulto. Dessa forma, Brougère (2004) destaca que por meio das bonecas manequim as crianças projetam-se em suas representações adultas e, assim, satisfazem seus desejos. Ao brincar com as bonecas manequim, as crianças passam de atores a diretores da brincadeira, incorporando a imagem de adultos que estas bonecas representam.

A boneca manequim mais conhecida mundialmente é a Barbie que, segundo o autor, representa o símbolo de um novo sistema do brinquedo e, juntamente ao ursinho Teddy, aos Ursinhos Carinhosos e às *Cabbage Patch Kids*, conduziu a transformação dos brinquedos e da infância, no século XX.

Brougère assinala, também, que a boneca Barbie é a cópia de uma boneca-moça alemã que trocava de roupas, denominada Lilli, a qual inicialmente foi feita para os adultos e trazia a representação de uma jovem independente, capaz de atrair os homens. Mas, quando lançada no mercado, para surpresa de seus fabricantes, foram as crianças que mais se identificaram com este produto e fizeram o seu sucesso.

Posteriormente, o projeto da boneca Lilli foi comprado pela indústria de brinquedos Mattel. A compra se baseou no desejo da dona da empresa de ter um objeto que se vestisse e que servisse para brincar com as amigas e com sua filha Bárbara, daí o suposto nome da boneca. A fábrica Mattel investiu grandiosamente na boneca, chegando a ponto de revolucionar o brinquedo e de alcançar o topo das indústrias produtoras de brinquedos.

A Mattel inovou ao utilizar a propaganda televisiva para divulgar seus produtos e para ter acesso direto às crianças e foi por meio desta ação que a boneca rompeu, no início dos anos 60 e meados dos anos 80 do século XX, com o poder materno sobre a seleção dos brinquedos, distanciamento esse reforçado pela imagem contrária à maternagem e ao apelo à sensualidade. Brougère (2004, p.101) destaca, ainda, que Ernest Dichter um marqueteiro da indústria de brinquedos utilizou estratégias que valorizavam as crianças e que ressaltavam aspectos como:

[...] a insatisfação das mulheres daquela época com o lar, mostrando como o consumo poderia ser o meio de lhes conferir uma identidade, uma dimensão de criatividade, de realização pessoal, tão importante na visão americana do mundo e, por que não, o prazer sexual que lhes faltava. De modo mais preciso, ele juntou referências freudianas, observações de crianças através de espelhos sem fundo, entrevista com os pais e com as crianças num longo estudo de seis meses sobre o brinquedo, um setor novo para ele.

A Barbie, dessa forma, se inscreveu numa lógica lúdica e sua imagem de mulher idealizada é uma estratégia empregada para incitar o desejo de projeção no universo adulto e da brincadeira. De acordo com o pesquisador a boneca agrega ainda diferentes visões entre adultos e crianças. Para os adultos ela pode ser vista como: a primeira feminista (por sua independência); uma mulher-objeto (fútil, preocupada apenas em satisfazer seus desejos); uma *drag queen* (devido à exacerbação das formas femininas); ou ainda, uma estrela, uma mulher real, esquecendo seus aspectos de boneca, de brinquedo infantil.

Brougère (2004) explica, entretanto, que as crianças têm uma concepção mais realista, materialista e a veem como um brinquedo, um objeto, o qual elas inicialmente manuseiam para conhecer suas características físicas, para posteriormente realizar representações sobre a boneca. Enquanto brinquedo, objeto potencializador da brincadeira, a boneca pode receber, de acordo com os interesses e desejos das crianças, os mais variados papéis, desde o cotidiano familiar até as badalações do mundo contemporâneo. O autor destaca que:

[...] o papel do brinquedo é propor um mundo atraente com o risco de ocultar a realidade menos simpática. Temos que reconhecer que a criança não vai aprender o que é a vida através do brinquedo e precisa de outras experiências. O brinquedo faz referência ao sonho, ao imaginário e ao imagético [...] (BROUGÈRE, 2004, p.118).

Depois das bonecas, criam-se os bonecos de ações realistas como os índios e caubóis, soldadinhos de chumbo e, posteriormente, os homenzinhos fantásticos como GI Joe, mestres do universo, etc. Os GI Joe foram criados em 1964, resultado da combinação de outros produtos como os bonequinhos de chumbo e da Barbie, os quais possuíam um roteiro de guerra (trazendo à lembrança a Segunda Guerra Mundial) que direcionava os roteiros das brincadeiras infantis, mas que não os determinava.

Segundo Brougère (2004), nos anos 1967-1968, o prestígio desse novo brinquedo foi prejudicado devido às imagens televisivas de conflitos marcantes como o da guerra do Vietnã. Assim sendo, para continuar no mercado os GI Joe tiveram que se adequar aos fatos e exigências sociais e encarar uma nova roupagem; desse modo, passaram de guerreiros para aventureiros, recebendo, para isso, uma nova imagem e uma equipe denominada “Comandos em Ação”.

Seguindo os GI Joe, vieram os brinquedos fantásticos, que não estavam mais relacionados com a realidade – como os caubóis e os índios – mas derivavam da imaginação de seus criadores. Brougère (2004, p.128) aponta que “os anos 1980 permitiram, assim, a

radicalização do novo sistema do brinquedo, e propuseram novas referências por intermédio de universos destinados a todas as idades, a todos os sexos”. Nesse período, esses bonequinhos revolucionaram a história dos brinquedos, geraram histórias em livros e em quadrinhos e agregaram o *marketing* e a propaganda, desenvolvendo filmes para a televisão e para o cinema. O brinquedo passou, então, a se utilizar das mídias e a ser uma ferramenta de propagação da cultura para a infância.

2.2 O brinquedo na contemporaneidade – relação entre as mídias e o brinquedo

As pressões da propaganda na televisão, a publicidade, assim como os desenhos animados que dão origem aos personagens de brinquedos, levam a aumentar, ainda mais, a dimensão expressiva e simbólica do brinquedo, pela qual ele vai se diferenciar de todos os outros. (BROUGÈRE, 2006, p.18).

Na contemporaneidade, a construção dos brinquedos está fortemente ligada às mídias, em especial à animação produzida pelo cinema e pela televisão.

A esse respeito Brougère (2004) salienta que o ápice da evolução dos brinquedos ocorre nos anos 80 do século XX, momento, inclusive, em que as produções desses objetos lúdicos passam a preceder as criações dos desenhos e filmes infantis. Os produtores cinematográficos começam a executar a função de *designers* de brinquedos, objetivando, assim, uma maior visibilidade e sucesso nas vendas dos produtos, já que os brinquedos se inserem em universos simbólicos narrativos e na vida das crianças. Não é à toa que a Disney assinou um contrato praticamente vitalício com a Mattel, a maior indústria de brinquedos do mundo, no qual a empresa de animação fica responsável pela criação de histórias e personagens infantis mundialmente conhecidos e a Mattel destina-se à confecção e distribuição dos mesmos.

Essa união estratégica gera rentabilidades gigantescas para ambas as empresas, pois, o sucesso de um produto colabora para o sucesso de venda do outro, ou seja, a estreia de um filme ou desenho animado que consegue conquistar as crianças provoca nas mesmas o interesse por comprar os brinquedos e demais artigos relacionados à temática. Assim, as crianças, de certa forma, possuem os personagens com os quais se identificaram, o que desencadeia lucros para a empresa de brinquedos que, por sua vez, fortalece as imagens e histórias criadas pela empresa de animação proporcionando-lhe um retorno aumentado. Sendo assim, Salgado (2005, p.77, grifos do original) aponta que:

A criação de um personagem, atribuindo-lhe vida e identidade, tarefa que se define como a medula-óssea da animação, fica agora submetida às encomendas advindas das grandes corporações responsáveis por lançamentos de brinquedos no mercado. Nesse contexto, a animação transforma-se em uma indústria, que, de olhos atentos para as tendências do mercado de produtos voltados para a criança, faz de seus personagens mercadorias a serem consumidas tanto na versão animada quanto sob a forma de brinquedos e *gadgets*.

Podemos observar, então, que as empresas de animação estão cada vez mais atreladas à produção e à venda de brinquedos e demais artefatos infantis. Segundo Brougère (2004), a arte da animação passou a projetar primeiramente os brinquedos (personagens e cenários) e, a partir da visibilidade destes como potenciais sucessos de venda, começou a criar os enredos dos desenhos e histórias infantis.

[...] outras empresas se contentam em comprar imagens já prontas e de alto valor simbólico, negociando os direitos autorais derivados de certos filmes ou desenhos animados. Tudo isso mostra como o brinquedo se tornou uma indústria de imagem, especialmente sob a pressão da televisão, que hoje é o único meio de se dirigir diretamente à criança (BROUGÈRE, 2006, p.19).

Essas mídias e seus representantes sabendo da proximidade existente entre criança e televisão e do alto poder de consumo das crianças, têm investido fortemente em estudos sobre a infância, os quais revelam os possíveis gostos, desejos e necessidades das crianças. Embasados nesses conhecimentos, os fabricantes dos objetos das culturas infantis criam cada vez mais personagens e histórias voltadas especificamente para esse público, promovendo, assim, uma variedade enorme de desenhos animados, filmes e, conjuntamente, diferentes produtos que reforçam o seu sucesso. Nesse contexto, Brougère (2004) pontua que as mídias resolveram se aliar, inicialmente, às crianças em oposição aos pais, devido à adoção de estratégias de *marketing* capazes de fornecer uma visão prévia da receptividade dos produtos pelas crianças.

A mídia televisiva é a principal delas, uma vez que traz, ao mesmo tempo, a capacidade de entreter e de educar as crianças. Desse modo, deve ser usada como uma aliada no processo educativo, como fonte de ampliação do universo imaginário infantil.

Portanto, o desenvolvimento da publicidade televisiva transformou profundamente o brinquedo: ele está cada vez mais ligado a uma história, mais personalizado, em geral por intermédio de um desenho animado, e ligado a um universo. Em suma, sua dimensão simbólica adquiriu mais importância, visto que a televisão pode facilmente evidenciá-la. Atualmente,

há um par inseparável brinquedo/televisão. Por intermédio desse brinquedo, por intermédio da televisão a criança vê sua brincadeira ser povoada de novos conteúdos, de novas representações, que ela vai manipular, transformar ou manter, apropriar-se a seu modo, com fenômenos da moda e de envolvimento ritmando a vida dos brinquedos. (BROUGÈRE, 2004, p.149)

As crianças, todavia, mesmo expostas a ofertas de diferentes mediadores, não os utilizam diretamente e, sendo assim, nem todas as manipulações – sejam elas de pais, amigos, escola, sejam das próprias mídias – se transformam em objeto ou enredo para suas brincadeiras; pois, antes de tudo, as matérias ou mensagem em que entram em contato precisam fazer sentido para as crianças e integrar as estruturas e o mundo lúdico infantil.

Como já dissemos anteriormente, a posição dos adultos e das crianças frente aos elementos da indústria cultural é bem distinta.

De acordo com Brougère (2004), as crianças, diferentemente dos adultos, desejam os produtos da cultura infantil, em especial, os brinquedos, pois são atraídas, entre outros aspectos, pela magia, pelo humor, pela força, pelo poder, pela aventura, pelo ensinamento moral e pelo fato de lhes proporcionarem diversão e representação do mundo adulto. Os objetos, portanto, são escolhidos de acordo com as possibilidades de ação que podem proporcionar durante a brincadeira e não por seu valor estético, tecnológico ou educativo.

Os pais, diferentemente, colocam suas angústias sobre os brinquedos e brincadeiras das crianças. Brougère (2004, p.142) destaca que, na “[...] verdade, o que caracteriza a posição do adulto é a hesitação em manter o seu ponto de vista ou em aceitar o das crianças”. Suas análises se fixam em aspectos estéticos, na agressividade, na simplicidade, no consumismo, na futilidade, na repetição dos enredos das histórias e dos brinquedos de seus filhos. Picolli (2006), aponta ainda, que na hora da compra os adultos preferem aqueles que, na embalagem, se encontram explícitos os benefícios educativos de seu uso.

Segundo Picolli (2006), para atender os interesses e as preocupações dos pais, as indústrias de brinquedos utilizam estratégias de venda munidas de teorias que destacam o valor do brinquedo para o desenvolvimento infantil. Desta forma, essas empresas levam alguns pais a pagarem, com satisfação, os altos preços dos produtos, já que estão adquirindo materiais que contribuirão com a aprendizagem das crianças. E é justamente norteadas pela apreensão exacerbada dos pais e da sociedade com relação à estimulação precoce e o sucesso futuro dos filhos e no potencial de consumo das crianças, seja de forma direta seja indireta, que as mídias têm gasto verdadeiras fortunas para se aprofundar no conhecimento sobre as crianças.

Oliveira (1986), apoiado em DeMause, acrescenta que os pais podem se submeter à aquisição de brinquedos de três formas: a) pela reação projetiva (dominação pelo autoritarismo) compram os brinquedos que acreditam ser adequado para as crianças; b) pela reação reversa (dominação pela manipulação) presenteiam os filhos com tudo aquilo que desejavam ter quando crianças e não conseguiram conquistar e, em troca, cobram de seus filhos o reconhecimento e a valorização dessa ação; e c) pela reação democrática, em que pais e filhos conversam e entram em consenso.

Picolli (2006, p.80) destaca que:

[...] os brinquedos denominados *educativos* recebem um *tratamento diferenciado* ou por não terem um mercado tão consolidado como os outros, ou para dar uma nova roupagem a alguns deles. Nessa linha de raciocínio pode-se perceber que o caráter de educabilidade que a indústria vem procurando dar a determinados brinquedos visa atingir um nicho de mercado, o educacional, em que a inserção desses objetos tem sido acentuada principalmente a partir de 2002 [...] (grifos do original).

A pesquisadora acrescenta, ainda, que essa estratégia está surtindo efeito no mercado de consumo, haja vista o aumento do número de lojas especializadas em brinquedos educativos no Brasil, as quais alcançaram um crescimento de 300% entre os anos de 2003 e 2006. Porém, podemos perceber que os objetivos educativos ressaltados nas embalagens dos produtos ou nas propagandas televisivas são meramente secundários no processo de produção, pois, o foco principal é o consumo, que pode ser refletido, por exemplo, em inúmeros brinquedos cuja finalidade central é colecionar. Nessa perspectiva, a aquisição dos brinquedos volta-se, sobretudo, para a conferência de *status* entre as famílias e entre as crianças, os quais são muitas vezes, motivos de discriminação e exclusão social entre os coetâneos.

Considerando que o modo de produção dos brinquedos acompanha as mudanças e progressos históricos e sociais, eles também evoluíram em decorrência dos avanços tecnológicos, quando então nos deparamos, atualmente, com os jogos eletrônicos.

A categoria de jogos eletrônicos abarca jogos para computador, minigames, fliperamas, videogames e *softwares* para videogames. Segundo Singer e Singer (2007), os primeiros fliperamas² surgiram por volta de 1920, nos Estados Unidos, e eram encontrados, principalmente, em *resorts* como Disney Island e no comércio local.

²Segundo Mendes (2008), fliperamas são grandes máquinas eletrônicas de diversão que possuem apenas um jogo.

Durante talvez 24 anos no início deste século, a indústria de sete bilhões de dólares dos jogos floresceu com notáveis avanços no realismo representativo dos ambientes e dos personagens. Apesar de os videogames poderem não ter enredos tão intrincados como a violência disponível na televisão ou no cinema, têm mostrado um pouco mais de complexidade. Porém, sua “idéia principal” ainda é a ênfase em atirar ou outras formas de violência destrutiva da parte do jogador. (SINGER e SINGER, 2007, p.110).

Oliveira (1989) informa que Odissey foi o primeiro videogame³ produzido no Brasil, por volta de 1983, e que após um ano de circulação desse modelo apareceram oito marcas concorrentes no mercado de brinquedos brasileiros. Com a evolução desses brinquedos começaram a aparecer também lojas voltadas para venda ou aluguel de jogos, videoclubes e campeonatos de videogame, que foram uma verdadeira febre nacional envolvendo crianças e adultos.

Mendes (2008) destaca outro tipo de jogo eletrônico lançado no mercado: os minigames, que são máquinas individuais que podem possuir vários tipos de jogos num único aparelho e ainda têm a vantagem de apresentar um custo bem inferior ao dos videogames. Além dessa vantagem, podemos destacar, também, a facilidade de transporte e a possibilidade de jogar em qualquer espaço físico.

Continuando a evolução tecnológica, chegamos à era da informática, aos computadores, que além de serem ferramentas de trabalho e de informação passaram também a ser instrumentos de diversão, com a criação de CD-ROM de jogos, *softwares on-line* e brinquedos projetados em *sites da web*. Singer e Singer (2007, p. 142) destacam que “os jogos de computador podem ser mais elaborados com figuras de brinquedos caseiras, casas de bonecas, montagem de blocos ou outros materiais de construção como LEGO@ ou K’NEX@.”.

Nessa perspectiva, os autores salientam a criação de brinquedos de alta tecnologia envolvendo *chips* de computador, que movimentam e interagem entre si. Acrescentam, ainda, que muito tem se pesquisado e investido na invenção de brinquedos e jogos eletrônicos. Entre outros, tomamos como exemplo o trabalho de Helen Shwe do laboratório da LEGO, em San Mateo, que:

[...] inventou um jogo antigo de navegação que apareceu na tela de computador. Uma criança teve uma série de brinquedos semelhantes de marinheiro ou de piratas e navios no chão ou na mesa próxima ao

³Oliveira (1989) aponta que, videogame é um sistema inserido ao televisor, que oferece um ou dois controles manuais (*joysticks*), console e ainda pode vir acomplanhado ou não de teclado. Anteriormente, o aparelho funcionava a base de cartuchos e agora passou a funcionar com CDs e DVDs de jogos.

computador. Usando os aparelhos de sensor patenteados *Zowie Power* nos brinquedos, uma criança pode colocar um super-herói no *Redbeard Pirate Quest* próximo à roda do leme do navio de brinquedos e, girando a roda, a criança pode então ver as mesmas manobras do navio no oceano virtual representado na tela. O Laboratório foi planejado para traduzir os princípios e os valores adaptativos da brincadeira imaginativa e a importância do controle das crianças sobre a cena da peça, para reunir a vivacidade e a manipulabilidade do computador com o impulso narrativo das crianças jogadoras. (SINGER e SINGER, 2007, p.144-145, grifos do original)

Os jogos eletrônicos são atualmente os vice-campeões mundiais de venda no ramo de entretenimento, perdendo apenas para a televisão. Mendes (2008) aponta que são mais de 150 milhões de pessoas no mundo interagindo com esses tipos de jogos.

Em 2002, estima-se que a indústria de jogos eletrônicos (jogos para computador e para console, máquinas de *videogames*, *minigames* e simuladores) tenha movimentado no globo mais de 31 bilhões de dólares (Normand, 2003). Essa efetividade das vendas também se consolida por meio de campanhas de publicidade orientadas para públicos específicos, de revistas especializadas e, principalmente, da internet (MENDES, 2008, p.48, grifos do original).

A revista *Veja* publicou um artigo, em janeiro de 2006, relacionado ao crescimento do consumo e de adeptos às tecnologias contemporâneas, como videogames e computadores, no qual destaca que especialmente os videogames têm atraído fortemente as crianças e adolescentes de hoje, gerando uma verdadeira revolução no entretenimento mundial e arrecadando tanto dinheiro quanto os filmes de Hollywood. A revista ressalta, ainda, que “em 2005, no Brasil, o mercado de consoles e jogos vendidos legalmente teve um aumento de 17% com relação a 2004, movimentando 126 milhões de reais.” (REVISTA VEJA, 11 de janeiro de 2006, p.70).

Embasados em Picolli (2006), podemos inferir que os brinquedos estão ficando cada vez mais sofisticados, diversificados e efêmeros devido à velocidade assustadora com que surgem novos modelos, atrelados ao desenvolvimento tecnológico e à necessidade de consumo constante pregada pelo modelo econômico capitalista. Como não poderia deixar de acontecer, as crianças refletem essas estratégias de *marketing* por meio de seus desejos e sonhos momentâneos, que se alteram juntamente com as novidades do mercado de brinquedos e artigos infantis. A esse respeito, Elkonin (1998, p.46) adverte que:

São sempre os adultos que introduzem os brinquedos na vida das crianças e as ensinam a manejá-los. Mas se antes, quando os brinquedos eram modelos

reduzidos de ferramentas dos adultos, o seu manejo mantinha-se graças à relação “brinquedo-instrumento”, agora, quando já não existe essa relação, mantém-se estimulado pela novidade. O exercício continuado é substituído pelo uso esporádico.

Neste capítulo, tomando como base diversos autores, buscamos apresentar suportes teóricos que nos auxiliassem na compreensão da gênese e da evolução do brinquedo na história da humanidade; considerando que “a viagem pela história dos brinquedos permite percorrer culturas, estilos, modos de vida, regras sociais, uso de materiais e ferramentas e relações pessoais. A história, no entanto, não é única, nem linear.” (PAVONE, 2006, p.25). Considerando-se essas descrições, podemos verificar que os brinquedos são objetos lúdicos enraizados de elementos históricos e culturais e, por tais razões, atraem e fascinam tanto as crianças.

No início da primavera de 2003, tropas americanas e britânicas lutaram em Bagdá e em Basra, no Iraque. Ao mesmo tempo, conforme descrito em um artigo do *The New York Times* (Napoli, 2003), um grupo de meninos em um bairro de Orange, Connecticut, estava jogando um dos mais novos videogames, SoCom: US Navy Seals, descrito como o “rei do gênero atirador militar”. O jogo, jogado em um console *PlayStation 2* da Sony representa cenários incrivelmente semelhantes às cenas reais de deserto dos soldados e tanques apresentados continuamente nos canais de notícias na televisão. (SINGER E SINGER, 2007, p.111, grifos do original).

Como podemos ver, os brinquedos podem despertar os interesses infantis não somente pelas suas cores, formas, tamanhos, texturas e efeitos, mas também por tornarem possível às crianças realizarem situações do universo dos adultos, agirem como eles, entenderem a realidade circundante e se desenvolverem.

Nessa perspectiva, norteados pelos enfoques teóricos adotados, gostaríamos de destacar a importância do papel dos profissionais que atuam na Educação Infantil, em especial os professores, que são um dos mediadores responsáveis pela preparação do ambiente educativo, pela seleção dos materiais culturais com os quais as crianças entram em contato e deles se apropriam. Sabemos que, se esses materiais forem escolhidos sem o devido cuidado, sem levar em consideração os níveis de desenvolvimento das crianças, as singularidades e interesses infantis seus valores educativos serão empobrecidos ou até mesmo anulados.

É importante considerar, então, que, no contexto das instituições de Educação Infantil, numa pedagogia de valorização da infância, o brinquedo transforma-se em um recurso privilegiado que, caso seja adequadamente empregado, possibilita às crianças vivências e

aprendizagens apoiadas na imaginação, na ludicidade e na interação com os adultos e entre seus coetâneos.

Mesmo após a descrição sobre a evolução dos brinquedos no presente capítulo, sabemos que os dados apresentados ainda são escassos, tornando-se assim necessário um maior aprofundamento a respeito da história dos brinquedos. Dando então sequência ao trabalho, no próximo tópico, faremos uma explanação sobre a gênese do brinquedo na educação, mais especificamente na Educação Infantil.

2.3. A infância, o brinquedo e a educação

Com o tempo, a brincadeira se libertou de seu simbolismo religioso e perdeu seu caráter comunitário, tornando-se ao mesmo tempo profana e individual. Nesse processo, ela foi cada vez mais reservada às crianças, cujo repertório de brincadeiras surge então como repositório de manifestações coletivas abandonadas pela sociedade dos adultos e dessacralizadas (ARIÈS 1975, p.89).

Anteriormente ao processo de industrialização, o modo de produção vigente era o agrícola. Tozzoni-Reis (2002), afirma que nesse sistema, as famílias eram extensas e viviam de modo coletivo em comunidades no campo, onde formavam unidades de trabalho que barateavam os seus salários, sendo assim, quanto maiores fossem as famílias, maiores eram as chances de contratação. Segundo Ariès (1975, p.273), “a densidade social não deixava lugar para a família. Não que a família não existisse na realidade vivida: seria paradoxal contestá-la. Mas ela não existia como sentimento ou como valor”.

Segundo Tozzoni-Reis (2002), com o início do sistema industrial surgem algumas exigências mercadológicas como a mudança do local de trabalho do campo para a cidade, a redução do espaço de acomodação das famílias e o contrato de trabalho que deixou de ser coletivo para se tornar individual. Essas exigências promovem transformações na estrutura familiar, que passa, então, a ser posta mais intimamente, gerando um aumento do vínculo familiar – sobretudo entre pais e filhos – e o sentimento de família.

De acordo com Nosella (2002), a necessidade do mercado industrial em acumular capital provoca ainda outra alteração social. Trata-se da incorporação das mulheres e das crianças no quadro de funcionários, já que os mesmos ofereciam ao mercado mão-de-obra farta e barata. Em decorrência dessas requisições contextuais, as crianças passam a ser levadas a sério.

O pesquisador coloca que, embora o reconhecimento tenha acontecido num contexto de exploração, ele foi significativo para o início do processo de diferenciação das categorias geracionais. Porém, devemos deixar claro que a presente recongnição ainda não perpassava pela legalização dos direitos infantis, sendo assim, as crianças continuaram a ser tratadas como adultos em miniatura, sem receber atenção e cuidados específicos.

Posteriormente, as crianças abandonam o trabalho nas indústrias devido ao aumento das exigências de qualificação profissional e à legislação trabalhista. Contudo, passaram a trabalhar na economia informal e/ou cuidar da casa e dos irmãos mais novos, já que os pais saíam para trabalhar e não contavam mais com o apoio dos demais familiares no acolhimento de seus filhos (Tozzoni-Reis, 2002). Porém, o que se fazia nas famílias cujos pais só tinham filhos pequenos...?

Nosella (2002) aponta que em virtude desse problema social (que atingia diretamente o sucesso do sistema industrial) surgiram os primeiros ambientes onde as crianças eram resguardadas e assistidas enquanto seus pais trabalhavam em benefício próprio, mas, principalmente em favor do crescimento e desenvolvimento social.

Dessa maneira, as criações das instituições voltadas à criança, destinavam-se apenas ao atendimento dos interesses do sistema e não aos interesses e direitos das crianças. Essas entidades infantis tinham, então, somente a preocupação em difundir a cultura, instaurar a disciplina e manter o controle e o poder do adulto sobre as crianças.

Mas também a escola, lugar dedicado à formação cultural, acaba sendo separado da experiência social: transmite-se ali um saber descontextualizado, que servirá à criança no futuro, mas que tem pouco a partilhar com sua experiência atual. A escola se torna o trabalho da criança. A criança ali aprende não somente aquilo que lhe servirá no futuro, mas também a organizar seu tempo e sua vida segundo uma ordem que lhe é imposta e que prefigura aquela à qual deverá submeter-se quando assumir as responsabilidades de adulto (SOUZA, 2007, p.47)

Essas instituições, de acordo com Oliveira (2007), eram espaços essenciais de preparação para a entrada no universo adulto (unidades de modelação e normatização das crianças segundo os padrões exigidos).

Sarmento (2008) assinala que esse processo de institucionalização da infância desencadeia, além da criação das escolas, o aparecimento das áreas do conhecimento sobre a criança (Pediatria, Psicologia e Pedagogia) e com elas os teóricos da infância.

Segundo Nascimento, Brancher e Oliveira (2008, p.6), “a partir da Revolução Francesa (1789), modificou-se a função do Estado e, com isso, a responsabilidade para com a criança e o interesse por ela”. Em seguida, com o pensamento trazido pelo Iluminismo, essa preocupação se acentua e a criança passa a ser objeto de estudo.

Rousseau é um dos precursores dos estudos sobre as crianças. Segundo Nosella (2002), este teórico “é o pioneiro absoluto do pensamento contemporâneo voltado para a educação crítica da criança”. Rousseau concebia as crianças como seres naturalmente bons, puros, inocentes e acreditava que, para manterem-se assim, deveriam distanciar-se da sociedade, pois esta as influenciava e corrompia.

No estado em que já se encontram as coisas, um homem abandonado a si mesmo, desde o nascimento, entre os demais, seria o mais desfigurado de todos. Os preconceitos, a autoridade, a necessidade, o exemplo, todas as instituições sociais em que nos achamos submersos abafariam nele a natureza e nada poriam no lugar dela. Ela seria como um arbusto que o acaso fez nascer no meio do caminho e que os passantes logo farão morrer, nele batendo de todos os lados e dobrando-o em todos os sentidos (NOSELLA, 2002, p.136 apud ROUSSEAU, 1973, p.9).

Conforme destaca Narodowski (2001), Rousseau considerava ainda as crianças como sujeitos destituídos de razão, de moral, mas dotadas de uma enorme capacidade de aprendizagem. Já a infância era vista como uma fase natural, pela qual o sujeito tem que passar antes de se tornar adulto, ou seja, uma etapa de formação, necessária para tornar-se completo e vir a ser adulto.

A infância é o limite da heteronomia; a infância é uma pura necessidade; incompletude agrária que necessita da condução dos já completos. Não é “adulto pequeno” no sentido clássico da infância porque não é que possua uma menor capacidade racional ou uma capacidade jurídica diminuída, mas sim diretamente nenhuma capacidade a mais que a de aprender a ser adulto. A criança é um ser inacabado que possui a capacidade inata de alcançar conquistas superiores, de “acabar-se” como adulto (NARODOWSKI, 2001, p.35, grifos do original).

Segundo o autor, Rousseau afirmava que a criança precisava do adulto para se constituir também adulto. Contudo, defendia que a intervenção adulta (ação educativa) devia ser natural, respeitar as especificidades infantis, para não atrapalhar a ordem natural do desenvolvimento, “trata-se de desenvolver aquilo que já se possui por meio da própria experiência [...] Função segregadora por ser anti-social em princípio, o texto finalmente

reintegra o educando na sociedade, mas pelo respeito de sua peculiaridade” (NARODOWSKI, 2001,p.33).

A visão de Rousseau apresenta-se, ainda, antagônica à visão de criança como um adulto em miniatura e à visão de Montaigne, que considera a criança como um ser imperfeito e demoníaco e que irritava-se com a aproximação e valorização das crianças, de acordo com suas próprias palavras, reproduzidas por Ariès:

“Não posso conceber essa paixão que faz com que pessoas beijem as crianças recém-nascidas, que não têm ainda nem movimento na alma, nem forma reconhecíveis no corpo pela qual se possam tornar amáveis, e nunca permiti de boa vontade que elas fossem alimentadas na minha frente”. Ele não admite a idéia de se amar as crianças “como passatempo, como se fossem macacos”, nem de se achar graça em “seus sapateados, brincadeiras e bobagens pueris”. É que em torno dele, as pessoas se ocupavam demais com as crianças (ARIÈS, 1975, p.159).

Após a abordagem rousseauriniana, surgem pedagogias destinadas à infância e, entre elas, algumas que utilizavam os brinquedos como ferramentas de aprendizagem, como aquelas propostas por Fröebel (1782-1852) e Montessori (1870-1952).

Essas afirmações sobre a infância que a transformaram em valor social na modernidade provocaram importantes reflexos na cultura lúdica. Houve uma crescente valorização dos brinquedos e brincadeiras que estariam agora a serviço da aprendizagem mais do que da diversão e, conseqüentemente, houve uma preocupação com o seu controle e produção (PAVONE, 2006, p.35).

Fröebel apresenta, assim como Rousseau, uma visão naturalista de educação. Contudo, proporciona avanços com relação às visões de criança e de educação para a infância. Sua teoria inovou também ao criar materiais pedagógicos destinados a apoiar o processo educativo. De acordo com Kishimoto (2002, p.61), “embora não tenha sido o primeiro a analisar o valor educativo do jogo, Fröebel foi o primeiro a colocá-lo como parte essencial do trabalho pedagógico, ao criar o jardim de infância com uso dos jogos e brinquedos”. A teoria fröebeliana, seus métodos e materiais serão explicitados com maior aprofundamento no próximo capítulo.

Outra pesquisadora da área infantil que merece destaque é Maria Montessori, que devido à sua formação em medicina tinha um olhar apurado e uma preocupação específica com o desenvolvimento morfofisiológico da criança. Amparada nessas apreensões cria

mobílias adequadas à composição corporal das crianças e também materiais pedagógicos que colaboram com a formação plena dos sujeitos. A pesquisadora destaca que, entre os aspectos de sua proposição teórica,

O facto que mais controvérsias provocou foi a inversão das posições do adulto e da criança – o professor sem cátedra ou autoridade, e quase que sem ensinar, e a criança tornada centro da actividade, aprendendo por si, livre na escolha das suas ocupações e movimentos. Nos casos em que não foi considerado utopia, parece às pessoas exagero”. (MONTESSORI, 1969, p.162).

Seguindo o processo evolutivo surgem, entre outros teóricos, Bruner (1915) e Vigotski (1896-1934), que têm visões diferenciadas de desenvolvimento infantil não como algo natural e determinista, mas como dependente do processo de interação entre os sujeitos e a cultura. O ponto próximo entre esses teóricos e suas teorias centra-se no uso do brinquedo e da brincadeira como recursos que potencializam o desenvolvimento global infantil.

Como vemos, a partir de Rousseau, as crianças, a Educação Infantil, o brinquedo e a brincadeira começaram a receber mais atenção da sociedade e, de lá para cá, evoluímos muito teoricamente na área da infância e da educação para a infância. Todavia, na prática, temos que caminhar ainda a largos passos para chegarmos a uma Educação Infantil que realmente atenda aos interesses, às necessidades e aos direitos das crianças e que tenha, sobretudo, a finalidade de promover a humanização dos sujeitos.

Com o intuito de contribuir para a efetivação desse processo, apresentaremos as novas visões de criança, de Educação Infantil e do brincar, com ênfase no papel do brinquedo no contexto escolar, por meio de uma análise das teorias de Fröebel, Brougère, Kishimoto e Barbosa, bem como de autores do Enfoque Histórico-Cultural, com destaque para Vigotski, Leontiev, Elkonin e Mukhina, e da Sociologia da Infância, na qual enfatizamos, entre outros, Corsaro, Sirota, Montandon e Ferreira, os quais serviram de base para o desenvolvimento da presente pesquisa.

3. CONCEPÇÕES DE BRINQUEDO, CRIANÇA E EDUCAÇÃO INFANTIL: VISITANDO ABORDAGENS

3.1. Atividade lúdica, educação, espaço e infância

A fim de agir como um educador para a criança, o ambiente precisa ser flexível; deve passar por uma modificação freqüente pelas crianças e pelos professores a fim de permanecer atualizado e sensível às suas necessidades de serem protagonistas na construção de seu desenvolvimento. Tudo o que cerca as pessoas na escola e o que usam - objetos, os materiais e as estruturas - não são vistos como elementos cognitivos passivos, mas, ao contrário, como elementos que condicionam e são condicionados pelas ações dos indivíduos que agem nela (GANDINI,1999,p.157).

Conforme já destacamos, esta investigação apoia-se, predominantemente, na Teoria Histórico-Cultural e na Sociologia da Infância, no entanto, outros autores que não estão diretamente vinculados a essas correntes, foram também visitados, considerando a relevância das suas produções para a compreensão do tema objeto de estudo. Para tanto, elegemos Fröebel, considerado o pedagogo da infância e, ainda, o francês Brougère e as brasileiras Kishimoto e Barbosa, cujas produções científicas perpassam os temas, abordando aspectos que serão discutidos na sequência do Capítulo.

Para melhor compreensão das teorias e das metodologias adotadas pelos teóricos escolhidos (Fröebel, Brougère, Kishimoto e Barbosa) consideramos relevante abordar nesta explanação, em especial, dois aspectos, os quais foram essenciais no processo de investigação, de análise e discussão dos dados, de concretização dos objetivos e resultados da pesquisa: a) as concepções de Educação Infantil, de criança e de brincar; e b) o papel do brinquedo na prática educativa.

Começaremos, então, por Frederico A. Fröebel (1782-1852), educador alemão reconhecido como pedagogo da infância e como um dos precursores da Educação Infantil. Seus pressupostos, embasados no movimento Romântico, teceram novas concepções sobre a criança e sobre a educação para a infância. Segundo Arce (2002, p.31) “as idéias sobre a infância difundidas pelo movimento Romântico alicerçaram os trabalhos de muitos educadores, entre eles Fröebel. Fröebel considerava a infância a fase mais importante da vida humana, a criança continha os germes de toda a bondade e pureza”.

Os princípios pedagógicos do trabalho educativo fröebeliano tinham como foco central a representação simbólica e o encontro entre o homem e o Divino. Foi o fundador dos Kindergartens (Jardins de Infância), os quais eram norteados, segundo Oliveira (2007), por

uma visão mística, uma ideologia libertária e uma filosofia espiritualista que atendiam criança em idade pré-escolar (3 a 6 anos). De acordo com o teórico:

Deve, também, a educação conduzir o homem a uma clara visão de si mesmo, da natureza, da sua união com Deus. Deve elevar-se o conhecimento de si mesmo, o conhecimento de Deus e da natureza e, mediante esse conhecimento, conduzi-lo a uma vida pura e santa. Porém para chegar a tudo isso, a educação deve fundar-se e repousar sobre o interior e mais íntimo da personalidade. (FRÖEBEL, 2001, p.24).

Fröebel acreditava que o indivíduo já trazia todas as suas capacidades e potencialidades humanas em sua carga genética e que estas precisavam apenas de tempo, liberdade e comunhão com Deus para serem reveladas. Apresentava dessa forma, uma visão de educação naturalista, pela qual o sujeito consegue, espontaneamente e independente da intervenção dos adultos, alcançar o seu pleno desenvolvimento.

Segundo Angotti (2002), os jardins de infância fröebelianos tinham como finalidade a realização plena das capacidades infantis, as quais, segundo Fröebel, podiam ser atingidas por intermédio do trabalho livre, autônomo, disciplinado, ancorado na religiosidade.

Fröebel, então, por acreditar que as crianças se desenvolviam sozinhas por meio das atividades sensoriais e do contato direto com os elementos culturais e naturais, aprendendo, naturalmente, os conteúdos necessários para viver (educação esférica). Fröebel defendia, também, o emprego dos jogos e brinquedos em sua prática educativa, haja vista que sua concepção de brincar é algo natural, inerente ao ser humano. Nesse sentido, o autor afirma que:

Toda doutrina, educação ou ensino demasiadamente ativos, demasiadamente inclinados à coação, demasiadamente abundantes em prescrições tendem, inevitavelmente, a anular, a oprimir e a perturbar o homem no que ele tem de espontâneo – de originariamente são – na obra divina que nele se manifesta. (FRÖEBEL, 2001, p.26).

Acrescenta, ainda, que:

Nesse ponto de vista, educação, doutrina e qualquer ensino devem tender muito mais a seguir a espontaneidade e a adaptar-se a natureza, do que a prescrever normas ou determinar condutas: se predominar unicamente esta última tendência, impedir-se-ão o desenvolvimento e o progresso do gênero humano ou, o que é o mesmo, a manifestação do divino no homem e em sua atividade espontânea e livre-único objeto e fim de toda educação e de toda a vida (FRÖEBEL, 2001, p.27).

Com base nesses princípios podemos, agora, entender quais eram as concepções de criança, Educação Infantil, brincar e de brinquedo da proposta pedagógica fröebeliana. O pedagogo defendia como objetivo da educação para a infância o pleno desenvolvimento infantil, que se concretizava mediante a união entre o natural (natureza/Deus) e o humano. A escola era então, para Fröebel, a unidade mediadora entre essas duas instâncias.

A escola tende a dar ao menino o conhecimento e a consciência da natureza e da vida interna das coisas e de si mesmo; ensina-lhe as relações que existem entre as coisas, as relações dessas com o homem e também com Deus, fundamento vivo, unidade consciente de todas elas. Assim, a finalidade do ensino consiste em fazer com que o aluno se dê conta da unidade de todas as coisas e de que todas existem, descansam e vivem em Deus, para que, assim compreendendo, possam ajustar-se a essa consideração os atos e as práticas de sua vida. (FRÖEBEL, 2001, p.86).

A concepção de criança que norteia o trabalho fröebeliano, segundo Oliveira (2007), é a de um sujeito ativo, dotado de capacidades, inteligente, que apresenta características e necessidades singulares, distintas das dos adultos. Na visão de Fröebel, cada sujeito é único no mundo e vai se constituindo espontaneamente ao longo dos anos, por meio de sua capacidade de autoformação. Dessa maneira, o pedagogo acreditava que nem mesmo os adultos estavam completamente formados e prontos, pois, para ele, a formação humana é um processo longo e constante.

Não há critério mais prejudicial que o de considerar o desenvolvimento da humanidade como definitivo e concluído, julgando que ela se limita a tão-só estender-se e repetir esses tipos. Com semelhante critério, cada menino, cada geração seria unicamente uma imitação, uma cópia exterior e morta, algo assim como um vazio no molde das gerações anteriores. Porém não é assim. Pelo contrário, o novo sujeito, no lugar que ocupa dentro da totalidade da evolução humana, vem a ser um modelo vivo para o futuro e para todas as gerações futuras. Certo é que cada geração, e também cada indivíduo, deve recorrer, e de fato recorre, a todos os estágios sucessivos da evolução anterior e da cultura da humanidade. Se não fosse assim, o homem não compreenderia os seus antepassados nem os seus contemporâneos. Porém, ele não segue essa marcha pelo estéril caminho da imitação, da cópia, mas pelo caminho vital do próprio desenvolvimento e da espontânea formação. Cada homem deve aproximar-se a si mesmo e aos outros como um modelo livre porque, em cada um existe e se encerra a humanidade inteira. Dessa forma, existem em cada um – exposto e manifesto de uma maneira própria, peculiar e única – a essência da humanidade, a essência de Deus, que podem ser cada vez mais bem compreendidas, que podem ser cada vez mais exatas e intensamente pressentidas em sua infinitude, em sua eternidade, na inesgotável pluralidade que ela abarca e nela se encerra. (FRÖEBEL, 2001, p.31).

Segundo Angotti (2002), na proposta pedagógica fröebeliana, o papel do professor é o de organizar cuidadosamente os ambientes e as atividades educativas e acompanhar o desenvolvimento das mesmas, pois o autor acredita que as observações eram ferramentas essenciais, uma vez que, por meio delas, as educadoras adquiriam dados importantes para planejamentos posteriores, que incluíam inclusive os interesses e os desejos infantis. Aponta, ainda, que para ser uma educadora fröebeliana era necessário ser sábia, ativa, afetuosa, amiga, culta e, sobretudo, ser mulher e mãe.

A mulher foi vista como uma educadora em potencial. Froebel fez da mulher uma educadora por profissão, educadora dentro e fora do lar, pois a capacidade de observação, acompanhamento e a forma de conduzir a criança ao seu desenvolvimento eram visivelmente adequadas enquanto características da mulher-mãe, como da educadora no alcance das finalidades do seu trabalho com a criança (ANGOTTI, 2002, p.21).

A exigência das características de mulher e mãe revela a concepção de educadora enquanto protetora, observadora e orientadora do desenvolvimento infantil. Para atuarem em seus jardins de infância, entretanto, as jardineiras (professoras) tinham que passar por um processo de formação, para compreensão de sua teoria e aplicação de seus métodos e materiais. Seguidamente, o pesquisador escreveu também um livro sobre sua proposta educativa destinado às professoras e, especialmente às mães, para ajudá-las na educação das crianças (Arce, 2002).

De acordo com Arce, para alcançar o desenvolvimento integral das crianças, a educação fröebeliana empregava recursos pedagógicos diversos, entre eles, os brinquedos, que eram utilizados livremente pelas crianças e tinham como finalidade o autoconhecimento infantil. Fröebel, desta forma, foi o primeiro estudioso da infância a utilizar os jogos e brinquedos no contexto educativo, justamente por reconhecer o valor dessas atividades lúdicas para o desenvolvimento global das crianças.

Acreditando no potencial dos jogos e dos brinquedos como fomentadores do desenvolvimento humano, o teórico passou a confeccionar seus próprios objetos lúdicos, no intuito de auxiliá-lo na prática educativa e acabou apadrinhando-os com o nome de “dons”. Segundo Arce (2002, p.61), “[...] Fröebel assim chamou esses brinquedos, ou materiais educativos, porque eles seriam uma espécie de “presentes” dados às crianças, ferramentas para ajudá-las a descobrir os seus próprios dons, isto é, descobrir os presentes que Deus teria dado a cada uma delas.” Angotti (2002), afirma que Fröebel criou sete dos onze dons

propostos pela sua teoria, os demais foram projetados pelos seus discípulos, após o seu falecimento. Esses dons são:

1º Dom: uma bola pequena, que caiba na mão de uma criança. Outras seis bolas com as cores do arco-íris completam os itens deste primeiro dom;

2º Dom: constituído por uma bola de madeira, um cubo (hexaedro) e um cilindro da mesma dimensão do eixo da bola anterior;

3º Dom: um hexaedro grande dividido em oito partes iguais, as quais formam oito cubos pequenos (utilizados como materiais de construção);

4º Dom: composto também por um cubo, só que este é dividido em oito pequenas tábuas planas e por mais 11 lâminas litográficas (modelos para construção);

5º Dom: um hexaedro com cada um de seus cantos dividido em três partes (alguns diagonalmente) formando, assim, 27 dados. Somam-se a este dom, 48 lâminas litográficas;

6º Dom: um cubo dividido em 27 madeiras de construção, algumas delas apresentam duas formas diferentes. Acompanham este 6º dom 40 modelos de construção;

7º Dom: formado por pequenas tábuas que visam à aprendizagem da noção de superfície;

8º Dom: uma ampliação do segundo, possui uma caixa com variadas formas cristalinas, com as quais, juntamente com as partes divididas, constroem-se novas e diferentes formas;

9º Dom: caixas com pequenas tábuas de combinação, as quais podem variar de quatro a 56 tábuas;

10º Dom: caixinhas em forma de paralelepípedos de madeira de diversos tamanhos, construídas para combinar sobre um plano; e

11º Dom: pequenos bastões utilizados nas atividades de entrelaçamento.

Angotti (2002, p.13) complementa salientando que os dons são:

[...] sólidos geométricos subordinados a engenhosas combinações simbólicas, invariável no seu uso. O jogo são as regras, a forma de utilização, os determinantes de ação sobre o material intitulado dom. Capacitam a criança a atuar independentemente dentro dos limites de certas leis; vem daí o seu valor especial como agente educativo.

De acordo ainda com a autora, além dos dons, Fröebel propôs também atividades seriadas, entre elas, a dobradura, o recorte e colagem, o entrelaçamento e enlaçado, denominadas de ocupações. Na prática educativa esses recursos eram utilizados para a aprendizagem das noções de espaço e para o desenvolvimento da linguagem e da capacidade de concentração. Os materiais empregados para a realização destas atividades compreendiam: papéis, ripas, varetas, aros de metal, pequenos bastões, etc.

Como podemos notar, o brinquedo, a brincadeira e o jogo eram atividades imprescindíveis na proposta educativa de Fröebel, já que as considerava fundamentais para o florescimento das capacidades humanas inatas. Assim, para ele

O brincar, o jogo – o mais puro e espiritual produto dessa fase de crescimento humano –, constitui o mais alto grau de desenvolvimento do menino durante esse período, porque é a manifestação espontânea do interno, imediatamente provocada por uma necessidade do interior mesmo. É, ao mesmo tempo, modelo e reprodução da vida total, da íntima e misteriosa vida da natureza no homem e em todas as coisas. Por isso engendra alegria, liberdade, satisfação e paz, harmonia com o mundo [...] (FRÖEBEL, 2001, p. 47).

Salientamos que a apresentação da teoria fröebeliana se dá devido à relevância dessa proposta educativa para a evolução das visões de criança, de educação para a infância e do emprego das atividades lúdicas no contexto educativo como ferramentas potencializadoras das capacidades infantis. Contudo, deixamos claro que existem posicionamentos divergentes entre a teoria fröebeliana e as abordagens teóricas norteadoras desta pesquisa, como por exemplo, a concepção espontaneísta de educação e desenvolvimento, a visão inatista de brincadeira e de professor apenas como zelador das crianças. Ressaltamos, entretanto, que esses pontos de divergência serão melhor discutidos no decorrer da apresentação das teorias sobre as quais debruçamo-nos.

É importante ressaltar que Fröebel era um teórico do século XIX, vivia na França, numa fase marcada “[...] por muitas guerras e revoluções: a Revolução Francesa, a Revolução Industrial, as Guerras Napoleônicas e finalmente encerrando o período, as Revoluções de 1848.” (ARCE, 2002, p.17), as quais certamente influenciaram seus posicionamentos teóricos.

Segundo Arce (2002), nesse período histórico a sociedade europeia, de um modo geral, enfrentava momentos de crise. A burguesia almejava o poder e, para isso, não media nenhum esforço, valia inclusive aliar-se à classe trabalhadora lutando pelos princípios de liberdade, igualdade e fraternidade (Revolução Francesa), ou seja, contra a pobreza e a opressão exprimida pela nobreza. Contudo, essa aliança não previa igualdade real para todos,

especialmente para a classe trabalhadora, mas era apenas uma estratégia de fortalecimento social usada pelos burgueses. Como as lutas sociais foram aumentando, a classe burguesa começou a temer pela rebeldia dos pobres, sobretudo, contra a burguesia e então decidiu acabar rapidamente com a revolução instalada, mas a pretensão de chegar ao poder não se esmoreceu com o fim da presente revolução.

A pesquisa destaca que é então durante o processo de industrialização que a burguesia alcança a poder, haja vista que, com o sistema industrial, surgem novas exigências do mercado, como uma formação mínima para controlar as máquinas. Devido a essa necessidade, criam-se as escolas e com elas surge o desprezo para com os trabalhadores, que não tinham nem talento para se destacar socialmente e tampouco inteligência. A burguesia, então, esquecendo-se dos antigos laços, passa a ignorar os pobres e tratá-los como não-humanos. Os intelectuais e os artistas da época, indignados com a situação vigente, começam a lutar contra a barbárie instalada.

Empurrados por essa permanente tensão e sem conseguirem muitas vezes vislumbrar uma solução concreta para a mesma, pensadores e artistas buscavam o caminho para o desenvolvimento pleno do ser humano em utopias e em abstrações. Isso não deve ser visto porém como significando, necessariamente, uma fuga da realidade, mas sim, como um esforço por encontrar no plano ideal a saída para os problemas sociais que se agravavam (ARCE, 2002, p.30-31)

Segundo Arce (2002), é com base nesses ideais que surge então o movimento do Romantismo apoiado, entre outros intelectuais, por Frederich Fröebel.

Fröebel, portanto, foi o primeiro pedagogo da infância que valorizou na sua proposta pedagógica as brincadeiras e os brinquedos como recursos pedagógicos e também preocupou-se com uma educação que fizesse sentido à criança e atendesse os seus interesses.

Outro autor que selecionamos foi o sociólogo francês Gilles Brougère, um pesquisador contemporâneo que tem acompanhado os avanços teóricos voltados às crianças e à infância que vêm ocorrendo desde a segunda metade do século XX. Período em que as crianças começam a ser reconhecidas como sujeitos de direitos e então passam a ser estudadas a partir de suas especificidades infantis.

Brougère é um teórico de relevância para a educação e em especial para a Educação Infantil, por apresentar uma visão diferenciada de criança e se dedicar aos estudos das atividades lúdicas (jogos, brinquedos e brincadeira) enquanto ferramentas pedagógicas enriquecedoras da aprendizagem infantil.

Para o autor, a infância se caracteriza como um momento de apropriação dos elementos da cultura, um período de socialização a qual se dá por meio de diferentes fontes. Destaca, desta forma, que “ 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”.(BROUGÈRE, 2006, p.40-41).

Sendo assim, as crianças incorporam os aspectos culturais de uma determinada sociedade por meio das vivências nas diversas instituições sociais e do contato com os mais variados instrumentos culturais produzidos historicamente. Contudo, Brougère (2006, p.47) ressalta que:

Na sua brincadeira, a criança não se contenta em desenvolver comportamentos, mas manipula as imagens, as significações simbólicas que constituem um aparte da impregnação cultural à qual está submetida. Como consequência, ela tem acesso a um repertório cultural próprio de uma parcela da civilização.

Nessa esteira de reflexões, o autor coloca que a criança não introjeta passivamente os conteúdos culturais, mas por meio de um processo dinâmico, de inserção social, de compreensão de suas experiências, de suas representações construídas de mundo, e partir disso, lhes dão significados particulares, os quais fazem sentido dentro de seu universo infantil. Sendo assim, pontua que a “aprendizagem é ativa no sentido de que não se submete às imagens, mas aprende a manipulá-las, transformá-las, e até mesmo, praticamente, a negá-las”. (BROUGÈRE, 2006, p.48).

A criança, na concepção do pesquisador, é um ator social, com capacidade de interpretação e ressignificação dos elementos culturais. Para ele “[...] a criança, na maior parte das vezes, não se contenta em contemplar ou registrar as imagens: ela as manipula na brincadeira e, ao fazê-la, transforma-as e lhes dá novas significações.” (BROUGÈRE, 2006, p.47).

O sociólogo ainda revela a importância do papel social do professor, como mediador do processo de aprendizagem infantil e sujeito responsável pela seleção intencional dos ambientes e materiais. Segundo ele, “[...] o educador pode, portanto, construir um ambiente que estimule a brincadeira em função dos resultados desejados. Não se tem certeza de que a criança vai agir, com esse material, como desejaríamos, mas aumentamos, assim, as chances para que ela o faça [...]” (BROUGÈRE, 2006, p.105). Nesse sentido, aponta um estudo

realizado nas salas de pré-escola do Québec sobre os cantos de brincadeira, e revela que um momento lúdico de qualidade, capaz de fomentar o desenvolvimento infantil depende substancialmente do contexto no qual a atividade está sendo realizada, ou seja, o material proposto, a organização deste e do ambiente como um todo e a intencionalidade educativa do professor. Conclui, desta maneira, que “[...] as contribuições das crianças são importantes, mas também a disposição do lugar, o material proposto, a atitude do professor, etc.” (BROUGÈRE, 2006, p.106).

Notamos, então, que o professor, sabendo escolher os brinquedos adequadamente, pode proporcionar às crianças além de momentos de prazer e realização, situações de aprendizagem e desenvolvimento social, afetivo, cognitivo, emocional e físico. Desta maneira, Brougère (2006, p. 64) acrescenta que com “o brinquedo, a criança constrói suas relações com o objeto, relações de posse, de utilização, de abandono, de perda, de desestruturação, que constituem, na mesma proporção, os esquemas que ela reproduzirá com outros objetos na sua vida futura”. O brinquedo torna-se, desse modo, um objeto de interação, comunicação, de expressão, um fornecedor de imagens e funções, é um mediador entre as crianças e seus pares e entre essas e o mundo.

O pesquisador defende, assim, o uso do brinquedo e da brincadeira no âmbito educacional por considerá-los elementos culturais com os quais as crianças, ao manuseá-los, entram em contato com a cultura de um determinado povo, com os seus hábitos, costumes e modos de pensar. Para Brougère o brinquedo é, portanto,

[...] um objeto portador de significados rapidamente identificáveis: ele remete a elementos legíveis do real ou do imaginário das crianças. Neste sentido o brinquedo é dotado de um forte valor cultural [...] Percebemos como ele é rico de significados que permitem compreender determinada sociedade e cultura. (BROUGÈRE, 2006, p. 8).

Segundo o sociólogo francês, os objetos e as atividades lúdicas são importantes recursos educativos, pois por meio deles, as crianças podem experimentar as mais diferentes vivências sociais, e ainda é possível identificar os sentimentos, os medos, as pressões sofridas pelas crianças, as quais, muitas vezes, não as revelam em nenhuma outra circunstância.

Ela pode tentar, sem medo, a confirmação do real. Assim a brincadeira fornece a ocasião de tentar combinações de conduta que, sob pressões funcionais, não seriam tentadas[...] nessa situação, experimenta comportamentos novos para ela, criatividade relativa e não absoluta, mas

essencial para a descoberta de suas competências. (BROUGÈRE, 2006, p.102).

As atividades lúdicas são assim encaradas pelo pesquisador como uma estratégia das crianças para se livrarem das proibições impostas à infância, podendo por meio dessas representar todas as ações adultas que considerarem interessantes e inquietantes. Durante a ação com os brinquedos, as crianças podem, então, satisfazer todos os seus desejos e fantasias, os quais, na maioria das vezes, não seriam possíveis de se realizar no plano real.

O brinquedo não é unicamente um instrumento de ação, ele é, também, um instrumento de sonho, de desejo, de fantasia. Podemos dizer que ele socializa o desejo e o sonho infantil, ou seja, dá a eles uma forma social e cultural. (BROUGÈRE, 2004, p.64).

As crianças, portanto, ao interagirem com os objetos e com as pessoas, acabam satisfazendo suas vontades, vivenciando situações do cotidiano consideradas desafiantes, incorporando e recriando elementos sociais e culturais presentes.

O interessante do brinquedo é que ele testemunha a importância da interação, do que se passa entre o objeto e o ator. A socialização não pode ser entendida como condicionada pelo objeto, mas sim como um processo de apropriação e de reconstrução a partir do contato com o brinquedo (BROUGÈRE, 2006, p.74)

Brougère traz, portanto, contribuições que sustentam a brincadeira e os brinquedos como recursos pedagógicos privilegiados e, ao mesmo tempo, revela o brinquedo e a brincadeira como atividades de natureza cultural, carregadas de significados para a criança. As atividades lúdicas, nessa perspectiva, cumprem um papel que extrapola a relação ensino-aprendizagem e contemplam a dimensão afetiva e estética.

Outra pesquisadora contemporânea na área da Educação Infantil, que enaltece o valor das atividades lúdicas para o desenvolvimento pleno infantil é a professora titular Tizuko Morchida Kishimoto. Seus principais objetos de pesquisa são os jogos, os brinquedos, as brincadeiras, considerando-os como ferramentas pedagógicas fundamentais para a prática educativa com a criança, que fazem sentido às experiências infantis, pois, as crianças aprendem sobre a cultura, holisticamente, por meio da ação. Sendo assim, as atividades lúdicas são recursos que vão ao encontro dos modos particulares infantis de interagir e entender o mundo adulto. Conforme ressalta Kishimoto (2007, p.24), quando a criança brinca

“[...] não está preocupada com a aquisição de conhecimento ou desenvolvimento de qualquer habilidade mental ou física [...]”, mas apenas em viver o presente momento, satisfazer seus desejos infantis.

O contexto educativo infantil idealizado por Kishimoto é caracterizado, então, por um ambiente lúdico, interativo, fornecedor dos mais diferentes elementos da cultura e que, acima de tudo, respeite os interesses e necessidades específicas desta faixa etária. A autora parte do princípio que “todo o espaço produzido pelo homem interfere no processo educativo de quem o produz e de quem o consome” (KISHIMOTO, 2003, p.13).

As crianças, nessa perspectiva, são encaradas como sujeitos inteligentes, criativos e como coautoras das propostas escolares e de sua identidade pessoal e social. A pesquisadora acredita que ser criança:

[...] é ter identidade e autonomia, é poder expressar suas emoções, suas necessidades, é formar sua personalidade, é socializar-se em contato com a multiplicidade de atores sociais, é expressar a compreensão do mundo pelas linguagens gestuais, artísticas além da oral e escrita. Ser criança é ter direito à educação, ao brincar, aos amigos, ao conhecimento, mas é principalmente, à liberdade de escolha (KISHIMOTO, 2003, p.5-6).

Podemos notar que Kishimoto compactua com as abordagens teóricas que conceituam a criança, “como ser histórico social, dotado de diferenças, peculiaridades, mas, completo dentro de seu nível de desenvolvimento, um cidadão capaz de fazer escolhas, de agir segundo sua vontade, de criar e recriar.” (KISHIMOTO, 2003, p.6). E por esse motivo, defende a participação ativa das crianças na organização das rotinas e propostas educativas.

Para a autora, o professor tem como papel principal, organizar as atividades e o ambiente pedagógico de forma a proporcionar um avanço no nível de aprendizagem de cada criança, colaborando, sobretudo, para o desenvolvimento integral das mesmas. Para tanto, deve escolher cuidadosamente e intencionalmente os conteúdos, os métodos e os materiais educativos a serem utilizados sem esquecer, todavia, de dar voz e vez às crianças, pois somente assim conseguirão enriquecer, sobremaneira, as atividades educativas e proporcionar a aprendizagem significativa das mesmas.

Dentro do ambiente educativo organizado pelo professor com a ajuda das crianças, os brinquedos, a brincadeira e os jogos têm destaque especial, pois a pesquisadora acredita que:

O uso do brinquedo/jogo educativo com fins pedagógicos remete-nos para a relevância desse instrumento para situações de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento infantil. Se considerarmos que a criança pré-escolar

aprende de modo intuitivo, adquire noções espontâneas, em processos interativos, envolvendo o ser humano inteiro em suas cognições, afetividade, corpo e interações sociais, o brinquedo desempenha um papel de grande relevância para desenvolvê-la. Ao permitir a ação intencional (afetividade), a construção de representações mentais (cognição), a manipulação de objetos, o desempenho de ações sensório-motoras (físico) e as trocas de interações (social), o jogo contempla várias formas de representação das crianças ou suas múltiplas inteligências, contribuindo para a aprendizagem, surge a dimensão educativa. Desde que mantidas as condições para a expressão do jogo, ou seja, a intenção da criança para brincar, o educador está potencializando as situações de aprendizagem (KISHIMOTO, 2007, p. 36)

Kishimoto (2007) aponta, deste modo, que o brinquedo educativo, quando utilizado adequadamente, apresenta duas características: *lúdica* – pois volta-se à diversão e ao prazer; e *educativa* – pois tem a capacidade de enriquecer os conhecimentos dos sujeitos sobre o mundo.

Para se elaborar um currículo condizente com a realidade das crianças, Kishimoto (2002) ressalta que é necessário compreender como elas aprendem, como veem e interagem socialmente, respeitando-se, acima de tudo, os seus direitos à participação e à apropriação-criativa e, a partir disso, organizar os conteúdos de forma integrada com o ambiente, empregando os brinquedos, as brincadeiras e demais formas de linguagem do universo infantil no contexto pedagógico. Nesse contexto, o objetivo do uso do brinquedo na Educação Infantil é o de “transportar para o campo do ensino-aprendizagem condições para maximizar a construção do conhecimento, introduzindo as propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora.” (KISHIMOTO, 2007, p. 37).

Kishimoto foi destacada, nesta pesquisa, por se tratar de uma referência nacional no tema objeto estudo e, ainda, pelo fato de suas pesquisas estarem sempre respaldadas em atuações políticas em prol da qualidade da educação para as crianças brasileiras.

Apresentaremos, a seguir, as ideias da pesquisadora Maria Carmem Silveira Barbosa, que tem, também, envidado esforços para a melhoria da qualidade da Educação Infantil oferecida às crianças brasileiras. Barbosa não trabalha especificamente com o brinquedo, mas tem aprofundado seus estudos sobre o cotidiano escolar, sobre as rotinas e materiais pedagógicos das instituições infantis, as quais serão importantes para a análise dos dados coletados.

A pesquisadora apoia-se em concepções teóricas que apresentam um olhar diferenciado e cuidadoso sobre as instituições escolares infantis, sobre a organização de suas rotinas e, conseqüentemente, sobre as visões de criança, de professor e de educação para a infância, já que, para ela, “[...] a rotina representa a concepção que se tem de educação,

homem e sociedade e, principalmente, a concepção de infância, porque traduz através dos *fazeres* o que se compreende da função de uma creche”. (BARBOSA, 2006, p.109 apud, DUTOIT 1995, p.74, grifos do original).

Nessa perspectiva, Barbosa defende que uma Educação Infantil de qualidade necessita de uma constante reorganização das rotinas educativas, as quais devem ser refeitas e recriadas de acordo com as opiniões das crianças, as observações e intenções pedagógicas dos professores. Segundo a autora, esses aspectos devem ser considerados, uma vez que “a escola para as crianças pequenas torna-se um local em que cada criança e cada adulto chegam com suas culturas, seus hábitos e seus rituais, isto é, com sua particular concepção de mundo” (BARBOSA, 2006, p.112); para que, assim, os sujeitos sintam prazer e satisfação em frequentar o ambiente educativo e tenham motivação e interesse para desenvolver suas atividades. Caso contrário, esse contexto não promoverá momentos de aprendizagem e formação.

As rotinas podem tornar-se uma tecnologia de alienação quando não consideram o ritmo, a participação, a relação com o mundo, a realização, a fruição, a liberdade, a consciência, a imaginação e as diversas formas de sociabilidade dos sujeitos nela envolvidos; quando se tornam apenas uma sucessão de eventos, de pequenas ações, prescritas de maneira precisa, levando as pessoas a agirem e a repetirem gestos e atos em uma seqüência de procedimentos que não lhes pertence nem está sob seu domínio. É o vivido sem sentido, alienado, pois está cristalizado em absolutos. Ao criar rotinas, é fundamental deixar uma ampla margem de movimento, senão encontraremos o terreno propício à alienação. (BARBOSA, 2006, p.39)

A pesquisadora acredita, igualmente, que a rotina não pode ser monótona, repetitiva, servindo apenas para cumprimento das normas institucionais estabelecidas, dos horários, tempos e espaços educativos, mas sim, ser sempre flexível, passível de modificações em favor da aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

As crianças, na concepção da autora, são sujeitos competentes, que devem ser ouvidos e encarados como colaboradores no contexto educativo. Dessa forma, seus interesses devem ser respeitados e adotados sempre que possível, para que as atividades tenham mais sentido para elas, gerando, assim, maior entusiasmo pelo ato de aprender e interagir, haja vista que tanto as instituições escolares quanto as relações estabelecidas dentro desse ambiente interferem no processo de compreensão e transformação social e de subjetivação dos sujeitos sejam eles adultos sejam crianças. Nesse sentido, Barbosa (2006, p.177) aponta que:

Nas rotinas universalizantes, esquecem-se de que as crianças são diferentes, nascem e crescem em profundo diálogo com uma cultura específica. Quando falo na cultura das crianças bem pequenas, refiro-me aos gostos, às ações, aos toques, aos sons, às palavras, às canções, às luzes, às cores, aos cheiros, às mobílias, aos brinquedos que as circundam, bem como às formas como as diferentes culturas são significadas socialmente, passando a constituir o próprio modo de ser de cada uma dessas crianças. É no contato, nas experiências que realizam com e nessas culturas que as crianças vão criando suas ações, conceitos e idéias sobre sua identidade pessoal, sobre o mundo em que vivem e sobre seu lugar nele. Isso não quer dizer, contudo, que elas não possam, posteriormente, criticar e transformar a si mesmas e às culturas nas quais foram educadas.

Como podemos notar, a pesquisadora considera as rotinas como uma organização complexa, que abrange diferentes aspectos, oferecendo cada um deles a sua devida contribuição para a promoção de atividades educativas significativas e para a apropriação cultural efetiva. Desta maneira, o ambiente educativo que na maioria das vezes é secundarizado em relação às ações pedagógicas, ou até mesmo “esquecido” por parte dos profissionais envolvidos, é considerado por Barbosa (2006, p.120) como um refletor das intencionalidades educativas e como segundo educador, corresponsável pela formação dos sujeitos, sendo assim, eles podem operar “como um lugar de vigilância ou de controle, como quando é pensado para disciplinar os corpos e as mentes, ou para auxiliar na melhoria da produção. Os espaços e os ambientes não são estruturas neutras e podem reproduzir, ou não, as formas dominantes como experimentamos.”

A pesquisadora complementa que:

[...] o espaço físico opera favorecendo ou não a construção das estruturas cognitivas e subjetivas das crianças. Ao mesmo tempo, impõe limites ou abre espaço para a imaginação dos adultos que criam ambientes (com auxílio das crianças) ricos e desafiantes, onde todos tenham a possibilidade de aprender, e expressar seus sentimentos e pensamentos. A disponibilidade de ambientes variados e a variação dentro de um mesmo ambiente ampliam o universo cultural e conceitual das crianças. As rotinas diversificam-se em espaços mais complexos. (BARBOSA, 2006, p.135).

Sendo assim, o ambiente educativo deve ser pensado com muito carinho por todos os profissionais que trabalham direta ou indiretamente com a educação, pois esses espaços pedagógicos são, muitas vezes, o contexto de maior convívio e permanência das crianças e adultos e, portanto, são parâmetros de compreensão de mundo, sobretudo pelas crianças. Para algumas, pode ser inclusive o único espaço de formação humana além do familiar. Barbosa (2006, p.120) destaca que “o espaço físico é o lugar do desenvolvimento de múltiplas

habilidades e sensações e, a partir da sua riqueza e diversidade, ele desafia permanentemente aqueles que o ocupam. Esse desafio constrói-se pelos símbolos e pelas linguagens que o transformam e o recriam continuamente.”

Além da necessidade e relevância do papel ativo das crianças, da organização proposital de ambientes favoráveis à aprendizagem infantil, a autora destaca, também, a função dos profissionais da educação, os quais ela considera como responsáveis diretos pela organização das rotinas e pela qualidade do cuidar e do educar oferecido às crianças e, desse modo, acredita que:

As pedagogias para a primeira infância têm na organização do ambiente uma parte constitutiva e irredutível de seu projeto educacional. A organização do ambiente traduz uma maneira de compreender a infância, de entender seu desenvolvimento e o papel da educação e do educador. As diferentes formas de organizar o ambiente para o desenvolvimento de atividades de cuidado e educação das crianças pequenas traduzem os objetivos, as concepções e as diretrizes que os adultos possuem com relação ao futuro das novas gerações e às suas idéias pedagógicas (BARBOSA, 2006, p.122).

Os profissionais da educação devem, então, ter clareza de seus deveres e responsabilidades enquanto educadores e coformadores de opiniões e condutas humanas. Nessa perspectiva, Barbosa também dedica atenção especial aos materiais pedagógicos, por considerá-los fundamentais para a manutenção do interesse das crianças na realização das atividades, para a internalização dos elementos culturais e dos modos sociais e para a constituição dos indivíduos. Sendo assim, expressa que:

Os materiais, assim como foi visto em relação ao ambiente, constroem modos de ser, modos de se identificar socialmente, modos de pensar, de solucionar problemas. Dessa forma, de acordo com os materiais oferecidos às crianças, pode-se construir diferentes tipos de rotinas. A seleção, a construção e a oferta de materiais são elementos de uma educação indireta. (BARBOSA, 2006, p.165).

Os materiais pedagógicos são considerados pela pesquisadora como objetos indispensáveis para uma aprendizagem significativa e, para tanto, devem ser escolhidos com muita atenção e zelo pelos profissionais responsáveis.

À vista do exposto, consideramos que a preocupação de Barbosa com a rotina e com os objetos são condizentes com a preocupação que originou o tema da pesquisa, ou seja, as escolas da infância não têm valorizado, como se deve, os espaços e os objetos. O brinquedo, nessa perspectiva, não tem sido concebido como um elemento da cultura, cujo acesso e

disponibilização à criança colaboram para que ela se aproprie de diversos significados culturais, ampliando os conhecimentos de si própria, das pessoas e do contexto onde está inserida.

Dando prosseguimento às explanações sobre teóricos que possuem visões diferenciadas de criança e do brincar na educação para a infância, os próximos tópicos destinam-se a uma breve apresentação da Teoria Histórico-Cultural e da Sociologia da Infância destacando, sobretudo, três elementos que se relacionam diretamente com os objetivos da pesquisa: 1) os pressupostos teóricos, 2) as concepções de Educação Infantil, de criança, de professor e de brincar; e, por último, 3) o papel do brinquedo na prática educativa.

3.2. Teoria Histórico-Cultural

El enfoque histórico-cultural se fundamenta, en que el desarrollo psicológico es un proceso muy complejo, que tiene su origen o fuente en las condiciones y la organización del contexto social y cultural que influyen sobre el sujeto, a todo lo largo de su historia personal, pero que se produce, definitivamente, como resultado de la acumulación de su experiencia individual, a partir de sus vivencias (BEATÓN, 2005, p.113)

De acordo com Freitas (1998), Vigotski nasceu em 1896, na Rússia, e viveu num período envolto por mudanças de regime, “de um poder czarista dirigiu-se para uma revolução comunista” (FREITAS, 1998, p.15), tendo participado e contribuído ativamente com essa transformação por identificar-se com os princípios ideológicos do novo modo de produção.

A autora acrescenta que foi na intenção de entender a arte e seus elementos cognitivos e emocionais que Vigotski se debruça sobre os estudos da psicologia. Contudo, ao fazer isso, o pesquisador se depara com uma psicologia biologizante a qual não o satisfaz e, em decorrência disso, busca a formulação de uma nova vertente da Psicologia, visando compreender os processos de formação e desenvolvimento psicológico humano, não somente amparado nos aspectos biológicos, mas, sobretudo, nos elementos históricos e culturais⁴. Vigotski tinha, então, o objetivo de criar “uma psicologia de caráter dialético, coerente com o paradigma marxista, e que partisse da unidade dos processos psíquicos e fisiológicos sem, entretanto, identificar uns com os outros” (FREITAS, 1998, p.23).

⁴Para Vigotski, segundo Beáton (2005), cultura são todos os elementos objetivos e subjetivos criados pelos seres humanos para se adaptarem e sobreviverem no mundo.

A Teoria Histórico-Cultural fundamentada em estudiosos de princípios marxistas como Vigotski (idealizador), Leontiev, Luria, Elkonin (seguidores), entre outros, é uma teoria que procura demonstrar cientificamente a influência dos aspectos históricos e culturais sobre o desenvolvimento psíquico humano.

Mello (2007, p. 86) aponta que:

Marx foi o primeiro a perceber a natureza social e histórica do ser humano, e o primeiro a realizar uma análise teórica dessa natureza. De seu ponto de vista, o ser humano se apropria das qualidades humanas ao se apropriar dos objetos da cultura histórica e socialmente criados.

Segundo Martins (2008), essa abordagem teórica se ancora no sistema filosófico denominado materialismo histórico-dialético que tem como finalidade principal a superação do sistema capitalista, a formação de um novo homem e a instauração de uma nova sociedade.

Os princípios gerais do materialismo histórico-dialético baseiam-se: a) na *totalidade* – ao encarar os fenômenos como elementos que se conectam e se interdependem e, por isso, se constituem como uma síntese de diversas determinações; b) na *contradição* – vista como uma unidade indissociável dos opostos que ao se contraporem, se alteram constantemente; e c) no *movimento* – que reflete sobre a realidade e sua constante reestruturação, buscando apontar que o desenvolvimento é decorrente do acúmulo de alterações quantitativas em alterações qualitativas. Dessa maneira, revelam que a realidade “não é estática e idêntica a si mesma, pelo contrário, ela é uma miríade de fenômenos que resultam da matéria em movimento, de processos naturais e sociais que se transformam continuamente, do que se conclui: a realidade objetiva é a história de suas mudanças” (MARTINS, 2008, p.42). Sendo assim, os princípios materialistas histórico-dialéticos são contrários aos princípios da lógica formal, os quais tomam a realidade como estável e parcial.

Martins (2008) assevera, portanto, que o materialismo histórico-dialético considera a realidade como não imutável, ou seja, ela se altera com as mudanças produzidas pela natureza e pelo homem e defende, ainda, que o ser humano nasce como animal e, em decorrência do trabalho social com a natureza, se humaniza.

Pertencendo a uma espécie animal e contando com determinado nível de estruturação biológica, por meio do trabalho supera sua condição primária como ser *hominizado* (que dispõe de dadas particularidades estruturais orgânicas) em direção à condição de ser *humanizado* (que dispõe de particularidades histórico-socialmente desenvolvidas) (MARTINS, 2008, p. 43, grifos do original).

Dessa forma, podemos inferir, embasados na Teoria Histórico-Cultural, que as crianças não nascem humanas, ainda que nasçam num contexto já humano, mas assim se configuram a medida que se relacionam com o meio social, com as pessoas e com os objetos por elas criados, haja vista que a maioria das capacidades humanas são adquiridas apenas por meio da aprendizagem social. Nessa direção Mello (2007, p. 99) afirma que, para esse enfoque teórico, “[...] o desenvolvimento humano só pode ser compreendido como uma síntese de duas ordens distintas: o amadurecimento orgânico e a história cultural, que se fundem num processo único e complexo”. Por isso, nem mesmo irmãos criados da mesma maneira pelos mesmos pais apresentam desenvolvimentos semelhantes, pois as experiências de vida nem sempre são iguais e mesmo que sejam muito próximas, as apropriações humanas são subjetivas e, dessa forma, tornam-se diferentes.

Martins (2008), afirma que o trabalho social, nessa perspectiva teórica, é compreendido como a atividade de produção de objetos, os quais são criados para satisfazer as necessidades humanas principais e garantir a sobrevivência no meio social. Vigotski (1991, p.61), parafraseando Marx, aponta que os homens “usam as propriedades mecânicas, físicas e químicas dos objetos, fazendo-os agirem como forças que afetam outros objetos no sentido de atingir seus objetivos pessoais”.

Dessa forma, os objetos confeccionados socialmente carregam as objetivações dos sujeitos de uma determinada cultura e momento histórico. E resultante dessas construções temos o desenvolvimento das habilidades humanas, a transformação da natureza e do ambiente vivido.

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para a sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARTINS, 2008, p. 98).

Arce e Martins (2007) destacam, todavia, que para haver o desenvolvimento psíquico humano é necessário que os sujeitos se apropriem desses objetos socialmente construídos.

Vigotski (1991), por sua vez, aponta que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores são decorrentes do processo de internalização, que se configura na apropriação ativa dos elementos sociais, históricos e culturais. Como o próprio autor expõe: “é a

reconstrução interna de uma operação externa” (VIGOTSKI, 1991, p. 63), ou seja, os sujeitos, inicialmente, se relacionam com as pessoas, com os objetos nas diferentes instâncias sociais (processo intersíquico) e durante e/ou após essa interação passam a interpretar e a internalizar ativamente os aspectos sociais (processo intrapsíquico), desencadeando a sua formação humana.

De acordo com Arce e Martins (2007), as crianças começam a interagir com os sujeitos e elementos culturais à sua volta desde o seu nascimento. Na fase inicial, essa relação se dá no contexto familiar, com as pessoas mais próximas (mãe e pai) e com os materiais apresentados pelas mesmas. Posteriormente, começa o relacionamento em outros ambientes sociais – a escola, a igreja e seus respectivos participantes e objetos sociais. Por meio dessas interações, as crianças aprendem os modos de agir dos sujeitos, como atuar nos espaços que frequentam e as funções sociais dos objetos que manipulam, os quais são indispensáveis para a sua humanização.

Em princípio, o círculo estrito de pessoas e objetos que rodeiam a criança de forma direta; por exemplo, a família; circunscreve as condições de seu desenvolvimento, instalando formas primárias de lidar com o ambiente. Gradativamente, e cada vez mais cedo, este círculo vai se ampliando e envolvendo outros contextos, tais como a escola de educação infantil, a comunidade próxima, etc., promovendo a ampliação dos horizontes necessários à formação integral de suas particularidades físicas, sociais e psicológicas (ARCE; MARTINS, 2007, p. 44).

As funções psicológicas humanas, segundo Vigotski (1991), são denominadas de funções psicológicas primárias ou elementares (que são as características físicas dos seres humanos) e funções psicológicas superiores (entre outras, ressaltamos a imaginação, o pensamento, a linguagem, o controle da vontade e a criatividade).

De acordo com o pesquisador, essas funções psicológicas humanas, embora se configurem de maneiras diferentes, não são isoladas, mas ao contrário, são interdependentes e se complementam. As funções psicológicas primárias ou elementares são determinadas geneticamente, portanto, não se alteram em razão dos contextos vividos. Em contrapartida, as funções psicológicas superiores são desenvolvidas ao longo dos anos e, portanto, dependem exponencialmente da qualidade das experiências de vida do sujeito. Mukhina (1995, p. 43), nessa direção, revela que:

[...] as condições naturais – constituição do organismo, suas funções e sua maturação – são imprescindíveis; sem elas não pode haver desenvolvimento

psíquico, mas não são elas que determinam as qualidades psíquicas da criança. Isso depende das condições de vida e da educação, sob influência das quais a criança assimila a experiência social.

A experiência social é a fonte do desenvolvimento psíquico da criança; é daí, com o adulto como mediador, que a criança recebe o material com que serão construídas as qualidades psíquicas e as propriedades de sua personalidade.

Nessa perspectiva, a Teoria Histórico-Cultural é contrária às posições teóricas naturalistas, que defendem que as capacidades humanas são herdadas geneticamente, que os sujeitos já nascem prontos com todas as suas potencialidades e que essas serão desenvolvidas espontaneamente, sem necessidade da mediação do adulto. Desta maneira, Beatón (2005, p.113) destaca uma das principais preocupações da Teoria Histórico-Cultural:

[...] superar las visiones mecanicistas e hiperbolizadoras; y las contradicciones que estas posiciones plantean al proceso de construcción del conocimiento, de manera dicotomizada y en una separación, a veces, insalvable, por ejemplo, los llamados procesos sociogénicos y psicogénicos en el desarrollo psicológico humano⁵

Freitas (1998), apoiada em Vigotski (1988; 1991), assinala que a operação de internalização, realizada pelos sujeitos, depende também da ação das mediações (ferramentas e signos), que são instrumentos sociais criados intencionalmente pelos indivíduos para favorecer o processo de humanização. Segundo a autora, as ferramentas “representam instrumentos materiais, através dos quais o homem procura transformar a natureza, sendo que sua função é a transformação da realidade externa”, já os signos “atuam como instrumentos psicológicos, cuja função é a transformação da natureza da própria atividade, visando ao controle do comportamento e dos processos cognitivos da pessoa”. (FREITAS, 1998, p.25).

Desta maneira, podemos inferir que a qualidade do desenvolvimento psíquico humano depende da qualidade das interações, mediações e internalizações feitas pelo sujeito durante toda a sua vivência. A esse respeito Arce e Martins (2007, p. 43) apontam que:

[...] sobre a base das interações estruturam-se as funções psicológicas, isto é, a percepção, a memória, a linguagem, o pensamento, o sentimento e, sobretudo, a imaginação, que tanto se destaca nas brincadeiras infantis. Todos esses processos formam diversos tipos de atividades vividas pelo

⁵Tradução nossa: [...] superar as visões mecanicistas e hiperbolizadoras; e as contradições que estas posições atribuem ao processo de construção do conhecimento, de maneira dicotomizada e em uma separação, às vezes, inaceitável, por exemplo, os chamados processos sociogênicos e psicogênicos no desenvolvimento psicológico humano.

indivíduo, pelas quais assimila a vasta experiência social, convertendo os conteúdos objetivos externos em dados constituintes de sua subjetividade.

Esse é um dos motivos pelos quais a Teoria Histórico-Cultural preocupa-se, sobremaneira, com os materiais, os sujeitos, as condições e contextos com os quais as crianças interagem, já que “o que determina diretamente o desenvolvimento da psique de uma criança é sua própria vida e o desenvolvimento dos processos reais dessa vida” (LEONTIEV 1988, p.63).

As instituições de Educação Infantil, que se apoiam na perspectiva dessa vertente teórica, são arquitetadas como espaços privilegiados para ampliação do repertório cultural das crianças, copromotores do processo de humanização. Nas palavras de Arce (2007, p. 33) “a escola deve ser um ponto de aumento do capital cultural da criança, assim, torna-se desafiadora, traz o novo e a ajuda na compreensão do dia-a-dia em sua essência”. Já o processo de ensino-aprendizagem é visto como horizontal, no qual tanto o professor quanto as crianças são essenciais e se interdependem, conforme assegura Beatón (2005).

Nessa perspectiva Mukhina (1995, p. 59-60) salienta que os papéis da escola de Educação Infantil e do professor consistem em:

[...] dar à criança os conhecimentos e hábitos necessários para realizar distintos tipos de atividade humana concreta (para trabalhar na indústria, na ciência ou na cultura) e desenvolver as qualidades psíquicas correspondentes. No período entre o nascimento e o ingresso na escola formam-se os conhecimentos e hábitos mais gerais, básicos, as qualidades psíquicas que o homem necessita para viver em sociedade: o domínio da linguagem, o uso dos objetos cotidianos, a orientação no espaço e no tempo, o desenvolvimento das formas humanas de percepção, pensamento e imaginação etc. Estabelecem-se as bases para a convivência com o próximo, além da iniciação na literatura e na arte.

Partindo desse princípio, destacamos a relevância da educação e do professor na vida das crianças e a complexidade e a responsabilidade de sua função social; pois, conforme ressalta Beáton (2005, p.247), a visão de educação do enfoque Histórico-Cultural

[...] incluye el constructivismo piagetiano, incluye el interés de Rousseau y de Montessori de que el niño aprenda de acuerdo con sus intereses y posibilidades, de manera activa e independiente, aunque también le otorgue un papel, un lugar importante, al profesor al estructurar estos niveles de ayuda, porque el que maneja estos niveles de ayuda es el maestro, el maestro es el que dirige el proceso, pero, lo dirige de manera tal que garantice que el niño tenga la independencia y la autonomía correspondiente, que el niño

tenga un papel activo en la construcción del conocimiento, que redescubra el conocimiento.⁶

De acordo com essa abordagem, o professor é um mediador importante⁷ do processo de aprendizagem, é o responsável pela organização do ambiente e dos materiais necessários, possibilitando às crianças o acesso aos diversos elementos da cultura, a descoberta sobre seu entorno e o desenvolvimento integral. Segundo Freitas (1998, p.29), o papel do professor não é somente organizar as relações sociais estabelecidas no contexto educativo “mas também orientar e direcionar o processo de apropriação da cultura, colocando-se como mediador entre as atividades dos alunos e os conhecimentos com os quais interagem”.

Nessa direção, Duarte (1996) destaca que a organização do ambiente e dos materiais educativos não deve ser realizada de qualquer forma, apenas para o cuidado/proteção ou ocupação das crianças, mas deve ter, sim, uma intencionalidade pedagógica, ter a finalidade de propiciar à criança a máxima incorporação das capacidades humanas.

Martins (2006, p. 48-49) afirma, ainda, que:

[...] para que opere na direção do enriquecimento do desenvolvimento da criança e de sua personalidade, a mediação educacional exercida pelo adulto é indispensável. Preterir a participação ativa do professor, portador do patrimônio humano genérico, representa abandonar a criança à sua própria sorte, pois é ele quem exerce a principal influência sobre ela, auxiliando-a nas apropriações requeridas à complexificação de seu desenvolvimento.

Saviani (1997) complementa expondo que o conteúdo a ser trabalhado na escola pelo professor deve ser algo diferente daquele que a criança vivencia cotidianamente, fora dos muros escolares, caso contrário, não haveria necessidade de uma instituição especializada no processo de ensino-aprendizagem infantil. Para um ensino adequado, o autor aponta que devemos levar em consideração o conhecimento prévio da criança (cultura popular) e ter como intenção a transmissão-assimilação dos conhecimentos sistematizados.

⁶Tradução nossa: [...] inclui o construtivismo piagetiano, inclui o desejo de Rousseau e de Montessori que a criança aprenda de acordo com seus interesses e possibilidades, de maneira ativa e independente, ainda que também atribua um papel, um lugar importante ao professor, que é o de estruturar esses níveis de ajuda, porque os que manejam esses níveis de ajuda são os mestres, o mestre é que dirige o processo, mas, o dirige de maneira tal que garanta que a criança tenha a independência e a autonomia correspondente, que a criança tenha um papel ativo na construção do conhecimento, que redescubra o conhecimento.

⁷Beatón (2005) destaca que o professor é um dos mediadores entre a criança e a cultura, todavia não é o único, pois existem outros mediadores que possibilitam e enriquecem essa interação, entre outros, ressaltamos, os pares, a família, as mídias e os objetos.

Para tanto, o professor deve nortear-se no conhecimento trazido pela criança e, a partir dele, propor atividades que proporcionem a evolução do nível de desenvolvimento infantil. Nesse sentido, Vigotski (1991, p. 83) ressalta que:

[...] o desenvolvimento da criança é um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, embricamento de fatores internos e externos, e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra.

O pesquisador destaca, também, que a superação das possíveis limitações infantis requer ensino, e que esse, todavia, denota aprendizagem. E foi pensando nessa relação que Vigotski propõe a zona de desenvolvimento proximal (ZDP).

A zona de desenvolvimento proximal é compreendida como a distância entre o que a criança consegue realizar sozinha (zona de desenvolvimento real - ZDR) e o que ela consegue realizar com ajuda dos adultos ou de crianças mais experientes (zona de desenvolvimento potencial - ZDP). Trata-se, portanto, de um método importante a ser utilizado no processo educativo, pois indica o nível de desenvolvimento das crianças num determinado período, ajudando, desse modo, no planejamento de estratégias para evolução do desenvolvimento infantil. Vigotski (1991, p. 97-98) assevera que “a zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido por meio do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação”, promovendo, dessa forma, uma aprendizagem efetiva.

Beatón (2005), ancorado em Vigotski, expressa que durante o processo pedagógico é possível aplicar pelo menos, quatro níveis de ajuda, os quais têm que ser adequados à possibilidade da criança agir autonomamente o mais depressa possível.

Dessa forma, no primeiro nível de ajuda, o professor apenas relembra a criança sobre a finalidade do trabalho que deve ser feito. O professor, então, somente “recuerda elaborar un problema, hacer un problema, comprender una lectura, hacer una lectura y explicarla, y el maestro esta buscando con esto el niño extraiga todo lo que está en proceso de formación y elabore, lo más independientemente posible, la solución da tarea.”⁸ Caso a criança não

⁸Tradução nossa: “recorda como elaborar um problema, fazer um problema, compreender uma leitura, fazer uma leitura e explicá-la, e o professor esta buscando com isto que a criança utilize tudo o que está em processo de formação e elabore, o mais independentemente possível a solução da tarefa.”

consiga resolver o problema sozinha e/ou pede ajuda do professor, passa-se, então, para o próximo nível de ajuda.

No segundo nível de ajuda, o adulto ou pessoa mais experiente retoma alguma situação semelhante levando a criança a relacionar com a atual atividade, a fim de que possa encontrar a solução para a atividade. Se mesmo dessa maneira a criança apresenta dificuldades para solucionar a tarefa, segue-se, então, para o terceiro nível de ajuda.

Neste nível, os facilitadores acompanham a criança na realização da tarefa e vão estimulando e instigando a mesma a concluir a atividade autonomamente. Caso a criança demonstre ainda insegurança para a sua finalização, é proposto o quarto nível de ajuda.

No quarto nível – considerado por Vigotski como último tipo de ajuda possível na Pedagogia –, o mediador acaba por demonstrar à criança como se realiza a atividade. Beatón (2005, p.247) destaca, desse modo, que “en el proceso pedagógico, en el proceso de ayuda, en el proceso de la enseñanza, Vygotski no empieza los niveles de ayuda con el nivel de la demostración, lo empieza con el nivel de replantear el problema, el asunto, estimula su realización.”⁹

Como podemos constatar, para a Teoria Histórico-Cultural, a aprendizagem antecede o desenvolvimento, ela é, segundo Martins (2008), o campo onde se constrói a nossa humanização. Assim, a qualidade do desenvolvimento humano, depende da qualidade de aprendizagens efetivamente alcançadas.

Conforme apontam Lopéz e Gómez (2005), os processos de aprendizagem e desenvolvimento humano constituem outro aspecto divergente entre essa abordagem e os vieses conservadores (como de Durkeim, Rousseau, entre outros). Desse modo, para as teorias tradicionais, o desenvolvimento gera a aprendizagem, de tal maneira, que o desenvolvimento humano se dá em estágios, os quais são divididos basicamente pela idade biológica das crianças. A faixa etária e o desenvolvimento correspondente devem ser considerados na proposição de atividades, almejando, então, aprendizagem infantil. Assim, cabe ao professor preparar atividades que façam desabrochar as potencialidades inatas das crianças.

Freitas (1998), norteada pelos estudos de Vigotski, destaca que a aprendizagem significativa supõe dois aspectos: a reprodução¹⁰ e a criação¹¹. E é pela relação dialética entre

⁹Tradução nossa: “ no processo pedagógico, no processo de ajuda, no processo de ensino, Vygotski não começa os níveis de ajuda com os níveis de demonstração, com os níveis de repensar os problemas, o assunto, estimula sua realização.”

¹⁰A dimensão reprodutora está “vinculada principalmente à memória, permite ao homem reproduzir ou repetir as experiências passadas, devido a plasticidade do sistema nervoso”(FREITAS, 1998,p.26).

essas duas dimensões que o conhecimento é construído. Conforme aponta Vigotski (1988, p. 115):

A aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo o grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolva na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente.

Seguindo essa perspectiva, Leontiev (1988) destaca que em determinadas fases da vida existem atividades que têm maior relevância no desenvolvimento humano e são, portanto, denominadas atividades principais. Principais não no sentido de que são as atividades predominantes na vida do sujeito durante determinado período, mas são as atividades que promovem as alterações mais importantes na personalidade, no desenvolvimento da psique humana, possibilitando, ainda, avanços para níveis superiores de desenvolvimento. De acordo com Martins e Arce (2007, p. 47), “[...] ela é o modo pelo qual o indivíduo se relaciona com a realidade, tendo em vista produzir e reproduzir as condições necessárias à sua sobrevivência física e psíquica”.

Esses tipos de atividades humanas, segundo Leontiev (1988), apresentam períodos especiais de exploração e realização por parte das crianças, os quais se embasam, principalmente, em atividades concretas. Elkonin (1998, p. 402), apoiado em Leontiev, explica que um dos motivos das atividades principais das crianças de zero a seis anos se fundamentarem na experimentação é que, durante essa fase do desenvolvimento do psiquismo infantil, “[...] ainda não existe para ela atividade teórica abstrata, conhecimento contemplativo abstrato, e por isso a assimilação apresenta-se-lhe, sobretudo, em forma de ação.”

Ressaltamos, contudo, que as idades expressas como parâmetros de diferenciação entre as atividades principais são relativas. Conforme destaca Leontiev (1988), a alteração de uma atividade principal para outra não está diretamente relacionada à idade cronológica da criança, mas aos motivos e objetivos infantis.

Todavia, a criança não se limita, na realidade, a mudar de lugar no sistema das relações sociais. Ela se torna também consciente dessas relações e as interpreta. O desenvolvimento de sua consciência encontra expressão em

¹¹A dimensão produtora relaciona-se “a capacidade que o cérebro humano tem de não fixar a experiência passada mas, em cima desta, fazer novas combinações, possibilitando a criação de algo novo. Assim, a atividade ligada a esta dimensão é de **natureza criativa**[...] (FREITAS, 1998, p.26, grifos do original).

uma mudança na motivação de sua atividade; velhos motivos perdem força estimuladora, e nascem novos, conduzindo a uma reinterpretação de suas ações anteriores. A atividade que costumava desempenhar o papel principal começa a se desprender e a passar para um segundo plano. Uma nova atividade surge, e com ela começa também um novo estágio de desenvolvimento. (LEONTIEV, 1988, p.82).

De acordo com Dominguez e Diaz (2010), a criança “brinca” desde que nasce. Inicialmente, interage com o seu próprio corpo e, tempos depois, passa a atuar com os objetos, os quais satisfazem os seus desejos imediatos e proporcionam o seu desenvolvimento global. Por volta dos três anos, Boronat (1995) aponta que a criança começa a sentir necessidade de agir como os adultos, quando surge, então, os jogos de papéis. Os jogos de papéis são atividades lúdicas infantis mais complexas, que exigem da criança ação lúdica, substituição de objetos, interação com os coetâneos e adoção de papéis. Assim, só podem ser realizadas por crianças com certo nível de desenvolvimento, conforme destaca a autora:

En la etapa inicial del 3er años de vida están ausentes todavía los elementos fundamentales de a estructura del juego de roles, ya que la conducta de los niños es mayormente de tipo lúdica. Ello se evidencia en que no está presente la doble condicionalidad que caracteriza este tipo de actividad: utilización convencional de los objetos y atribución convencional del nombre y las funciones de otra persona; además, al vincular sus acciones no siguen la lógica de la vida real y tampoco manifiestan la posibilidad de relacionarse con sus coetâneos a partir de un rol asumido (BORONAT, 1995, p.13)¹²

Mello (2007) explica que, segundo a Teoria Histórico-Cultural, até um ano de idade, a atividade principal é a comunicação emocional com os adultos, pois nesse período a criança, mesmo sem saber manipular os objetos ou falar, interage e se comunica com os adultos por meio das emoções e movimentos (sorrisos, olhares, expressões).

Elkonin (1998) comenta que, nessa fase, as crianças centram-se na interação com as pessoas e por meio dessas vão se apropriando do mundo adulto. Aponta, contudo, que os objetos também se encontram presentes na vida da criança, pois o mundo adulto está repleto de objetos, entre os quais alguns são produzidos especialmente para as crianças,

¹²Tradução nossa: Na etapa inicial do 3º ano de vida estão ausentes ainda os elementos fundamentais da estrutura do jogo de papéis, já que a conduta das crianças é na sua grande maioria do tipo lúdica. Isso se evidencia pois não estão presentes as duas condições que caracterizam este tipo de atividade: utilização convencional dos objetos e atribuição convencional do nome e as funções de outra pessoa; assim, ao vincular suas ações não seguem a lógica da vida real e tampouco manifestam a possibilidade de se relacionar com os seus pares a partir de um papel assumido.

possibilitando-lhes a aprendizagem de algumas habilidades humanas, como o tato e a apreensão.

De um ano até os três anos de vida, a atividade principal é a atividade objetiva – o interesse que anteriormente voltava-se para o adulto, agora se destina aos objetos. Não que deixem de lado a relação com os adultos, mas essa agora passa a ser secundária em relação à ação com os instrumentos sociais, tornando os adultos auxiliares nesse novo processo, conforme ressalta Elkonin (1998). Segundo Mukhina (1995, p. 47), nesse momento da vida, “[...] a criança se incorpora à ação com os objetos. Quando aprende a manejar os objetos se torna mais autônoma, imita as ações do adulto, colabora com ele, provoca intencionalmente a reação do adulto (exige sua atenção e seu elogio)”.

Mello (2007, p. 96-97) acrescenta que, nessa etapa:

A exploração e o tato dos diferentes objetos a que tem acesso e as descobertas que realiza nesse tato movem seu desenvolvimento até próximo dos três anos de idade, pois, por meio dessa experimentação, a criança observa, se concentra, cria modelos de ação que também servem ao seu pensamento, interage com as outras crianças que estão à sua volta, tenta resolver as dúvidas que a manipulação dos objetos gera e, com isso, envia importantes estímulos ao seu cérebro. Nessa atividade com os objetos, a criança descobre características e propriedades; ampliando o conhecimento do mundo ao seu redor, exercita sua percepção, sua comunicação, seu desenvolvimento motor, acumula experiências e cria uma memória, exercita e desenvolve a atenção, a fala, o pensamento, e faz teorias, ou seja, interpreta e explica o que vai conhecendo.

Segundo Elkonin (1998), durante o manuseio dos objetos, as crianças procuram incorporar algumas de suas ações e passam, então, a transferi-las para outros objetos. Nesse processo, primeiramente, as crianças repetem continuamente a ação aprendida, por exemplo, aprendem a usar um lápis ou uma caneta e observam que eles escrevem e, dessa maneira, passam a escrever em todos os locais em que for permitido.

Após esse processo de repetição, as crianças começam a substituir o dado objeto por outros que lhes possibilitem realizar a mesma ação, por exemplo, começam a pegar uma chave para desenhar, um bloco de construção, etc. Dessa forma, as crianças aprendem as funções pelas quais esses instrumentos culturais foram elaborados e, simultaneamente, internalizam as normas e os comportamentos sociais.

O desenvolvimento da estrutura da ação lúdica na primeira infância configura-se, então, conforme Elkonin (1998, p. 230), “[...] como o trânsito da ação univocamente determinada pelo objeto, passando pela utilização variada deste, para as ações ligadas entre si

por uma lógica que reflete a lógica das ações reais na vida das pessoas”. O autor ressalta, entretanto, que essas aprendizagens só se efetivam devido à interação das crianças com outros sujeitos.

Não vêem que os objetos não levam escrito o modo de agir com eles, nem sentido humano de suas ações. Por último, tampouco se apercebem de que o modo de atuar com um objeto pode ser assimilado pela criança somente em função de um modelo, e o sentido das ações só pode ser alcançado se elas se incluem no sistema das relações inter-humanas. (ELKONIN, 1998, p. 187).

Mukhina (1995) relata, desse modo, que as ações da criança com os objetos ocorrem em três níveis: no primeiro nível, a criança realiza com o objeto todas as ações que já aprendeu; no segundo, a criança emprega os objetos apenas em suas funções específicas e, no último nível, usa o objeto livremente, de acordo com as suas necessidades durante o brincar, embora já reconheça as funções principais dos objetos utilizados.

Agora discorreremos sobre o período dos três aos seis anos, momento em que a atividade principal passa a ser o jogo protagonizado, também denominado como jogo simbólico, jogo dramático, jogos de papéis, brincadeira ou ainda faz-de-conta. Nessa etapa, segundo Leontiev (1988), a criança quer ser como o adulto, porém, como não pode satisfazer seus interesses e necessidades no plano real, utiliza a imaginação, o faz-de-conta, para representar os papéis sociais desempenhados pelos adultos que a rodeiam.

É nessa fase que o objeto se torna brinquedo, pois conforme destaca Elkonin (1998, p.327) ocorre a distinção entre significado e significante e tem origem o símbolo. Outra mudança citada pelo pesquisador, neste período, centra-se na função dos brinquedos, os quais primeiramente regiam o tema dos jogos de papéis e agora passam a receber as funções desejadas pelas crianças durante o faz-de-conta.

As crianças então, por volta dos três anos de idade, como nos revela Vigotski (1991), já apresentam o desenvolvimento da função psicológica superior denominada de imaginação e é por meio desta, portanto, que qualquer objeto pode vir a ser um brinquedo e este pode receber funções diferentes das habituais. É a partir desse período que as crianças começam a reconstruir ou até mesmo criar enredos próprios para as suas brincadeiras e, no caso de haver a necessidade de utilização de algum objeto para continuar o desenrolar da história e este não estiver disponível, as crianças fazem adaptações com os materiais acessíveis. Convém ressaltar, entretanto, que as estórias lúdicas elaboradas pelas crianças nessa fase da vida

geralmente são resultantes de suas experiências no mundo, conforme destaca Mello (2007, p.97-98):

No faz-de-conta, portanto, amplia seu conhecimento do mundo, organiza e reorganiza seu pensamento, interpreta e compreende os diferentes papéis sociais que percebe na sociedade que conhece. Até seis anos, pois, as crianças aprendem por sua própria atividade ao imitar os adultos e outras crianças, procurando fazer sozinhas aquilo que vão testemunhando, aquilo que aprendem a fazer com os outros, condicionadas pelo acesso à cultura mediatizado pelos adultos ou parceiros mais experientes.

Essas brincadeiras de papéis constituem-se, então, em atividades essenciais para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, pois são nesses momentos lúdicos que as crianças têm liberdade para agir sobre o universo social vivido, compreender as atitudes adultas e as normas sociais vigentes, sem, contudo, sofrer represálias ou consequências diretas em sua vida, pois elas atuam sobre o plano da fantasia.

De acordo com Lima (2008), na Teoria Histórico-Cultural, jogos e brincadeiras são reconhecidos como sinônimos, os quais somados aos brinquedos constituem-se em elementos culturais que possibilitam as interações entre os sujeitos e entre esses e os objetos sociais. Além disso, favorecem as relações sociais e a incorporação de valores, crenças, regras e condutas consideradas ideais dentro de uma cultura específica, e ainda a internalização dos significados e funções dos objetos criados socialmente, fomentando, assim, o processo de formação humana. A esse respeito, Elkonin (1998, p.420-421) expõe:

Uma vez que o conteúdo dos papéis centra-se principalmente, como já vimos, nas normas das relações entre as pessoas, ou seja, que o seu conteúdo fundamental são as normas de conduta existentes entre os adultos, poder-se-ia dizer que, no jogo, a criança passa a um mundo desenvolvido de formas supremas de atividade humana, a um mundo desenvolvido de regras das relações entre as pessoas. As normas em que se baseiam essas relações convertem-se, por meio do jogo, em fonte do desenvolvimento da moral da própria criança. Nesse sentido, por muito que se pondere a importância do jogo, dificilmente ela poderá ser superestimada. O jogo é a escola de moral, não de moral na idéia, mas de moral na ação.

Seguindo essa linha de pensamento, Vigotski (2004) coloca que a brincadeira surge na vida da criança em decorrência da necessidade de satisfação de desejos irrealizáveis, todavia, ressalta que elas brincam sem ter consciência dos motivos. Na brincadeira as crianças aprendem a agir segundo suas ações mentais, suas vontades internas e não mais apoiadas no campo visual, no plano externo, relacionado aos objetos. O pesquisador ainda aponta que os

momentos de brincadeira propiciam a zona de desenvolvimento proximal na criança (2004, p.29), haja vista que:

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

Nessa perspectiva, as atividades lúdicas colaboram no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, entre outras, destacamos o autocontrole (domínio da vontade), a atenção, a memória, a linguagem, a imaginação, o pensamento, a personalidade, uma vez que, conforme destaca Vigotski (2004, p.6), “todas as funções da consciência, formam-se originalmente na ação.”

Segundo Lima (2008), as crianças, quando vivenciam situações lúdicas, desenvolvem o seu autocontrole, pois durante os jogos ou brincadeiras as crianças têm que respeitar as regras e papéis impostos pelo grupo, para que essas atividades sejam desenvolvidas com êxito. Dessa forma, as crianças controlam os seus desejos imediatos e os seus impulsos em favor da conservação do contexto lúdico e de sua permanência ativa dentro dele.

Mukhina (1995) ressalta, também, que a atenção e a memória são desenvolvidas durante essas atividades, pois as crianças precisam se concentrar e memorizar as regras, a função dos objetos e os papéis sociais estabelecidos dentro da brincadeira. Caso não consigam realizar essas ações, as mesmas não permanecerão ativas na brincadeira e podem, inclusive, ser eliminadas da ação pelos seus pares.

A linguagem também é desenvolvida nessas situações lúdicas, devido à necessidade de se comunicar durante a ação do brincar. Na brincadeira as crianças precisam verbalizar seus desejos e ainda interpretar os interesses de seus parceiros. Desse modo, as crianças se esforçam para entender e se fazer entender pelos coetâneos durante a interação e o brincar, gerando um desenvolvimento da fala.

Outra função psíquica desenvolvida com a brincadeira é a personalidade, haja vista que nos momentos lúdicos, as crianças imitam os modelos adultos que têm como referência e também aprendem sobre atitudes e comportamentos sociais adultos, os quais são fundamentais para a criança viver coletivamente; além de servirem de parâmetro para a formação de sua personalidade.

O jogo também se reveste de importância para formar uma coletividade infantil bem ajustada, para inculcar independência, para educar no amor ao trabalho, para corrigir alguns desvios comportamentais em certas crianças e para muitas coisas mais. Todos esses efeitos educativos se baseiam na influência que o jogo exerce sobre o desenvolvimento psíquico da criança e sobre a formação da sua personalidade (ELKONIN, 1998, p. 421).

Mukhina (1995) continuando a apresentação da relevância das atividades lúdicas para o desenvolvimento da psique infantil, assinala que nas ações lúdicas – caso haja a ausência de artefatos que favoreçam a realização dos desejos infantis dentro da brincadeira – as crianças acabam por improvisar e utilizam objetos substitutos, criam estratégias para sanar os seus anseios e, concomitantemente, aprendem a manipular os objetos no plano mental, desenvolvendo o pensamento. Além da substituição dos objetos, durante o brincar, as crianças também aprendem a interpretar e internalizar diferentes situações e papéis sociais, formando, assim, suas capacidades imaginativas.

Martins (2006, p. 39) complementa essa ideia dizendo que:

A brincadeira de papéis influencia decisivamente o desenvolvimento global da criança. Ao brincar, ela aprende a ser e agir diante das coisas e das pessoas, pois é a partir das ações práticas realizadas que os processos internos se estruturam, orientando outras ações práticas, mais autônomas e complexas, que enriquecerão os processos internos e assim sucessivamente. Portanto, as brincadeiras infantis destacam-se no vasto campo social que circunscreve a vida e que representa a base do desenvolvimento de todos os atributos e propriedades humanas.

Nessa direção, Lopéz e Gomez (2005), apoiados na teoria defendem a existência de períodos sensitivos do desenvolvimento, que são os momentos mais adequados para o aparecimento e o desenvolvimento de uma capacidade ou função específica e ainda assinala que, se não houver os estímulos necessários durante estes períodos, é possível que as capacidades ou funções humanas não se formem ou então se desenvolvam insatisfatoriamente.

Por esse e por outros motivos, em nossas práticas educativas, devemos sempre observar as reações das crianças diante da realização das atividades e estar atentos aos seus interesses e necessidades infantis, buscando atendê-los durante a organização do ambiente educativo e a execução das propostas pedagógicas; pois, somente assim, teremos parâmetros para analisar se as atividades aplicadas estão sendo significativas e estão contribuindo para o enriquecimento da aprendizagem e do desenvolvimento infantil. De acordo com Leontiev (1988, p.63):

[...] baseado na análise do conteúdo da própria atividade infantil em desenvolvimento, é que podemos compreender de forma adequada o papel condutor da educação e da criação, operando precisamente em sua atividade, em sua atitude diante da realidade e determinando, portanto, sua psique e consciência.

Como podemos notar, o conhecimento sobre as fases do desenvolvimento infantil assim como as concepções adequadas de educação para a infância e de criança são fundamentais para que o processo educativo alcance a sua finalidade, caso contrário, serão apenas momentos desprovidos de sentido, muitas vezes, de pressão, constrangimento e sofrimento, tanto por parte das crianças quanto por parte dos profissionais que se sentem incompetentes e frustrados.

As crianças, nessa abordagem, não são encaradas como sujeitos prontos e acabados que conseguem se desenvolver naturalmente, mas são concebidas como sujeitos competentes, fortes, ativos, participativos, protagonistas, criativos e corresponsáveis pelo seu desenvolvimento.

Si el niño constituye el eje central de actividad educativa, es lógico que de ello se derive su participación en todos los momentos que la conforman. En la concepción y planificación de las actividades que el adulto-educador, familiar o cualquier otro agente educativo realiza, se tiene que tener en cuenta que el niño ha de participar y cómo debe hacerlo para que realmente ejerzan las influencias que de ellas se esperan. Los niños participan en la sugerencia de cosas que quisieran saber y hacer, respondiendo a sus intereses, inquietudes y experiencias vividas; participan en las ideas acerca de cómo hacerlas, en el proceso de realizarlas y más aún, en los momentos de análisis de los resultados alcanzados por todos y cada uno, y, por supuesto, de su propio resultado. Esta cadena de acciones indispensables contribuirá a que el niño se haga más consciente de lo que hace, para qué lo hace, cómo y con qué lo hace y qué resultados se pueden obtener, no sólo en la actividad, sino en su propio desarrollo (LOPÉZ; GOMÉZ, 2005, p.21)¹³

As instituições de Educação Infantil e seus profissionais, nessa vertente teórica, devem, portanto, levar sempre em consideração as especificidades infantis e utilizar as atividades principais de cada fase da infância como suporte para organização do ambiente

¹³Tradução nossa: “ Se a criança constitui-se o centro da atividade educativa, é lógico que dele se derive a sua participação em todos os momentos. Na concepção e no planejamento das atividades que o adulto-educador, familiar ou qualquer outro agente educativo realiza, tem que se levar em conta que a criança deve participar e como deve fazer para que realmente exerça as influências que esperam delas. As crianças participam na sugestão de coisas que querem fazer, respondendo aos seus interesses, inquietudes e experiências vividas, participam nas ideias acerca de como fazê-las, no processo de realizá-las e mais ainda, nos momentos de análise dos resultados alcançados por todos e cada um, inclusive seu próprio resultado. Esta cadeia de ações indispensáveis contribuirá para que a criança se torne mais consciente do que faz, para que faz, como e com que faz e que resultado se podem obter, não somente na atividade, mas em seu próprio desenvolvimento.

educativo. Precisam trabalhar sobre os níveis de aprendizagens reais e proximais da criança, objetivando o alcance dos níveis potenciais das mesmas. Devem, ainda, empregar os brinquedos, os jogos e as brincadeiras como ferramentas pedagógicas indispensáveis à aprendizagem e ao desenvolvimento infantil pleno, os quais, se forem negados à criança nesses momentos da vida, afetarão substancialmente as potencialidades infantis tanto atuais quanto futuras, conforme destaca Lopéz e Goméz (2005).

Para concluirmos essa explanação sobre a Teoria Histórico-Cultural apresentamos as ideias de Zaporozhets, que considera que a educação de qualidade não deve se enquadrar no:

[...] ensino forçado, antecipado, dirigido a encurtar a infância e a converter antes do tempo a criança em pré-escola e a este em escolar, etc. É indispensável, ao contrário, o desenvolvimento amplo e o enriquecimento máximo dos conteúdos das formas especificamente infantis e atividade lúdica, prática, plástica e também da comunicação das crianças entre si e com os adultos. Sobre sua base deve realizar-se a formação orientada daquelas propriedades e qualidades espirituais para cujo surgimento se criam as premissas mais favoráveis na pequena infância e que constituem o mais valioso da personalidade humana madura. (ZAPOROZHETS, 1987, p. 247).

A Teoria Histórico-Cultural, de acordo com o que foi destacado, ressalta a interferência dos aspectos históricos e culturais sobre o desenvolvimento humano. Apresenta visões diferenciadas da criança como sujeitos criativos, competentes, produtos e produtores de cultura e participantes ativos no seu próprio processo de formação; de educação infantil como espaços privilegiados para a interação, incorporação dos elementos da cultura e formação plena dos indivíduos e de brincar como atividade imprescindível à aprendizagem e ao desenvolvimento infantil. O brinquedo, nessa direção, constitui-se em objeto social criado pelo homem cuja finalidade principal é a fomentação do processo de humanização.

A seguir, apresentaremos concisamente os fundamentos da outra abordagem teórica, sobre a qual nos debruçamos: a Sociologia da Infância. Consideramos que esta teoria vem contribuir com estudos da infância, em especial, sobre os olhares das crianças com relação ao mundo, abarcando assim, os modos próprios da infância de interação e apropriação do mundo adulto e dos elementos culturais com os quais vivenciam.

3.3. Sociologia da Infância

A Sociologia da Infância propõe o estabelecimento de uma distinção analítica no seu duplo objeto de estudo: as crianças como atores sociais,

nos seus mundos de vida, e a infância, como categoria social do tipo geracional, socialmente construída (SARMENTO, 2008, p.22).

A Sociologia da Infância é um campo teórico recente, que recebeu contribuições de estudiosos como Sirota (França) e Montandon (Inglaterra), os quais realizaram um estado da arte sobre esse braço da Sociologia, apresentando a realidade contextual e possíveis perspectivas para a área. De acordo com Montandon (2001), somente a partir dos anos 80 do século XX alguns sociólogos começaram a se interessar pelos estudos da infância devido às carências encontradas sobre esse objeto de estudo. Anteriormente a este período, a infância era vista paralelamente aos estudos da família e da educação, portanto, não se configurava como um ramo particular da sociologia.

Em 1984, a Sociedade para o Estudo do Interacionismo Simbólico, composta por sociólogos norte-americanos, organizou uma seção intitulada Desenvolvimento da criança e interacionismo simbólico. O interesse suscitado por essa iniciativa encorajou alguns participantes a continuar seus intercâmbios e a criar, em 1986, o primeiro número da revista *Sociological Studies of Child Development*. Alguns anos mais tarde, no Congresso Mundial de Sociologia de 1990, um grupo de sociólogos da infância se reúne pela primeira vez e, em 1992, a Associação Americana de Sociologia dá à luz uma seção intitulada *Sociologia das Crianças*. Outro fato significativo, em 1992, a revista mencionada muda de nome, agora se intitulando *Sociological Studies of Children* (MONTANDON, 2001, p.34)

Sarmento (2008) aponta que a investigação sobre a infância em si mesma e a sua conceituação enquanto uma categoria geracional específica é bastante atual. Sendo assim, revela que o seu papel principal é o de estudar a infância, refletir sobre a realidade social como um todo e apresentar concepções de crianças e de educação distintas das vertentes tradicionais como as durkheimianas, que encaravam as crianças como protótipos de adultos.

Montandon (2001, p.36) complementa dizendo que a principal preocupação da Sociologia da Infância é “[...] romper com as abordagens clássicas da socialização e centrar suas pesquisas sobre as crianças como atores. Seu objetivo é estudar as crianças não como objetos da socialização dos adultos, mas como sujeitos do processo de socialização.” Desse modo, a intenção dos atuais sociólogos da infância é estudar com mais profundidade as crianças e os seus contextos.

Nessa perspectiva, Soares (1997) nos revela as três principais categorias de direitos adquiridos recentemente pelas crianças, que são denominadas de “Três Ps”: a) direitos à provisão, os quais se voltam à garantia de saúde, educação, segurança, lazer e cultura; b)

direitos à proteção contra os maus tratos, abusos, exclusões e injustiças sociais; e c) direitos à participação social, os quais são comuns a todos os cidadãos como o de ter voz e vez, uma identidade, expressão e atuação efetiva a favor de suas necessidades.

Nessa perspectiva, a Sociologia da Infância é uma área do saber que estuda a criança e suas infâncias. De acordo com Sarmiento (2008) ela não se constitui em uma teoria da educação e engendra três abordagens que se diferenciam pelas especificidades das linhas de estudos, mas, que possuem princípios epistemológicos comuns.

Segundo o autor, existe a perspectiva estruturalista, que se caracteriza por estudos extensivos, documentais, metodológicos e estatísticos, que verificam as condições estruturais em que a infância se apresenta. Desse modo, busca compreender como a categoria geracional infantil se relaciona com as demais e aborda, sobretudo, temas como as imagens históricas das crianças, políticas públicas para a infância, direito e cidadania, entre outros. Os principais teóricos desta vertente são Qvortrup, Sgritta e Ambert.

Outra abordagem de estudo é a corrente interpretativa, com a qual nos identificamos por apresentar objetivos principais que propõem seguir as ações, as práticas sociais infantis, destacando a capacidade interativa e de resignificação que as crianças possuem. Dessa forma, esta corrente destaca o conceito de “reprodução interpretativa” criado por Corsaro. As metodologias de pesquisa empregadas centram-se nos estudos qualitativos como estudo de caso, etnografia, etc. A sua ênfase recai sobre as temáticas como o jogo, o lazer, as culturas lúdicas infantis, as interações sociais, as crianças no interior das instituições, entre outras. Os teóricos de destaque nesta abordagem são James, Prout, Sirota e Corsaro.

A terceira corrente de estudos denomina-se estudos de intervenção, que trazem como foco de análise os grupos sociais marginalizados, dos quais as crianças fazem parte, enfatizando, assim, a emancipação social dos grupos excluídos. Os temas priorizados nessa abordagem são, entre outros, aqueles relacionados aos maus-tratos infantis e à dominação cultural. As pesquisas possuem caráter interventivo, como pesquisa-ação e pesquisa participante.

Os paradigmas são uma forma de “arrumação” teórica pouco fiel a uma realidade teórica que se caracteriza predominantemente pela sua natureza transparadigmática. Preferimos, por isso, classificar as diferentes orientações como “correntes” ou “abordagens”, atribuindo a estes termos ambivalentes o sentido de afinidades conceptuais, temáticas e metodológicas. As correntes e abordagens correspondem, mais do que as opções epistemológicas distintas, intenções analíticas que se caracterizam por determinadas preferências por problemáticas próprias e por orientações metodológicas predominantes (as quais são também suscitadas pela natureza das temáticas escolhidas). Nesse

sentido, no interior de cada “corrente” encontrar-se-á não propriamente a coerência teórica ou a unidade paradigmática (ainda que cada paradigma suscite porventura opções temáticas e metodológicas preferenciais), mas um campo empírico distinto, “estilos” de investigação e temáticas diferenciadas. (SARMENTO, 2008, p. 31).

Essa nova vertente da Sociologia – a Sociologia da Infância – vem, portanto, contribuir, juntamente com os outros estudos e áreas da infância, com a apresentação de concepções diferenciadas de infância, de ludicidade e de pesquisa com crianças.

Mas afinal, o que é socialização?

A socialização das crianças não é uma questão de adaptação nem de interiorização, mas um processo de apropriação, de inovação e de reprodução. Interessando-se pelo ponto de vista das crianças, pelas questões que elas se colocam, pelas significações que elas atribuem, individual e coletivamente, ao mundo que as rodeia, descobre-se como isso contribui para a produção e a transformação da cultura dos grupos de pares, assim como da cultura adulta (MONTANDON 2001, p.43, apud CORSARO; MILLER, 1992).

Nessa perspectiva, destacamos que socialização é um processo contínuo, histórico e social de constituição do sujeito, o qual não se resume a uma fase da vida (infância), mas se dá ao longo da existência dos indivíduos. Por esse motivo, não é possível afirmarmos que as crianças são seres em construção e os adultos são seres completos. Na realidade, segundo a Sociologia da Infância, ambos (crianças e adultos) são seres em formação, já que este é um processo constante e perpétuo.

Ressaltamos, então, que a socialização é um processo de apropriação dos aspectos de uma dada cultura, o qual se dá por meio das interações sociais e das reinterpretações dos indivíduos sobre as coisas do mundo. Prado (2005, p. 98) reforça essa visão ao afirmar que:

Uma vez que a apropriação e a construção da cultura pelo homem concretizam-se na e pela interação de uns com os outros, numa elaboração conjunta de significados sociais, pode-se modificar uma tendência de poder unilateral de uma psicologia reducionista, centrada no indivíduo enquanto organismo que se adapta (ou não) ao meio, para anunciar a possibilidade e a fecundidade de uma relação dialética que leve em conta a plasticidade dos comportamentos, sua vinculação às mudanças de caráter social, histórico e cultural e, mais ainda, que considere a criança, como ser social que é alguém que, neste movimento, também se apropria e constrói cultura.

Segundo essa abordagem teórica, todos os sujeitos são atores sociais, inclusive as crianças, as quais reconfiguram os saberes transmitidos pelos adultos de uma maneira particular, edificando, assim, uma cultura própria, a cultura infantil. Corsaro (2009), nessa direção, apresenta o conceito de reprodução interpretativa, que define a capacidade das crianças de interpretar as situações e os conhecimentos com os quais entram em contato, reproduzindo significados próprios que lhes fazem sentido. Um exemplo que reflete e nos aproxima da compreensão desse processo é a atuação da indústria cultural infantil, que produz artigos comuns a todas as crianças do cosmo embalados em estudos e análise sobre a infância, como nos apresenta Sarmiento (2002, p.6):

De modo similar, os produtos da indústria cultural para as crianças devem a sua eficácia à empatia que conseguem estabelecer com os seus “consumidores”: dos filmes Disney às cartas Pokemon e da boneca Barbie às consolas da Mattel verifica-se o estabelecimento de uma conformidade com o imaginário infantil que explica a universalização desses produtos. Eles tornam-se referências no mercado infantil pelo valor simbólico que lhes está associado e que, em larga medida, se sobrepõe ao seu potencial lúdico (a posse da boneca Barbie, por exemplo, é um elemento de distinção social cujo valor simbólico não é transaccionável por qualquer outra boneca, mesmo com potencialidades superiores, cf. Rogers, 1999); porém, o uso a que se prestam pelas crianças está em linha de convergência com o desejo e as potencialidades de fruição infantil (ainda que, evidentemente, não as esgote).

Não podemos, no entanto, deixar de comentar que a adesão, a posse e, conseqüentemente, o sucesso desses produtos variam de acordo com as crenças e valores de cada realidade cultural, as condições sociais e concepções de mundo de cada família e de cada criança, que assim, podem alterar os objetivos preliminares de criação desses objetos ou até mesmo negá-los. Sarmiento (2002), ancorado em Buckingham (1994, 2000) e Pinto (2000), enfatiza que as crianças não são receptoras passivas desses produtos, muito pelo contrário, elas estabelecem com esses objetos culturais relações interpretativas, críticas e criativas. Dessa maneira, considera que:

Entre as crianças que brincam com uma Barbie, ou que chutam um crânio humano, ou que empunham uma Kalashnikov de plástico, ou que jogam ao berlinde, ou lançam o peão, ou brincam às casinhas, ou se divertem na consola ou no écran do computador há todo um mundo de diferenças: de condição de social, de contexto, de valores, de referências simbólicas, de expectativas e possibilidades. Mas há também um elemento comum: a experiência das situações mais extremas através do jogo e da construção imaginária de contextos de vida. (SARMENTO, 2002, p. 2)

A Sociologia da Infância destaca, então, a relevância dos brinquedos e brincadeiras como recursos fundamentais para a interpretação do universo adulto, da formação da cultura de pares e do desenvolvimento infantil. Como salienta Corsaro (2005, p.8): “o jogo de papéis implica mais do que aprender conhecimento social específico; ele envolve também aprender acerca das relações entre *contexto e comportamento*” e ainda ressignificar esses elementos, produzindo uma cultura infantil própria, a qual é transmitida aos seus coetâneos.

Entre as formas culturais produzidas e fruídas pelas crianças, consideraremos fundamentalmente, os jogos infantis, cuja memória histórica da sua construção se perde no tempo e que são hoje um patrimônio preservado e transmitido pelas crianças, numa comunicação intrageracional que escapa em larga medida à intervenção adulta. [...] Mas integram também as culturas da infância modos específicos de significação e de uso da linguagem que se desenvolvem especialmente no âmbito das relações de pares e que são distintos dos processos adultos. (SARMENTO, 2002 p. 7)

A esse respeito Ferreira (2004, p. 61) complementa:

Melhor se compreendem assim as crianças como produtoras activas dos seus mundos de crianças, ou seja, como capazes de elaborar uma ordem social infantil que é uma visão intersubjetiva do mundo e um modo de estar no mundo, construídos social e culturalmente nas interações, relações sociais e dinâmicas de sociabilidade próprias no contexto do JI. É aí que, decorrentes da adopção, do confronto e contraponto à ordem adulta e/ou entre os pares, emergem rotinas, regras e princípios de acção no interior do grupo de crianças, os quais, apropriados na interacção social, são por elas usados como conhecimentos e competências sociais para participarem no mundo dos adultos e, ao mesmo tempo, para se afirmarem perante ele.

A Sociologia da Infância aborda, também, o protagonismo infantil, ou seja, a capacidade das crianças de interagirem com os mais diferentes elementos da cultura adulta e delas se apropriarem de maneira subjetiva. As crianças, nessa perspectiva, são atingidas pela cultura adulta, mas também a atingem direta ou indiretamente, por meio de aceitações, recusas, revoltas, adaptações, gerando, por vezes, transformações culturais. Conforme destaca Sarmiento (2004, p.10), “as crianças, todas as crianças, transportam o peso da sociedade que os adultos lhes legam, mas fazendo-o com a leveza da renovação e o sentido de que tudo é de novo possível”.

A criança, nesse contexto, é reconhecida por essa corrente como agente social, o qual sofre influência dos elementos culturais, mas também age sobre os mesmos por meio de modos singulares de interação, compreensão e incorporação.

De acordo com esta definição, Emirbayer e Mishe apresentam uma “tríade da agência” que envolve: (1) um elemento interacional no qual os actores rotineiramente incorporam padrões de pensamento e da acção do passado na actividade prática; (2) um elemento projectivo no qual os actores imaginativamente geram trajectórias possíveis de acção relacionadas com as suas esperanças, medos e desejos para o futuro; e (3) um elemento de avaliação-prática no qual os actores realizam julgamentos práticos e normativos entre as possíveis trajectórias de acção em resposta as exigências emergentes, dilemas e ambiguidades de situações envolventes no presente (1998:971). Apesar dos autores colocarem em pé de igualdade estes três diferentes elementos temporais da agência com propósitos explicativos, chamam a atenção de que todas as três dimensões se podem encontrar, ainda que em graus variáveis, em qualquer instância de acção empírica concreta (CORSARO, 2005, p.3)

Nessa direção, Sarmiento (2004) aponta, ainda, que os modos próprios de interação infantil se dão no plano intrageracional (entre as crianças) e intergeracional (entre as gerações), os quais apresentam meios específicos de inteligibilidade, representação e simbolização. O pesquisador destaca, também, as formas infantis de incorporação do conhecimento sobre a realidade, denominando-os de gramáticas da infância.

Essas gramáticas, segundo o autor, se constituem: a) na semântica, que é a construção de significados infantis particulares, sem estar relacionado com a temporalidade formal adulta; b) na sintaxe, que compreende a articulação dos elementos representativos e que sustenta, inclusive, o princípio de contrariedade da identidade; c) na morfologia, que está relacionada à especificidade e ao valor que os elementos constitutivos da cultura da infância adquirem durante a ação lúdica.

Todas essas características infantis nos revelam seus modos de ver, viver e compreender o mundo distintamente dos adultos. Complementando as singularidades do universo infantil Sarmiento (2004) apresenta os quatro eixos considerados como estruturadores das culturas da infância que, segundo o autor, correspondem à capacidade infantil de construir de forma sistematizada modos de ação intencional e de significação do mundo. Nesse sentido, insere a interatividade, que se caracteriza pela interação das crianças com diversas realidades constituídas pelas diferentes instituições sociais (família, escola, comunidade, coetâneos, igreja, entre outras) e por atividades sociais, com as quais vão aprendendo valores, comportamentos, atitudes e estratégias que contribuem fortemente para a formação da identidade individual e social da criança. O autor enfatiza que as crianças também aprendem

entre elas, estabelecendo uma cultura de pares¹⁴, na qual são transmitidos intrageracionalmente os conhecimentos culturais incorporados.

Quando crescem, as crianças deixam o seu legado, sob a forma de brincadeiras que praticam com os mais novos ou que estes observam e reproduzem. Partilham conhecimentos, rituais, jogos que vão sendo transmitidos de uma geração de crianças para a seguinte. Isso explica esse dado surpreendente de as crianças continuarem a jogar ao pião ou à macaca em plena era dos jogos eletrónicos. (SARMENTO, 2004, p. 24)

Outro eixo mencionado pelo sociólogo é a Ludicidade, por entender que o brincar é um elemento essencial da cultura infantil e, como tal, é um canal fomentador da aprendizagem e da socialização humana. De acordo com Sarmiento (2004, p. 26), “O brincar e o brincar são também um factor fundamental na recriação do mundo e na produção das fantasias infantis”.

Nessa perspectiva, o brincar e a brincadeira possibilitam à criança um contexto socializador, no qual se conhece e introjeta subjetivamente valores e comportamentos sociais, amplia-se as relações sociais e se produz cultura. Conforme destacam Souza e Salgado (2008, p.212):

Na brincadeira, jogos e experiências lúdicas mais diversas, as crianças estão consumindo brinquedos, artefatos, informações, imagens, textos e, ao mesmo tempo, combinando esses elementos e compondo entre eles novas conexões, através das quais outros sentidos e conhecimentos são construídos e compartilhados.

Barra e Sarmiento (2010) apontam que as crianças, durante as situações lúdicas, se sentem libertas das pressões do mundo adulto e com total controle do seu mundo, pois no brincar elas podem estabelecer relações e interpretações próprias sobre as pessoas, situações, lugares e objetos, diferentemente das apresentadas em seu contexto social. Portanto, durante a brincadeira, as crianças podem agir de acordo com suas visões singulares de mundo.

A esse respeito, Corsaro (2009, p.54) acrescenta que:

Por meio da brincadeira, a criança não apenas torna concreta essas significações aprendidas, como ela se apropria transformando-as em ação. Isso torna evidente o caráter experimental da brincadeira que permite às

¹⁴Cultura de pares é um conceito apresentado por William Corsaro, o qual representa “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com os seus pares”(CORSARO, 2009, p.32).

crianças a apropriação e estruturação de múltiplos significados dos objetos sociais e dos comportamentos considerados “adequados” em sua cultura.

Nessa esteira de reflexões, Ferreira (2004) assinala as cinco premissas do brincar, que implicam: o aceite mútuo entre os brincantes e o estabelecimento de acordos comuns (capacidade conquistada nas situações lúdicas); a interação, a cooperação e o diálogo entre as crianças para o estabelecimento de negociações durante a ação do brincar; assegurar as reinterpretações e as ressignificações particulares por parte das crianças; garantir a repetição das interações e das situações lúdicas e a transferência da mesma para outros lugares; e por fim, propiciar vínculos de amizade. A autora acrescentar que:

[...] o brincar é um dos meios de realizar e agir no mundo, não unicamente para as crianças se prepararem para ele, mas usando-o como recurso comunicativo, para participarem na vida quotidiana pelas versões da realidade que são feitas na interação social, dando significado às ações. Brincar é arte integrante da vida social e é um processo interpretativo com uma textura mais complexa, onde fazer realidade requer negociação do si, conduzidas pelo corpo e pela linguagem (FERREIRA, 2004, p.85)

Ferreira revela, ainda, que por meio das observações dessas situações lúdicas, nós podemos entender o ponto de vista das crianças, conhecê-las melhor, identificando aspectos do contexto em que vivem, seus sentimentos e suas emoções. Nessa direção, a pesquisadora ressalta que o brincar é:

Essa espécie de passaporte que permite compreender a indissociabilidade entre a cultura de pares, a organização do grupo de crianças e a construção da(s) sua(s) ordem(ens) social(ais), ao permitir “virar do avesso” o cotidiano do JI para olhar do ponto de vista das crianças e assim participar do processo de reconstrução da infância na sociedade (FERREIRA, 2004, p.96).

Dessa maneira, destacamos a relevância da proposição de atividades lúdicas e o uso dos brinquedos no contexto educativo, como elementos que possibilitam coletar informações sobre as crianças, seus interesses, gostos e angústias e a partir dos quais é possível propiciar situações que façam sentido à criança e promovam o seu desenvolvimento social, emocional, cognitivo e motor.

Continuando a descrição dos eixos estruturadores da infância, destacamos a Fantasia do real, considerada também como elemento fundamental para a transposição imaginária das crianças acerca das situações, dos objetos e das pessoas com os quais se relacionam. Todavia,

Sarmento salienta que essa transposição não se dá de forma literal, mas por meio das interpretações pessoais das crianças e aponta que o processo de imaginação possibilita à criança aceitar os desafios que a vida lhe proporciona de forma menos dolorosa, cabível de erros. “O pensamento fantasista, se reporta às situações, pessoas ou acontecimentos, também se exprime na apropriação de objectos pela criança - estes não são nunca apenas o que valem e para que servem, mas outra coisa ainda[...]” (SARMENTO, 2004, p. 27).

Por último o autor apresenta a Reiteração, que se destaca como processo em que as crianças estruturam e reestruturam as suas rotinas num tempo recursivo, o qual é sempre possível ser reiniciado a qualquer instante e a qualquer ponto da rotina. “E reinventa-se um tempo habitado à medida dessas rotinas e dessas necessidades de interação, um tempo continuado onde é possível encontrar o nexo entre o passado da brincadeira que se repete e o futuro da brincadeira da descoberta que se incorpora de novo.” (SARMENTO, 2004, p. 28).

Sarmento enfatiza, também, que as culturas infantis e os modos de conceber as crianças se alteram com frequência, já que interdependem das gerações, dos períodos históricos e das mudanças sociais vividas. Dessa forma, podemos afirmar, apoiados nessa vertente teórica, que existe uma infância no sentido de que há características, artifícios singulares de compreensão da sociedade por parte das crianças. Porém, dentro desta infância-macro existem diferentes infâncias, ou seja, diferentes maneiras de vivê-las. São, portanto, infâncias-micro, que variam de acordo com o contexto social dos indivíduos.

Kuhlmann Jr. e Fernandes (2004) consideram, assim, que a infância, na pluralidade das suas configurações, é circunscrita a um discurso histórico, fruto de variados contextos. Temos a criança concreta, datada, situada, fazendo parte de um contexto favorável ou hostil a sua pessoa, contribuindo não só para a sua representação como fazendo parte de uma categoria social, mas também deixando marcas, forjando memórias. A partir daí a infância ou as infâncias estariam situadas nos lugares que as diferentes sociedades reservam para elas: infâncias múltiplas, diversificadas, constituídas em diferentes culturas, contextos sociais, tempos e espaços de vida. Por isso, ao mesmo tempo em que a infância se apresenta como única, com um período de vida que não volta mais, a não ser nas memórias dos poetas, também se mostra múltipla, marcada pelas diferenças de direitos, de deveres, de acesso a privilégios, de faltas, de restrições. Então, não pode ser vista como uma infância do passado e nem mesmo uma infância do futuro. Só pode ser vista a partir de um outro lugar, de um outro olhar (MÜLLER; REDIN, 2007, p.14).

Ressaltamos, também, que não é só a infância ou as crianças que sofrem modificações em decorrência das transformações sociais, mas também a família, a escola e as demais

instituições sociais. Contudo, o que temos visto em nossas instituições escolares são comportamentos de resistência frente às mudanças.

Conforme afirma Arroyo (2008, p. 131):

As políticas do currículo, os regimentos e os rituais de organização e avaliação trabalham com um protótipo único idealizado de infância e adolescência em função do qual se fazem hierarquias, classificações e agrupamentos. Não se reconhecem infâncias, adolescências diversas, mas apenas níveis e ritmos, consultas e capacidades de aprendizagem dentro de um perfil único. As classificações escolares e o pensamento pedagógico que as legitima são referidos à crença em um estatuto ideal, parâmetro único, universal, em função do qual cada aluno ou coletivo de alunos são medidos e classificados.

Assim sendo, nós, profissionais da educação, em especial, devemos deixar de lado as visões paternalistas retrógradas, as quais encaram as crianças como sujeitos passivos e frágeis e as escolas como agências depositárias de conteúdos científicos, haja vista que:

O dismantelamento do argumento paternalista, envenenado e inválido de que “as crianças não podem esperar ter direitos iguais aos dos adultos”, porque não possuem competências necessárias para o exercício de tais direitos deverá ser assumido como um dos primeiros desafios na consolidação da cidadania da infância. (SOARES; TOMÁS, 2004, p.155)

A Sociologia da Infância nos mostra, então, que para mudarmos os contextos atuais das instituições educacionais precisamos repensar as nossas concepções e rever as nossas práticas educativas, pois os ambientes educativos só terão sentido para a criança a partir do momento que suas especificidades e participação forem asseguradas.

O cotidiano na escola da educação infantil será significativo para as crianças, se for um espaço de trocas, de intercâmbio, de valorização de diferenças. O professor precisa estar aberto ao novo e ter habilidade para torná-lo rico de possibilidades, transformando situações aparentemente simples e desprovidas de novidades, em formas criativas e interessantes que possibilitem a participação e envolvimento do grupo. (MÜLLER; REDIN, 2007, p.17)

Para sintetizar, reforçamos a ideia de que a infância é uma construção social, que varia conforme de acordo com o contexto social, cultural e histórico de cada criança e, por esse motivo, para ser analisada depende de diversos fatores como gênero, etnia e classe. Sendo assim, não existe uma infância única, mas diferentes tipos de infâncias e alicerçados em

Almeida (2009) reforçamos que precisamos, portanto, compreender e aceitar essa visão, se quisermos alterar a realidade educativa contemporânea, que objetiva moldar todas as crianças segundo princípios universais de infância, negando, sobretudo, a existência da diversidade cultural humana.

A Sociologia da Infância é, em suma, um ramo da Sociologia que estuda a criança e suas singularidades, seus modos de interação e incorporação da cultura. Luta, ainda, pela garantia dos direitos infantis, ao conceber as crianças como cidadãos completos, agentes de sua formação individual e social. As escolas da infância, de acordo com essa vertente, devem ser ambientes ricos em oportunidades e que, acima de tudo, respeitem os direitos, os interesses e as particularidades das crianças. O brincar e o brinquedo, nessa perspectiva teórica, são considerados elementos próprios da cultura infantil, os quais são fundamentais para o processo de socialização, expressão, comunicação, produção cultural e auto-organização.

A seguir, apresentaremos a justificativa da escolha das presentes abordagens e ainda destacaremos algumas possíveis aproximações entre elas.

3.4. Interlocução entre a Teoria Histórico-Cultural e a Sociologia da Infância: em busca de aproximações

Somos firmes na possibilidade de estabelecer conexões claras e explícitas entre as teorias que insistimos em adotar e que constituem a especificidade de uma reflexão teórica sobre a Infância e as crianças em desenvolvimento. Nós as entendemos como sujeitos psicológicos, emergentes das interações sociais as quais modificam pelo simples existir. Privilegiamos compreender a história cultural da humanidade como vinculadora de uma orientação centrífuga às atividades das crianças que, em reação a esse movimento, construirão um outro, no sentido inverso (orientação centrípeta), constituindo-se como sujeitos únicos, que sofrem a ação do meio, mas, ao mesmo tempo, agem nele, como sujeitos dessa mesma história. (VASCONCELLOS, 2008, p. 77).

A opção por teorias pertencentes a áreas do saber diferentes ocorreu devido à preocupação em conhecer com mais propriedade a criança e assim obter mais subsídios para analisar as práticas educativas das professoras envolvidas na pesquisa. Essa escolha encontra-se respaldada em teóricos como Corsaro (2005, p.2), que ressalta:

Alguns têm argumentado que a nova sociologia da infância deveria, ela própria libertar-se deste foco profundamente entranhado no desenvolvimento e agência individuais pelo completo afastamento das perspectivas

psicológicas (James, Jenks & Prout, 1998). Tal afastamento é, na minha perspectiva, um erro em dois aspectos. Primeiro, desvia a atenção dos grandes contributos da psicologia sócio-cultural (Rogoff, 1995, 1996; Wertsch, 1998) e até certo ponto, de alguns sistemas baseados em teorias do desenvolvimento humano (Thelen & Smith, 1998) que levantaram questões provocatórias acerca dos limites da internalização individual do conhecimento e das competências para o desenvolvimento e transições de vida. Segundo, o nosso próprio afastamento das visões individualistas da psicologia não resolve o problema dos debates micro-macro em sociologia e antropologia a respeito da agência humana, onde as perspectivas individualistas da agência humana ainda detêm um elevado grau de proeminência.

Acreditamos, assim, que a interdisciplinaridade vem acrescentar e contribuir para uma melhor e maior compreensão do fenómeno estudado. Por isso, concordamos com Vasconcellos (2008, p. 78) quando ela pontua que, “enquanto estudiosos da infância, precisamos construir novos patamares complementares de compreensão, pois quando os paradigmas disputam entre si a hegemonia das particularidades da infância, são as crianças que perdem e com elas perdemos todos nós como sociedade”.

Temos clareza de que os enfoques teóricos empregados revelam contextos, origens e ainda alguns pressupostos divergentes; entretanto, diante de tantas diferenças existem também aproximações em determinados aspectos. Nessa direção, discorreremos a seguir sobre alguns pontos de convergência entre a Teoria Histórico-Cultural e a Sociologia da Infância que ousamos apontar.

De acordo com Beatón (2005) a cultura, na perspectiva Histórico-Cultural, é tudo o que é criado pelo homem para atender as suas necessidades vitais. Nessa direção as duas abordagens se aproximam ao defenderem que os sujeitos dependem da relação que estabelecem com os elementos culturais para viverem no contexto social e se desenvolverem, por meio do processo de apropriação. E, conforme nos revelam Pedrosa e Santos (2009, p.51), a espécie humana coleta dados do contexto em que vive e ainda depende deste para que o processo de formação humana se concretize, “por isso podemos dizer que existe uma herança dual, ou seja, ela herda de seus antepassados não apenas uma herança biológica, mas também cultural”.

Reforçando essa visão, Elkonin (1998, p. 414) ressalta que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores infantis “não pode transcender de outra maneira que não em forma de assimilação da experiência sintetizada das gerações passadas, consubstanciada nos modos de ação com os objetos, nos objetos da cultura e na ciência, embora o desenvolvimento não se reduza à assimilação”.

Desta forma, as abordagens destacam que os indivíduos só se tornam seres sociais, seres humanos, ao interagirem com o contexto sociocultural e se incorporarem ativamente de seus elementos, enfatizando, assim, a capacidade subjetiva infantil de aceitar ou ainda de subverter a ordem e transformar aspectos postos pela sociedade.

As crianças, desse modo, são encaradas como protagonistas do processo de interação e apropriação. Constituem-se, portanto, nos contextos da cultura, mas também são produtores de cultura (BARBOSA, 2009; BEATÓN, 2005; PRADO, 2005).

Nessa perspectiva, Sarmiento (2007) coloca que as crianças não podem ser consideradas como sujeitos passivos, mas sim como atores sociais dos processos de formação individual e social. Complementando essa ideia destacamos os posicionamentos de Müller e Redin (2007, p.17):

A criança é um ser que dá sentido ao mundo em que vive fazendo diferentes leituras das tramas sociais. Tem, portanto, no decorrer da vida, não só a possibilidade de aprender como também de contribuir para a constituição de um novo momento histórico social, feito da diversidade cultural e da singularidade dos sujeitos. Quanto mais diversificado o meio sociocultural, maiores serão as possibilidades de conhecimento, de criação. A diversidade cultural, muitas vezes, está ausente do espaço escolar. Existe, ao contrário, uma cultura escolar que encaixa os objetos, os materiais didáticos, as músicas, as histórias e os pensamentos todos num mesmo padrão, numa mesma sequência, tempo e lugar.

A Teoria Histórico-Cultural, compactuando com essa visão, destaca que o “hombre es el único ser vivo, que no solo reproduce el legado y contenido histórico de su especie, sino que lo construye y reconstruye, constantemente en el tiempo y en el contexto de su desarrollo y formación individual”¹⁵(BEATÓN, 2005, p.172).

Nessa direção, ainda podemos nos arriscar a fazer aproximações entre os conceitos de reprodução e criação de Vigostki e de reprodução interpretativa de Corsaro.

Para Vigotski, de acordo com Freitas (1998), o sistema de internalização dos elementos culturais perpassa pelos processos de reprodução e criação, no qual os sujeitos, norteados pelas situações já vivenciadas, reelaboram, criam novas possibilidades de interpretação e ação com os objetos e sujeitos sociais. Nessa mesma linha de raciocínio está o conceito de “reprodução interpretativa”, de Corsaro (2009), o qual apresenta que as crianças,

¹⁵ Tradução nossa: “homem é o único ser vivo que não só reproduz legado e conteúdo histórico de sua espécie, mas que o constroe e reconstroe, constantemente no tempo e no contexto de seu desenvolvimento e formação individual”.

mesmo sob a influência dos aspectos sociais e culturais, são capazes de realizar criativamente ressignificações do universo adulto, adequando-os, assim, aos seus interesses infantis.

Apontamos, além disso, que para as vertentes teóricas adotadas essas interpretações e releituras sobre o mundo se dão, sobretudo, nos momentos de brincadeira infantil. Corsaro (2009) destaca que durante as brincadeiras as crianças tomam como base situações e comportamentos adultos, todavia não os reproduzem igualmente, mas os adequam e complementam segundo seus interesses.

Vigotski (1991) também coloca que a brincadeira surge como uma necessidade das crianças realizarem seus desejos mais íntimos, os quais, na maioria das vezes, não poderiam ser realizados no plano real, desse modo, elas se utilizam da fantasia e da imaginação para satisfazer as suas vontades, para aprender e se desenvolver já que:

Por trás da brincadeira estão as alterações das necessidades e as alterações de caráter mais geral da consciência. A brincadeira é fonte do desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento iminente. A ação num campo imaginário, numa situação imaginária, a criação de uma intenção voluntária, a formação de um plano de vida, de motivos volitivos – tudo isso surge na brincadeira, colocando-a num nível superior de desenvolvimento, elevando-a para a crista da onda e fazendo dela a onda decúmana do desenvolvimento na idade pré-escolar, que se eleva das águas mais profundas, porém relativamente calmas (VIGOTSKI, 2004, p.29).

Compartilhando dessa visão sobre o brincar como ferramenta imprescindível ao desenvolvimento infantil, sociólogos da infância como Pedrosa e Santos (2009) apontam que, por meio da experiência da brincadeira, as crianças aprendem sobre os ambientes, os significados dos materiais e das condutas sociais consideradas apropriadas numa cultura específica.

Brincar, portanto, deixa de ser somente um direito para se tornar o espaço de liberdade, de criação. Através da brincadeira a criança mergulha na vida, criando um espaço que expressa, que atribui sentido e significado aos acontecimentos. Brincar também é uma forma de buscar estabilidade emocional, pois certas brincadeiras trazem os elementos necessários para lidar com os medos, a angústia, a surpresa, o abandono, o poder, que são emoções necessárias ao convívio coletivo, ao convívio de pares. Brincar, como uma atividade compartilhada, permite ao ser humano conhecer e reinventar, “reproduzir e interpretar”, gerando novas formas culturais entre as crianças. Através do brinquedo, a criança também tem acesso ao passado e ao futuro, revitalizando e inventando o mundo que almeja. Por isso, a atividade lúdica não pode ser pensada fora do contexto social e cultural da infância. (MÜLLER; CARVALHO, 2009, p.124)

Müller e Carvalho (2009, p.198) destacam, sobretudo, que conceitos como interação, criança e brincadeira poderiam ser considerados como um elo entre a Psicologia e a Sociologia da Infância. Além desses, acrescentamos outros como, por exemplo, a imaginação.

A imaginação é vista pela Sociologia da Infância como um modo particular da criança se relacionar e aprender no mundo. De acordo com Sarmiento (2004), é um processo de resistência infantil frente às imposições e aos controles dos adultos. Dessa maneira, por meio da imaginação, as crianças podem empregar sentidos e valores às coisas de acordo com as suas vontades, podendo então ser diferentes dos apresentados pelos adultos. Assim, “o mundo do ‘faz-de-conta’ faz parte da construção pela criança da sua visão do mundo e da atribuição do significado às coisas.” (SARMENTO, 2004, p.26).

Para a Teoria Histórico-Cultural, a imaginação é vista como uma capacidade humana que é desenvolvida no contexto da brincadeira e pela qual as crianças satisfazem suas vontades internas. De acordo com (VIGOTSKI, 2004, p.15), “a situação imaginária, liberta a criança das amarras situacionais” e possibilita a realização dos desejos infantis insatisfeitos. Por meio do faz-de-conta, as crianças podem atribuir às pessoas e aos objetos o sentido que lhes convier, respeitando as suas necessidades na brincadeira, haja vista que a “[...] situação imaginária, leva a criança a aprender a agir não apenas com base na sua percepção direta do objeto ou na situação que atua diretamente sobre ela, mas com base no significado dessa situação” (VIGOTSKI, 2004, p.17).

Outro conceito que ousamos fazer convergência entre as vertentes apresentadas é o conceito de cultura de pares que, de acordo com Corsaro (2009), corresponde as atividades, objetos, interesses que as crianças compartilham entre elas estalebecendo, assim, uma cultura própria, um modo específico de se relacionar socialmente. Traços desse conceito também podem ser encontrados na Teoria Histórico-Cultural, especialmente nos apontamentos feitos por Leontiev (1988, p.66-67):

Todavia, o tempo passa, e o conhecimento da criança aumenta. Suas capacidades tornam-se maiores, e seus poderes crescem. Como resultado disso, a atividade no jardim de infância perde o sentido que possuía anteriormente para a criança e ela, cada vez mais, desliga-se dos interesses do jardim de infância. Ou melhor, procura descobrir novo conteúdo nele. Formam-se grupos de crianças que começam a viver sua própria vida, uma vida especial, secreta, não mais pré-escolar; a rua, o pátio, a companhia das crianças mais velhas tornam-se cada vez mais atraente. A auto-afirmação da criança vai cada vez mais, frequentemente, assumindo formas que infringem a disciplina. É o que se conhece como a crise dos sete anos de idade.

Na nossa visão, essa exposição de Leontiev apresenta, como pano de fundo, semelhanças com relação aos conceitos de cultura de pares, pois o autor destaca que as crianças “formam grupos”, ou seja, pares e “passam a viver sua própria vida” – cultura –, que é uma “vida especial, secreta, não mais pré-escolar”, quer dizer que apresenta interesses infantis comuns, os quais são diferentes dos apresentados pela escola. Seguindo nossa interpretação, acreditamos que as abordagens empregadas possuem mais esse conceito como um possível elemento de aproximação.

A ideia de que a brincadeira cria a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) na criança – apresentada por Vigotski (1991) no capítulo anterior (referente à Teoria Histórico-Cultural) –, a qual defende que a interação das crianças com os adultos ou coetâneos mais experientes desencadeia o processo de aprendizagem e, concomitantemente, a evolução do nível de desenvolvimento infantil, também se faz presente na Sociologia da Infância, ao considerar que a participação das crianças com seus pares durante a brincadeira promove a ampliação do seu desenvolvimento.

[...] é igualmente verdade que muitas das crianças, representando as suas interpretações e os seus entendimentos daquele mundo, mostram que elas, colectivamente, ao reconstruírem conceptualmente o contexto físico, durante ou para as suas brincadeiras, bem como aspectos da vida social adulta, não só aumentam o seu conhecimento dela em termos do contexto presente como, simultaneamente, se apresentam nas suas próprias realidades sociais. Por conseguinte, não só as suas brincadeiras podem ser mais transformativas que imitativas, distanciando-se do mero desempenho de papéis sociais – em particular nas brincadeiras sociodramáticas (Corsaro, 1997) –, como a sua participação evidencia, na apropriação interpretativa e criativa dos recursos culturais disponíveis, o seu uso como instrumento frequentemente refinados, transformados e expandidos ao nível do desenvolvimento da acção colectiva (cf. Vigotsky, cit. in Corsaro, 1997). De igual modo, e porque a representação de um determinado papel é denotativa da apropriação intra-individual que cada criança efectuou do mundo adulto, brincar é bastas vezes sinónimo de confronto intercultural entre elas e de lutas pela afirmação e legitimação de determinados saberes e fazeres em detrimento de outros, continuando a decorrer desse confronto, agora entre pares, a expansão de conhecimentos e experimentos quer acerca da realidade social adulta, ainda que por via indirecta, quer acerca da realidade social infantil por via directa (FERREIRA, 2004, p.86).

Para finalizar essa apresentação, destacamos a concepção de Educação Infantil, que é vista pelas duas abordagens como um ambiente educativo, o qual deve ser planejado intencionalmente visando à valorização dos processos de interação, o respeito aos interesses e às singularidades infantis, a apropriação da cultura e o desenvolvimento global das crianças.

A escola pode e deve ser considerada um espaço privilegiado para a aprendizagem de uma prática social, um espaço de cultura, de criação como resposta aos desafios da vida, em espaço fértil de produção do novo e do inusitado. A escola para a infância precisará constituir-se nesse tempo e espaço transformado em lugar, ou seja, um *locus* de sentido, de construção de identidades (MÜLLER; REDIN, 2007, p.17).

Os estudiosos da Teoria Histórico-Cultural, nessa perspectiva, destacam que:

[...] olhar o processo de humanização como processo de educação e olhar a escola da infância como espaço do encontro de muitas crianças – de mesma e diferentes idades –, e como o lugar da organização intencional por parte dos professores e professoras para a apropriação máxima, por cada criança, das máximas qualidades humanas formadas histórica e socialmente, nos comprometem com uma oposição segura a todas as formas de aceleração artificial do desenvolvimento psíquico e com a necessidade de elaboração de um projeto pedagógico que amplie e enriqueça esse desenvolvimento (MELLO, 2007, p.99)

É, então, sob a luz desses dois enfoques (Sociologia da Infância e Teoria Histórico-Cultural) que fomos a campo para tentar identificar as concepções de criança, de brincar e de educação para a infância que norteiam as práticas educativas e, principalmente, para compreender sobre qual viés teórico o brinquedo é utilizado nas instituições escolares infantis escolhidas. No próximo capítulo, que trata do campo metodológico adotado, descreveremos toda a trajetória percorrida para obtenção dos dados e resolução das perguntas norteadoras da pesquisa.

4. PERCURSO METODOLÓGICO

À medida que os dados vão sendo coletados, o pesquisador vai procurando tentativamente identificar temas e relações, construindo interpretações e gerando novas questões e/ou aperfeiçoando as anteriores, o que, por sua vez, o leva a buscar novos dados, complementares ou mais específicos, que testem suas interpretações, num processo de “sintonia fina” que vai além até a análise final. (MAZZOTTI, 1999, p.170)

A opção pela temática da ludicidade se firmou devido à proximidade entre esta e a minha área de formação acadêmica – Educação Física –, à afinidade e à paixão para com o tema e, sobretudo, às inquietações geradas pela adoção atual de modelos pedagógicos que não consideram a criança nas suas especificidades e secundarizam, assim, as culturas da infância. Já a escolha do brinquedo como objeto de estudo ocorreu em virtude do número menor de pesquisas voltadas a esse objeto lúdico, visando, desta forma, conhecer melhor a sua história, evolução e mediação no processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil, bem como colaborar na construção e na ampliação do conhecimento científico e, conseqüentemente, da ciência, disponibilizando o conhecimento gerado por meio desta investigação para a sociedade.

Esta investigação caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, por apresentar segundo Ludke e André (1986) o investigador como o sujeito principal da pesquisa, o qual entra em contato direto com a realidade estudada e seus atores e busca compreendê-la e retratá-la da forma mais fidedigna possível por meio de sua interpretação sobre os dados coletados. Sendo assim, os autores apontam que o papel do investigador nas pesquisas naturalísticas é o de observar cuidadosamente o contexto cultural, evitando o máximo possível intervir na realidade estudada para que, dessa forma, os dados sejam mantidos o mais próximo possível do real. Mazzotti (1999), utilizando-se de algumas reflexões de Pantón (1986), salienta que:

[...] a principal característica das pesquisas qualitativas é o fato de que estas seguem a tradição “compreensiva” ou interpretativa. Isto significa que essas pesquisas partem do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e que seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado [...] (MAZZOTTI, 1999, p. 131).

E este é um dos motivos pelos quais não é aconselhável generalizar os dados coletados de uma pesquisa, haja vista que cada contexto apresenta uma realidade, ou seja, um grupo de

sujeitos, um período determinado, situações cotidianas específicas e, portanto, mesmo que existam ambientes de investigação semelhantes, as realidades raramente serão idênticas. Conforme destaca Mazzotti (1999, p.174), ao comentar sobre o princípio da transferibilidade é também característico desses estudos “[...] a crença de que as interpretações feitas são vinculadas a um dado tempo e a um dado contexto e, portanto, não se poderia falar de generalizações nos termos tradicionais”.

A pesquisadora destaca, ainda, outros dois princípios norteadores da pesquisa qualitativa, que são o princípio da credibilidade e o da confirmabilidade, os quais, unidos ao princípio da transferibilidade estabelecem o nível de fidedignidade e veracidade dos resultados de uma pesquisa. Nesse sentido, Mazzotti (1999, p.121) adverte que:

[...] a credibilidade dos conhecimentos das ciências sociais depende, como em qualquer ciência, do desenvolvimento de suas teorias, incluindo a seleção adequada e a comunicação precisa dos dados observacionais, sua organização em padrões significativos e a validação de suas hipóteses pela atividade coletiva da comunidade científica.

Desta forma, a credibilidade de uma investigação depende da seleção pertinente e coerente entre os dados teóricos e empíricos adotados na pesquisa. Já o princípio da confirmabilidade consiste no emprego de técnicas e/ou na reaplicação dos instrumentos de investigação, estimando, assim, a fidedignidade dos dados científicos relatados.

De acordo com Ludke e André (1986), a pesquisa qualitativa preocupa-se, ainda, em revelar a perspectiva dos participantes, além de destacar mais o processo do que o produto, procurando identificar como o problema da investigação (fenômeno) se apresenta nas atividades e nas interações rotineiras.

A metodologia de pesquisa adotada apresenta, ainda, configurações do tipo descritiva-interpretativa, por considerar que a descrição das características do grupo pesquisado e do contexto contribui para explicitar o problema da pesquisa e, ao mesmo tempo, permite analisar e compreender como o brinquedo é empregado no contexto da Educação Infantil. Segundo Santos (2006, p. 33), “um trabalho com objetivo descritivo visa a estabelecer os contornos de um certo problema, como localizar as dimensões, modos de funcionamento, influências e ligações mais evidentes, etc., dos fatos /fenômenos e processos.”

Nessa perspectiva, a presente investigação caracteriza-se como de cunho descritivo-interpretativo, e ainda adota procedimentos metodológicos de pesquisas do tipo etnográfico, como observação e entrevista. Conforme destaca Ludke e André (1986, p.14), “há dois

métodos básicos utilizados pelos etnógrafos: a observação direta das atividades do grupo estudado e entrevista dos informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre nesse grupo”.

Desta forma, para a realização da coleta de dados foram empregados os seguintes procedimentos metodológicos: análise bibliográfica, observação e entrevista semiestruturada. Tais procedimentos foram necessários para a resolução dos objetivos da pesquisa, a saber: diagnosticar o tipo, a frequência, o modo e a finalidade do uso do brinquedo nas práticas educativas; verificar quais as concepções de brincar, de criança e de Educação Infantil que norteiam as práticas dos professores investigados; e, ainda, por meio da observação das crianças nas instituições pesquisadas durante diversas situações lúdicas, compreender a importância e o valor/sentido do brinquedo para essa categoria social.

A análise bibliográfica tem por atribuição a ampliação de conhecimentos e informações sobre o brinquedo como objeto de estudo, de modo a proporcionar uma base teórico-prática consistente que subsidie a análise dos dados, haja vista, que “[...] a literatura revista deve formar com os dados um todo integrado: o referencial teórico servindo à interpretação e as pesquisas anteriores orientando a construção do objeto e fornecendo parâmetros para comparação com os resultados e conclusões do estudo em questão.” (MAZZOTTI, 1999, p. 184). Sendo assim, a análise bibliográfica serve de base para todo o desenvolvimento da pesquisa, ou seja, proporciona ao investigador informações sobre a situação em que se apresenta o fenômeno a ser estudado; apresenta os seus avanços; e também aponta as lacunas ainda existentes, as quais devem ser levadas em consideração pelo estudioso, para que haja, dessa forma, superação dos déficits teóricos e evolução no campo científico.

Além da análise bibliográfica, utilizamos – como afirmamos acima –, a observação como recurso investigativo, por reconhecê-la como um vantajoso instrumento de pesquisa e coleta de dados que, de acordo com Mazzotti (1999), não exige dos pesquisados maiores conhecimentos científicos e articulações linguísticas; possibilita a verificação e comparação entre os dados expressos e manifestos pelos investigados; possibilita a identificação e exploração de elementos obscuros, até mesmo para os próprios pesquisados; e, ainda, possibilita o registro *in loco* das atitudes dos participantes.

Esse procedimento investigativo foi empregado no intuito de acompanhar a prática dos professores investigados em sala de aula, para sentir o contexto e as relações que se dão dentro dele, de forma a registrar essa vivência e socializar com os atores os resultados prévios obtidos, haja vista que “a observação é uma das mais importantes fontes de informações em

pesquisas qualitativas em educação. Sem acurada observação, não há ciência. Anotações cuidadosas e detalhadas vão constituir os dados brutos das observações [...]” (VIANNA, 2003, p.12)

Como podemos notar, os registros das atividades e comportamentos observados são essenciais, pois permitem ao investigador comprovar a realização da pesquisa, adquirir dados sobre os fenômenos, os quais são indispensáveis para a construção dos conhecimentos científicos e, ainda, para a partilha e reflexão conjunta das informações detectadas durante a investigação. Todavia, é importante ressaltar que “[...] as notas de campo não constituem descrições literais da ‘realidade’: não há transcrições literais, mas convencionais” (SILVA 2003, p.75 apud ATKINSON, 1992). Desse modo, é possível dizer que temos interpretações sobre a realidade, mas não a realidade propriamente dita, uma vez que as interpretações são constituídas a partir das concepções, das crenças e do alicerce teórico adotado pelo pesquisador.

A entrevista foi o terceiro recurso metodológico adotado na investigação por possibilitar a coleta de dados de forma imediata, além de permitir o aprofundamento e a discussão de informações consideradas mais complexas e confidenciais.

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas complexos e de escolhas nitidamente individuais (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34):

Optamos, nesta investigação, entre outras possibilidades, pela entrevista semiestruturada, considerando que esta “se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34). Além disso, por ser um tipo de entrevista que possui uma certa flexibilidade, permite colher dos investigados informações mais detalhadas e mais próximas da realidade, as quais ainda trazem embutidas suas interpretações e concepções de mundo.

Após a estruturação do campo teórico e metodológico da pesquisa, seguimos para a apresentação dos sujeitos e dos contextos investigados e também para a descrição dos critérios adotados na seleção dos mesmos.

Para dar início à descrição das etapas percorridas durante a realização da pesquisa, apresentaremos, primeiramente, o processo de entrada no campo de investigação, ou seja, os caminhos perpassados para adentrar as escolas.

Depois de recebida a autorização do Comitê de Ética para o desenvolvimento da pesquisa *in loco*, partimos para a definição dos critérios de escolha das instituições escolares infantis a serem estudadas. Por conseguinte, “[...] a escolha do campo onde serão colhidos os dados, bem como dos participantes é proposital, isto é, o pesquisador os escolhe em função das questões de interesse do estudo e também das condições de acesso e permanência no campo e disponibilidade dos sujeitos.” (MAZZOTTI, 1999, p.162). Nessa perspectiva, foram selecionadas duas instituições infantis por possuírem uma proposta pedagógica de integração entre escola e universidade estando, dessa forma, abertas à pesquisa e à proposição de melhorias educacionais fundadas em dados científicos.

A parceria foi formalizada por meio da abertura de espaço para o desenvolvimento de projetos de extensão, que envolvem graduandos das áreas de Educação Física e Pedagogia e professores universitários, responsáveis pela proposição de intervenções e pela colaboração no processo de formação dos professores das respectivas unidades educacionais infantis.

Em seguida à seleção das escolas, buscamos estabelecer o recorte do número de investigados. O critério adotado para isso foi o de observar pelo menos um grupo de cada nível da Educação Infantil, a fim de se obter uma visão geral do ambiente e das práticas educativas dessas instituições escolares. Portanto, o público alvo desta investigação é constituído por: a) uma sala de Berçário I (crianças de 0 a 2 anos), que contava com orientação e planejamento de três professoras; b) uma sala de Berçário II (crianças de 2 a 3 anos), que também contava com orientação e planejamento de três professoras; c) uma sala de Maternal (crianças de 3 a 4 anos), com duas professoras; uma de Pré-escola I (crianças de 3 a 4 anos) com apenas uma professora (escola A); d) quatro salas de Pré-escola (crianças de 4 a 5 anos), tendo cada uma delas uma professora responsável. Todas as salas investigadas pertenciam ao período da manhã (essa escolha não teve um critério específico, tendo sido feita de forma aleatória).

Concluída a apresentação do público-alvo e dos critérios de seleção adotados, descreveremos os passos dados para esclarecer os objetivos da pesquisa e recolher as autorizações para a sua realização.

A fim de procedermos a entrada, permanência e desenvolvimento da pesquisa nas respectivas instituições infantis foi necessário apresentarmos, aos gestores das unidades escolares, uma autorização da Secretaria Municipal de Educação, além de esclarecermos os

objetivos, finalidades e procedimentos investigativos. Para tanto, foram entregues cópias da autorização da Secretaria da Educação, do projeto de pesquisa e dos documentos do Comitê de Ética referentes ao consentimento para a realização da pesquisa.

Para concretização dessa última etapa (autorização dos sujeitos da pesquisa), conversamos sobre a pesquisa com todas as professoras responsáveis pelas turmas, explicamos como se dariam os procedimentos de observação e entrevista e deixamos que as mesmas refletissem sobre a proposta. A maioria delas se dispôs prontamente a participar da pesquisa, com exceção apenas de uma professora (professora do Berçário II) que se negou a colaborar por se sentir desconfortável com a entrevista. Contávamos, inicialmente, com a colaboração de 12 professoras, porém, esse número foi reduzido para 11, pois uma delas (professora do Pré I da escola A) era substituta e permaneceu na unidade apenas durante dois meses e não foi possível contarmos com a presença de outra professora.

De posse da autorização das professoras, precisávamos agora da autorização dos pais para darmos andamento à investigação. Para isso, participamos das reuniões de pais de ambas as escolas. A reunião da escola A ocorreu por grupamentos, logo, comparecemos às reuniões de pais das três salas selecionadas para a pesquisa, as quais foram realizadas em dias distintos. Na escola B, a reunião de pais apresentou um formato diferente, ou seja, a reunião envolvia a participação, ao mesmo tempo, dos pais de todas as crianças atendidas. Nas pautas das reuniões, foram concedidos espaços para conversarmos sobre os objetivos e as intenções da pesquisa e explicarmos como ocorreriam os processos de observação e possíveis diálogos com as crianças.

A maioria dos pais se demonstrou interessada e solícita para com a investigação e, desse modo, permitiram a participação de seus filhos nesta atividade. Sendo assim, contamos com a colaboração de 44 crianças da escola A e 50 da escola B, totalizando a participação de 94 crianças.

É importante ressaltarmos que a observação dos agrupamentos ocorreu no período de 15 de abril a 24 de novembro de 2009 (escola A) e de 03 de junho a 26 de novembro de 2009 (escola B), totalizando 120 horas. O processo de observação foi realizado semanalmente e em dias alternados, para que fosse possível, desse modo, presenciarmos grande parte das atividades programadas na estrutura curricular. Vale destacarmos, ainda, que as identidades das instituições escolares, das crianças e dos professores investigados serão mantidas em sigilo, a fim de evitarmos qualquer tipo de perseguição ou exclusão por conta de suas opiniões, relatos e realidades. Assim sendo, tanto os professores quanto as crianças receberão nomes fictícios, para garantir, sobretudo, a integridade física e a liberdade de expressão dos

pesquisados. Salientamos que as duas instituições infantis serão nomeadas como escola A e escola B, evitando, assim, qualquer tipo de comparação entre elas.

Para facilitar o processo de análise dos dados, dividimos os mesmos em categorias destinadas a: a) discussão, reflexão e apresentação de resultados preliminares relacionados às rotinas educativas (espaço físico, material, propostas); b) concepções dos professores investigados sobre criança, brincar e educação infantil; c) uso do brinquedo na prática educativa (modo, tipo, frequência e finalidade); d) valor dos brinquedos e das brincadeiras para as crianças.

4.1 Rotinas Educativas

Rotina é uma categoria pedagógica que os responsáveis pela educação estruturam para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições de educação infantil. As denominações dadas à rotina são diversas: horário, emprego do tempo, seqüência de ações, trabalho dos adultos e das crianças, plano diário, rotina diária, jornada, etc. (BARBOSA, 2006, p.35).

4.1.2. Escola A

A rotina dos grupamentos das instituições de Educação Infantil é um fator importante para a análise dos dados, pois revela as concepções dos sujeitos que a estruturam, desse modo, pode ser enriquecedora ou não dos processos de formação humana. As “rotinas rígidas e inflexíveis desconsideram a criança, que precisa adaptar-se a ela e não o contrário, como deveria ser, desconsideram também o adulto, tornando seu trabalho monótono, repetitivo e pouco participativo” (BRASIL, 1998, p.72).

As rotinas educativas da escola A eram definidas no início do ano, juntamente com os gestores, sendo divididas nos seguintes horários: das 7h às 7h30min - entrada e roda de conversa; 7h30min às 8h - café da manhã; 8h às 11h - atividades estruturadas (que variavam de acordo com os dias da semana); 11h às 11h30min – almoço; 11h30min às 11h45min – escovação; 11h45min às 12h - roda de conversa e saída.

As atividades realizadas das 8h às 11h voltavam-se; especialmente, aos conteúdos de Português e Matemática, que eram trabalhados todos os dias e contavam com o apoio de apostilas específicas denominadas “Minhas Atividades com as Letrinhas ABC – Português” e “Pequeno Notável (Jardim II) - Fácil de Aprender Matemática”. Além dessas atividades, uma vez por semana, eram oferecidas pelos graduandos de Educação Física, em parceria com as

respectivas professoras das turmas, atividades lúdicas diversificadas. Uma vez por semana também eram proporcionados momentos no parque e na sala de vídeo (sessão cinema) e duas vezes por semana eram realizadas atividades na quadra.

[...] tem o momento da roda. Depois a gente sai para o café, porque tem que esperar as crianças chegarem, porque o nosso horário é 7h, mas apenas três crianças chegam 7h da manhã e até 7h30 todas as crianças chegam. Aí, umas 7h20 mais ou menos, eu já começo a conversar sobre como vai ser o dia. A gente canta e faz uma oraçãozinha inicial e depois a gente vai para o café, quando retorna, aí que eu coloco a atividade a ser feita... Aí no caso é uma atividade escrita, uma de desenho e os brinquedos, ou às vezes, é uma de escrita, uma de matemática, mas eu tento priorizar ou a matemática ou a escrita para não ficar duas coisas ao mesmo tempo, porque o tempo deles também é pouco e a história [...] (Entrevista, professora Rebeca).

Outra professora sempre colocava na lousa a rotina do dia com o símbolo de cada atividade para as crianças saberem e acompanharem a sequência das atividades.

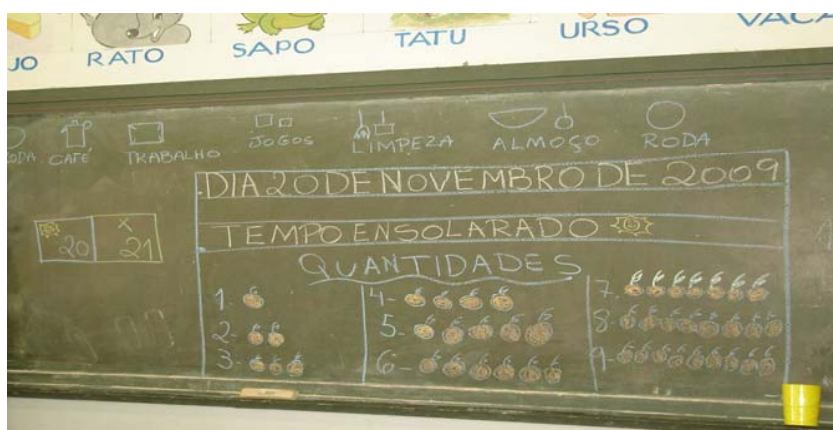


Figura 1. Organização da rotina da Pré-escola, professora Laura.

Por meio dessas organizações já é possível detectar que alguns tipos de linguagem infantil eram priorizados em detrimento dos demais. Entre eles destacamos o brinquedo e a brincadeira; pois, embora fossem oferecidos quase todos os dias (cerca de trinta minutos/uma hora diária) sua realização dependia da conclusão das atividades centrais e dispensava maiores planejamentos e intencionalidades educativas, conforme veremos com mais detalhes no item referente ao uso do brinquedo no contexto educativo.

O espaço físico desta unidade escolar é amplo, possui uma quadra coberta grande, um parque com uma casinha de alvenaria, dois escorregadores, um gira-gira, cinco balanços individuais, um balanço maior (coletivo), um trepa-trepa e quatro gangorras. As salas para

cada grupamento são espaçosas, organizadas com mesas e cadeiras. Há uma sala de descanso, com diversos colchões infantis; este espaço ficava sempre trancado e as crianças só tinham acesso quando acompanhadas por algum profissional de posse das chaves. Há, também, uma cozinha, um refeitório bem arejado com quatro mesas grandes e seis bancos grandes, onde as crianças se sentam juntas, uma ao lado da outra, separadas apenas pelas diferenças de idade.

O prédio escolar conta, ainda, com uma sala para os profissionais almoçarem; um pequeno palco para apresentações; um almoxarifado pequeno; uma sala dos professores; dois banheiros infantis e dois banheiros de adultos; uma sala minúscula para a diretoria; uma secretaria; uma brinquedoteca – reestruturada pelos professores e alunas do Curso de Arquitetura e Urbanismo da FCT/UNESP/PP integrantes do Projeto de pesquisa e intervenção intitulado “A construção de uma proposta de Educação Infantil, pautada no respeito às culturas da infância”, financiado pelo Programa Núcleo de Ensino da UNESP –; uma sala de vídeo; e seis salas de “aula”, nas quais as crianças permanecem por mais tempo (Anexo A).

As salas de “aula” são organizadas com mesas e cadeiras pequenas adequadas à constituição física das crianças; uma lousa verde grande; uma mesa para a professora; armários vazados para acomodação das apostilas e alguns brinquedos e um outro armário, fechado, para armazenamento de materiais e brinquedos pedagógicos. Essas salas têm as paredes pintadas com números e representações de quantidade, alfabeto em letras de forma e cursivas, maiúsculas e minúsculas e vários cartazes afixados (regras de comportamento, rotinas, dias da semana, aniversariantes do mês, atividades das crianças, etc.).

A escola atende crianças de 3 a 6 anos, em três períodos – parcial (manhã e tarde) e integral – e, conforme destacou a professora, a instituição apresenta certas dificuldades no atendimento integral, como a inadequação para a higienização das crianças (banho), que não é oferecida com frequência, pois a escola não possui banheiro com instalações de chuveiro.

*[...] as crianças ficam das 7h às 6h, então, eu acho que é cansativo, tem hora que a criança fica cobrando uma coisa, mas infelizmente... Então tem coisa que não dá para fazer, e eu sinto que eles fazem porque eles não têm em casa assim, o momento de fazer... Esses dias eu falei “nossa tem dia que tá um calor danado e eu não vejo a hora de chegar em casa para tomar um banho!” e eles não tem chuveiro para tomar banho aqui.
Eles não tomam banho aqui? – perguntei para reforçar a resposta.
– Nunca tomam banho na escola, raramente tomam banho de mangueira. A escola não foi adaptada para o sistema integral (Entrevista, professora Laura).*

Esse apontamento permite-nos observar que um dos critérios indicados pelo MEC como necessário ao atendimento de qualidade em creches não está sendo cumprido, “nossas ,crianças têm direito de manter seu corpo, cuidado, limpo e saudável” (BRASIL, 2009, p.19). Desta maneira, é possível afirmar que as crianças não estão tendo todos os seus direitos respeitados e nem o seu bem-estar está sendo plenamente garantido.

A escola apresenta, também, um visual triste e escuro, resultante da coloração acinzentada do prédio, o qual procurava ser amenizado pela decoração das paredes e pelos móveis repletos de personagens e figuras do universo midiático infantil (Ursinho Pooh, Mickey, etc.).

Aqui nós encontramos outros dois fatores contrários aos propostos pelos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, volume dois. Segundo o item 15.8 do documento, referente à infraestrutura das instituições de Educação Infantil “as cores e as tonalidades de paredes e mobílias são escolhidas para tornar o ambiente interno e externo das instituições de Educação Infantil mais bonito, instigante e aconchegante” (BRASIL, 2006, p.43). Sendo assim, pergunto: Será que paredes cinzas proporcionam às crianças esses fatores?

O outro fator contrário refere-se à pintura de personagens midiáticos nas paredes da escola. Qual seria a finalidade dessas imagens? Melhorar o aspecto do ambiente, caracterizar aquele espaço como destinado às crianças, ou apenas torná-lo mais familiar? De acordo com o item 15.7, do mesmo documento, “as paredes são usadas para expor as produções das próprias crianças ou quadros, fotos, desenhos relacionados às atividades realizadas visando a ampliar o universo de suas experiências e conhecimentos” (BRASIL, 2006, p.43). Não que as produções não eram expostas, elas estavam também nas paredes internas das salas e nos corredores internos da escola. Será que os personagens midiáticos apresentados nas paredes atingem os objetivos estabelecidos pelo documento de ampliar as experiências e os conhecimentos infantis? Acreditamos que não, pois esses personagens já fazem parte do universo das crianças, estão presentes no seu dia a dia, em seus brinquedos, roupas, etc. Desse modo, apoiados em Saviani (1997) e nos documentos legais, defendemos que a escola deve propor à criança o contato com elementos culturais novos para que haja, assim, enriquecimento do repertório cultural infantil e não o reforço do já existente.

4.1.3. Escola B

Essa unidade escolar atende crianças de 0 a 6 anos, ou seja, possui grupamentos de todos os níveis da Educação Infantil. Apresenta um ambiente claro, de coloração amarelada, painel com datas comemorativas e figuras da cultura infantil em grande parte do prédio.

Apresenta rotinas diferentes, variando de acordo com a idade e a necessidade das crianças. Sendo assim, o Berçário I (0 a 2 anos) possui em comum às demais “salas” apenas os horários de entrada e saída.

De manhã temos café da manhã, depois faz a higienização, troca a fralda. Depois volta pra sala, dá a atividade do dia, um desenho no chão, ou leva no parque, leva na piscina, o dia inteiro é a agitação do berçário e depois quando for 10 horas é o almoço deles. Depois faz higienização de novo, lava as mãozinhas, troca as fraldas aí vem pro almoço. Aí depois do almoço, lava as mãozinhas, aí é o repouso deles, até a hora de que eles acordar... não tem hora certa, às vezes dormem até as 13 horas. Depois à tarde é outra rotina deles; dá o café da tarde, a mamadeira, troca e depois vai para a rotina deles, vai para o parque, na quadra, na terra para eles brincarem, depois volta, toma banho e janta e depois eles ficam livres até os pais chegarem. (Entrevista, professora Norma, Berçário I).

Podemos observar assim, que a rotina do Berçário I volta-se mais para o atendimento das necessidades básicas infantis, do que para o oferecimento de atividades de cunho pedagógico. De todo o período da manhã, apenas uma hora e quinze minutos (8h15min às 9h30min) é destinada à realização das atividades de estimulação, assim nomeadas pelos responsáveis da unidade, as quais englobam o manuseio de brinquedos e objetos diversos, desenho, brincadeira no parque (construído e reservado apenas para esse grupamento), banho de sol, brincadeira livre com brinquedos na quadra e na calçada. Conforme destaca Barbosa (2006, p.150):

As rotinas para a faixa etária de 0 a 3 anos, grupos comumente denominados berçário e maternal, têm como eixo central as atividades vinculadas aos cuidados corporais, sendo constituídas, principalmente, de momentos ligados à higiene, à alimentação e ao sono. Um padrão prioritariamente vinculado aos aspectos biológicos e às diferenças existentes aparece pelas tonalidades e ênfases que emergem a partir das leituras feitas da biologia pela psicologia, pediatria, puericultura, neonatologia, psicanálise e psiquiatria.

As atividades propostas pelas professoras investigadas são realizadas de forma bem tranquila, sem maiores preocupações ou cobranças por parte dos professores, como é possível verificar no relato abaixo:

Ao chegar à sala do Berçário I, as crianças brincavam livres com brinquedos, como: animais da fazenda, tampas de massa de tomate e uma boneca. Em seguida, as professoras colocaram papel no chão com fita e deram giz para eles desenharem, cada um em sua folha. Uns desenhavam concentrados sozinhos, já outros queriam desenhar na folha dos amigos e, então, levantavam-se e se aproximavam das demais crianças, mas nem sempre eram bem recebidos. As professoras procuravam incentivar as crianças durante a atividade dizendo:

– *Desenha a mamãe, João.*

– *Desenha o papai, as tias (professoras) aqui, Renata.*

– *Thiago, tira esse giz da boca, o giz não é para comer é para desenhar!*

Conforme as crianças iam perdendo o interesse pela atividade e passavam a fazer outra coisa, as professoras falavam:

– *Já cansou Igor? Então dá aqui a folha para a tia.*

E iam recolhendo as atividades e expondo nas paredes da sala. (Diário de campo, Berçário I, 07/10 /09).

Nota-se que mais do que o cuidado para com a organização das atividades, aprendizagem e desenvolvimento infantil, está o zelo com a integridade física e ocupação das crianças, haja vista o pequeno interesse dispensado às produções, ao significado e à representação de cada uma delas para as crianças.

A rotina da turma do Berçário II (2 a 3 anos) já reserva um período um pouco maior para a realização das atividades de estimulação (8h15min às 9h50min), que variavam de atividades no parque coletivo, casinha, artes, momento cívico e religioso, caçada, as atividades na quadra, pintura na parede de azulejo, TV e também atividades estruturadas que geralmente eram realizadas com o apoio dos brinquedos (animais, bonecas, carrinhos, etc.), os quais eram utilizados livremente pelas crianças em comunhão com os adultos.

Tem a chegada né, depois tem o café da manhã, depois do café da manhã vem o banheiro, do banheiro a gente vai pra sala, tem a roda, depois tem o horário que a gente sai pra fora ou então faz alguma atividade com brinquedo dentro da sala mesmo e aí o horário do almoço é 10h e pouco depois entra para a sala e vai no banheiro de novo e vai pro repouso, umas 11h entra pra sala de repouso, depois às 14h eles acordam, aí tomam o café da tarde, depois a gente dá uma atividade, brinquedo mesmo, sai pra quadra, no parque... À tarde a gente fica mais na quadra mesmo por causa do sol quente, então na quadra tem mais sombra... ou fica na sala mesmo, depois tem a janta e vai embora [...] (Entrevista, professora Raquel, Berçário II).

O relato a seguir vem ilustrar momentos da rotina desse grupamento, especialmente as situações de brincadeiras.

Certo dia as crianças brincavam de correr na quadra com as professoras (três). Contavam juntos até dez e, em seguida, corriam por toda a extensão da quadra, atravessando-a. Após algum tempo de atividade, duas professoras se cansaram e foram se sentar, passando apenas a observar o desenrolar da atividade e as ações das crianças.

Uma professora, entretanto, continuou a brincadeira. Quando as crianças cansaram e pararam de correr, continuaram andando livremente pela quadra observando as formigas e minhocas espalhadas no chão. Esses bichinhos apareceram devido às chuvas. As crianças olhavam, olhavam, tentavam pegar, mas as professoras não permitiam. Em seguida, pegavam algumas flores vermelhas das árvores que ficavam na lateral da quadra, cheiravam-nas, trocavam-nas entre eles, presenteavam as professoras, colocavam nos cabelos, e assim foram brincando, conhecendo e explorando a natureza à sua volta (Diário de campo, Berçário II, 19/10/09).

A partir das observações das rotinas dos grupamentos, foi possível identificar que o período de estimulação aumenta de acordo com a idade das crianças e, portanto, quanto mais velhas forem as crianças, maior o horário destinado às atividades consideradas estruturadas. Sendo assim, no Maternal (3 a 4 anos) essas atividades prolongam-se por mais 40 minutos, das 8h15min às 10h30min e se assemelham às atividades grupamento do Berçário II, diferindo apenas pelo nível de complexidade, pois para esse coletivo de crianças exige-se um pouco mais em relação ao capricho das pinturas, dos desenhos, das colagens.

[...] quando eu cheguei, em maio, a rotina já estava estruturada. Então, eu achei melhor não mexer, porque as crianças já estavam adaptadas né, eu também precisava me adaptar e eu então achei melhor continuar do jeito que estava. Então, basicamente funciona assim: eles têm um período de tolerância para a chegada e como é uma tolerância ampla, é difícil a gente começar alguma coisa antes desse horário, então, na verdade é das 7h às 8h, então é uma hora que você não tem e que você não pode pedir para que os pais cheguem antes desse horário. A gente pode conversar alguma coisa quando passa das 8h, então eles costumam ficar assim, a gente coloca um filme de alguma coisa, até os outros chegarem. Ai, às 8h eles vão para o café, aí eles tomam um leite e comem alguma coisa e depois a gente vai para a sala e a gente começa sempre com uma roda e uma oração, canta algumas musiquinha e aí a gente vai para uma atividade mais assim, uma atividade mais pedagógica. Geralmente eu costumo preparar eu mesma minha atividade, não gosto de pegar nada xerocado, eu não costumo fazer isso... Mas assim, geralmente quando eu elaboro essa atividade, eu costumo pedir mais que uma atividade na verdade em uma só. Então, nunca é assim só para desenhar, eu procuro fazer assim vai pintar e colar, por exemplo, vai recortar e colar, mas na verdade eu nem assim prendo muito no final, no

resultado, mais como uma forma de eles interiorizarem o esquema de sala de aula, porque eles vêm do berçário e eles não têm, então, assim, aquela coisa de saber sentar cada um no seu lugar, pra sabe, ir facilitando a coisa quando eles forem pra frente...Depois a gente sai, variando quadra, casinha, ...buscando atender as necessidades das crianças... Depois já é o almoço e já vão para o repouso e aí quando eles acordam às 11h30min eu já não estou mais e eles ficam com as ADIs. Aí elas são as responsáveis e elas sempre dão assim as atividades mais livres mesmo e aí depois eles tomam o lanche que eles chamam de jantar e aí, por volta das 16h/16h30min, a gente já começa a encerrar. (Entrevista, professora Poliana, Maternal).

Chegando à sala, no dia 19/10, pudemos acompanhar as atividades iniciais da rotina desse grupo. Primeiramente, fizeram uma oração, depois cantaram algumas musiquinhas, entre elas a da “Dona Aranha”, a qual seguiram cantando durante a realização da tarefa proposta que era pintar o desenho de uma aranha e, em seguida, colar lantejoulas e glitter sobre ela. Quando as crianças terminavam a atividade as professoras ofereciam determinados brinquedos (escolhidos pelas professoras) para elas brincarem dentro da sala mesmo. Contudo, só podiam brincar aquelas que já haviam terminado a tarefa, e caso não conseguissem concluí-la, não tinham o direito de brincar com seus companheiros de sala (Diário de campo, Maternal, 19/10/09).

Passamos, agora, a apresentar a organização da rotina da Pré-escola e suas diferenças em relação às demais. Começamos pelo horário de entrada: o período de chegada das crianças da Pré-escola está determinado das 7h20min às 7h40min (roda da conversa). As atividades não recebem mais o nome de “atividades de estimulação”, mas sim, atividades de linguagem oral e escrita, matemática, natureza e sociedade, artes, música e movimento; seguindo os eixos propostos pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998).

No início do ano a gente faz um planejamento anual e nós fazemos em cima desse manual. Eu tenho o meu registro diário e eu vou colocando todas atividades de Português, Matemática. Tem a nossa apostila e em cima dessa apostila a gente coloca outras coisas que acha que se encaixam com o determinado objetivo. Também trabalhamos datas comemorativas vamos encaixando tudo nesse conteúdo para que não fuja muito da realidade da criança. – Mas o professor tem autonomia para organizar as atividades?- perguntei.

– Tem total autonomia! - respondeu a professora. – Até as apostilas foram feitas pelos professores! Sentimos necessidade de ter alguma coisa concreta para seguir, para não ficar se perdendo e, então, montamos a apostila, que todo final de ano temos que rever para ver o que está certo ou não está... Claro que a orientadora vai ajudando (Entrevista, professora Ângela, Pré-escola).

Como podemos notar, as atividades voltadas à linguagem matemática, ao desenvolvimento oral e escrito passam a ser o centro das atenções dos professores e a ocupar quase todo o tempo das crianças na escola B (7h40min às 11h15min), assim como na escola A. Restam apenas 25 minutos diários para as demais linguagens, isso se as atividades consideradas principais foram concluídas pelas crianças, confirmando a seguinte posição:

As rotinas das crianças de 4 a 6 anos, ao contrário, de certa forma negam as necessidades corporais, pois procuram regulá-las de acordo com os padrões sociais. Há uma concentração nas atividades que socializam, que criam hábitos, que ensinam habilidades e que fixam conteúdos. As propostas de rotinas para as crianças maiores apresentam uma maior variabilidade nos momentos, nos tempos mais curtos de duração e na maior ênfase nos processos de transmissão de informações e preparação para a escola fundamental que as rotinas para as crianças bem pequenas. (BARBOSA, 2006, p.150)

É importante frisar, ainda, que os 35 minutos destinados aos outros tipos de linguagens infantis são divididos pelo horário do almoço, ficando, portanto, das 11h15min às 11h30min “reservado” ao horário de massinha, de brinquedos pedagógicos, de música, de artes, atividades na quadra; das 11h30min às 12h tem-se almoço e escovação, para depois mais 20 minutos (12h às 12h20min) para atividades de movimento, com uso de brinquedos, de materiais de artes ou parque. Contudo, esses momentos, na grande maioria das vezes, não eram cumpridos, pois algumas crianças ainda tinham que arrumar as coisas para a saída e alguns pais buscavam-nas logo após o almoço, por volta das 12h. Desse modo, as atividades das 12h às 12h20min eram garantidas há apenas um pequeno grupo de crianças, como destacou a professora na entrevista.

Primeiro eu recebo as crianças. Depois eu inicio a rotina que é a roda. As crianças conversam e depois a gente canta ou conta história infantil. Nesse horário nós também já organizamos as atividades do dia, passo para as crianças as atividades do dia que vamos estar desenvolvendo naquele dia, depois tem o horário do lanche; depois eu volto às atividades, elas têm das 15min para as 9h e das 15min para as 11h, para desenvolver as atividades, fazemos a limpeza da sala e aí nesse momento, nesses 30 minutos eles têm o horário do brinquedo, aí eu sigo a mesma rotina com eles. De segunda é massinha, terça são jogos pedagógicos, na quarta ficamos mais livres pra cantar, para brincar de alguma coisa, na quinta levava eles para brincar de terrinha, com a gripe suína nós paramos... Sexta-feira é o dia do parque, nós desenvolvemos o trabalho do professor de Educação Física. Depois desse momento já é o horário do almoço... Fazíamos também a escovação, mas paramos por causa da gripe. Agora os pais acostumaram buscar as crianças um pouquinho mais cedo agora já não dá mais tempo de fazer a escovação... Essa é a rotina. (Entrevista, professora Ângela, Pré-escola)

Quanto ao espaço físico da escola, notamos que ele é muito bem cuidado e organizado. O mesmo possui uma área de terra logo na entrada da escola com várias árvores; uma quadra coberta grande, que inclusive tem impressa em seu piso, sinalizações de trânsito (trabalho sobre o comportamento e regras no trânsito); a escola possui, também, um parque todo gramado, com seis balanços, um trepa-trepa, um escorregador, e um brinquedo circular confeccionado com pneus usados amarrados uns aos outros com correntes, com os quais as crianças brincavam de se equilibrar (uma espécie de rede de pneus); um “tanque” de areia com uma armação ao lado para armazenamento dos baldinhos das crianças (coletivo); um parque exclusivo para a turma do Berçário I, uma parede de azulejo para atividade de pintura; um refeitório com cerca de seis mesas e doze bancos que fica na parte interna da escola; uma secretaria; uma sala de professores; o espaço das gestoras que é dividido em duas salas; quatro banheiros infantis e dois banheiros para adultos; uma cozinha e seis salas de “aula” (Anexo B).

A sala do Berçário I possui um tapete bem no centro, seis berços dispostos próximos às paredes (três de cada lado da sala), um espelho, um banheiro próprio para a higienização das crianças (banho e troca de fralda) e um outro espaço destinado ao armazenamento dos materiais utilizados na prática educativa (estante). A sala tem, ainda, uma grande porta de correr de vidro que aberta dá acesso aos brinquedos externos (piscina de cubos) e semáforo de espuma, carrinhos de bonecas. Em frente a este espaço, está o parquinho do Berçário I, que possui um balanço coletivo, um gira-gira e um escorregador.



Figura 2. Organização da sala do Berçário I

Já a sala do Berçário II, está organizada com um tapete no centro, um espelho, um armário pequeno para guardar as bolsas das crianças; uma prateleira de aço, contendo os brinquedos da turma (todos dispostos em caixas devidamente etiquetadas); um armário de aço fechado para armazenamento dos demais materiais escolares; e uma pequena mesa com três cadeiras também pequenas (infantis), que as professoras utilizavam para realizar suas atividades, organizar os cadernos das crianças e, eventualmente, descansar.



Figura 3. Disposição dos brinquedos do Berçário II

As duas salas de Pré-escola apresentam, de um modo geral, a mesma organização: uma mesa, com cadeira para a professora, colocada no fundo da sala, mesinhas coloridas (três na sala da professora Cláudia e quatro na sala da professora Ângela, que tinha um número superior de crianças) que podem tanto ser empregadas individualmente, quanto coletivamente, formando assim, uma flor; possui, ainda, dois armários de aço (um para a professora do período da manhã e outro para a professora do período da tarde), onde fica acomodada a maioria dos materiais pedagógicos da sala.

A diferença entre uma sala e outra está apenas na disposição de um armário de madeira, onde fica alocada grande parte dos brinquedos da sala (encaixe) e uma caixa de papelão com alguns brinquedos de cunho imaginativo (bonecas, carrinhos) – sala da professora Cláudia. Na outra sala todos os brinquedos ficavam trancados no armário de aço da professora Ângela ou então em caixas de papelão guardadas em cima do armário.



Figura 4. Brinquedos da sala- prof.Cláudia Figura 5. Armários com brinquedos, prof. Ângela

Das seis salas da escola, uma delas era usada também como sala de repouso e uma outra sala foi adaptada para o atendimento das crianças do Maternal, conforme relata, em entrevista, a professora Poliana: “[...] então, lá na sala do Maternal, bom, aquela sala é adaptada era uma sala única que foi cortada ao meio, têm crianças lá no Maternal que já estão naquela mesmíssima sala há três anos. Então eles já estão saturados, eles já estão por natureza agitados por ser de período integral”.

A sala reservada à turma do Maternal é um espaço pequeno, com pouca ventilação, que acomoda um número razoável de crianças (cerca de 20 crianças), o que dificulta muito o trabalho das professoras e o processo de aprendizagem das crianças, pois todos se sentem desconfortáveis na sala. Ao adentrar na mesma, a sensação é de estar entrando em um forno de tão quente e abafada. As crianças respondem a essa inadequação, com atitudes de insatisfação, como agitação e irritabilidade. Após o horário de almoço, esse espaço ainda é utilizado para as crianças repousarem. Sendo assim, a presente instituição apresenta uma sala de aula irregular, que não se adequa aos critérios determinados pelo MEC para um atendimento em creches, os quais priorizam que “nossas salas são claras, limpas e ventiladas [...]; as crianças têm lugares agradáveis para se recostar e desenvolver atividades calmas; as crianças têm direito a lugares adequados para seu descanso e sono [...] (BRASIL, 2009, p.17)

Como podemos ver, ambos os colégios apresentam alguns problemas com relação ao espaço físico escolar, não só em razão da inadequação estrutural do prédio, que gera certo desconforto e incômodo às crianças, refletindo diretamente no comportamento das mesmas e, indiretamente, no processo de ensino-aprendizagem, além de dificultar o trabalho dos professores, mas também em razão de inadequações relacionadas à organização das rotinas e

das atividades propostas. É notória a preocupação exacerbada, tanto da equipe de gestores quanto dos professores, com relação à alfabetização, ao domínio do processo de leitura, escrita e cálculo. Tal preocupação é refletida na adoção de apostilas com conteúdos específicos de Português e Matemática e no espaço e tempo reservados ao trabalho desses dois tipos de linguagens, em detrimento dos demais tipos de linguagens do universo infantil. De acordo com Barbosa (2006, p.147):

As atividades de rotina sempre estão organizadas com uma duração no tempo. A variabilidade do tempo de duração de uma atividade é definida por vários critérios, mas, principalmente, a importância dada a elas pelos adultos e a faixa etária do grupo em questão. Algumas rotinas têm tempo cronometrado, definindo os limites precisos e externos ao grupo de crianças, ao educador e à atividade; outras apresentam uma maior flexibilidade, não cerceando diretamente o processo de desenvolvimento do trabalho.

Dessa forma, podemos inferir que, embora os profissionais destaquem que levam em consideração os interesses infantis e reconheçam a importância dos diversos tipos de linguagem para a organização das rotinas e proposição das atividades, na prática, isso ainda está distante de acontecer; pois observamos o descontentamento das crianças durante a realização de algumas atividades e a proibição ou cerceamento de ações consideradas interessantes para elas, além, é claro, da diferença com que os professores trabalham as linguagens consideradas secundárias no processo educativo (pintura, brincar, desenhar, etc.). As descrições abaixo vêm reforçar essas relações:

*-Vocês têm autonomia para organizar as rotinas? Perguntei à professora. Foi feito pela direção, o horário. - respondeu a mesma.
E as crianças têm alguma participação na organização das rotinas? - questionei-a.
Tem sim! Na hora das figuras colocadas na mesa, eu vou falando quais são as atividades que vão ter no dia, e então eles vão lá pegam as fichas e penduram no varal. Logo após é recolhido para a outra professora usar - explicou a professora. (Entrevista, professora Cláudia, Pré-escola).*

Uma das professoras investigadas afirmou, durante reunião de pais, que “o papel dos professores da Educação Infantil é oferecer coisas diversas, como: brincadeiras e histórias e não ficar só preso a leitura e escrita. Mas, não sei o que acontece que todas as professoras têm a mania de querer ensinar e ensinar letrinhas” (Diário de campo, 09/06/09, professora Rebeca, Pré-escola).

Nessa direção, ancorados nos pressupostos das abordagens visitadas, ressaltamos que as rotinas educativas precisam ter como foco central as crianças, suas especificidades, interesses e necessidades, equiparar os aspectos do cuidar e do educar e, ainda, ser enriquecidas com a proposição de atividades diversificadas, contando com o vasto repertório cultural que temos disponíveis socialmente e com a inclusão dos mais variados tipos de linguagens infantis. A utilização desses elementos, somados ao entusiasmo do professor, ao amor pela profissão e pelas crianças, resultarão, provavelmente, na disposição de espaços cativantes, motivadores, que educam com leveza e prazer. Implementando essa ideia, utilizamos a visão de Barbosa (2006, p.205) ao defender que:

É preciso fazer um movimento de recriar, todos os dias, o que se fez até então; fazer, desfazer, refazer... As rotinas têm importantes elementos da tradição, mas também é possível procurar o outro lado da rotina, seu lado encantador, de aprender a fazer todos os dias, de maneiras distintas, as tarefas que nos garantem a vida e, também, a conviver diariamente com nossos pares, alunos e educadores, recriando esses atos e essas relações.

Ao término dessa explanação, conseguimos verificar (com base nas observações do contexto pedagógico e nos relatos das professoras envolvidas) qual o tipo de participação que as crianças, por vezes, têm no ambiente educativo e a intenção com que são propostos os demais tipos de linguagens infantis. Sendo assim, podemos nos perguntar, quais são as representações de concepções de criança, de brincar e de Educação Infantil presentes no cotidiano escolar, em especial, nos contextos investigados? E é exatamente isso que discutiremos no próximo item desta pesquisa.

4.2. Concepções de Criança, de Educação Infantil e de Brincar dos Professores Investigados

4.2.1. Concepção de criança

As crianças são e devem ser vistas como atores na construção e determinação das suas próprias vidas sociais, das vidas dos que as rodeiam e das sociedades em que vivem. As crianças não são sujeitos passivos de estruturas e processos sociais. (PROUT e JAMES apud SARMENTO, 2008, p.24)

O processo de identificação e possível definição das visões dos sujeitos sobre determinados fenômenos é bastante complexo e árduo, portanto, exige do investigador longo

tempo de estudo sobre a realidade, sobre o comportamento e as atitudes dos investigadores e, ainda, requer estratégias de investigação específicas. Assim sendo, faremos apenas uma inferência com relação às possíveis concepções de criança, brincar e Educação Infantil apresentadas pelos professores investigados. Para tanto, tomamos como base os dados obtidos por meio das entrevistas e observações das práticas educativas.

Algumas professoras investigadas apresentaram concepções atualizadas sobre as crianças, correspondentes aos estudos contemporâneos sobre a infância, os quais consideram as crianças como sujeitos históricos, dotados de inteligência, criatividade e capazes de protagonizar suas ações, como:

[...] a criança é um meio de informação, é um sujeito histórico que faz parte de um contexto específico, de uma época específica, nessa medida ela é um cidadão. (Entrevista, professora Poliana, Maternal).

Ai, o que é criança... é eu acho que um... antigamente tinha várias versões... já foi vista até como adulto em miniatura, até vestida como uma adulta ela já foi ... Eu acho que criança é criança mesmo, é curiosidade, é descoberta, é aprendizagem. Ela está se desenvolvendo, é desenvolvimento... Então, ela vai se desenvolver ali interagindo com adulto, interagindo com as outras crianças, através das coisas que acontecem, com os combinados que a gente faz, da reflexão que a gente faz... Enfim, das coisas que acontecem dentro sala, o que é certo o que é errado, que é as regrinhas, acho que ela está em constante desenvolvimento, é desenvolvimento. (Entrevista, professora Rebeca, Pré-escola).

Outras professoras revelaram uma visão confusa sobre a criança, configurando-a como sujeito capaz, mas, que precisa se enquadrar aos valores e regras impostos pelos contextos sociais (família, escola, comunidade). Dessa forma, apontam que:

Não é um adulto em miniatura, isso eu sei... Eu acho assim, que crianças eles são assim, inocentes, mas eles são muitos espertos... Eu acho que a criança tem uma inteligência incrível, eles são muito inteligentes e a gente tem que tomar muito cuidado, porque eles são assim, eles pegam as coisas assim super rapidinho... Eu acho que criança é um ser a ser moldado. (Entrevista, professora Laura).

Ela é um ser completo, mas que está todo dia se completando... Então, cabe a nós, interventores da educação, proporcionar a possibilidade dela crescer, ajudando para ter autonomia própria e se transformar em um adulto feliz. (Entrevista, professora Vanessa, Berçário)

Todavia, na prática educativa, as concepções de crianças mais observadas são as de crianças como sujeitos sem direito de participar da organização do contexto educativo, de

interagir com seus coetâneos livremente, de crianças que, por vezes, não podem sequer se expressar, se movimentar, realizar atividades e/ou utilizar materiais que lhes despertam interesse e satisfação. As crianças são assim encaradas, na maioria das vezes, como adultos em miniatura, que não podem ter momentos de prazer e de diversão, que precisam controlar sua vontade de rir, de brincar, de conversar, de se relacionar, para assim não atrapalhar a aprendizagem dos conteúdos e habilidades tidos como essenciais para a sua formação, conforme revelam as observações:

As crianças iam começar a fazer as atividades da apostila quando a professora disse a um menino na sala:

– *Alex, entrega os lápis para as crianças.*

Um outro menino, então, se levantou para ajudar o amigo a entregar os lápis... Mas, a professora exclamou:

– *Não! Você não! Só o Alex é o ajudante de hoje* - e ainda concluiu:

Eles têm uma dificuldade para sentar! Eles ficam em pé o tempo todo. (Diário de campo, 04/06/09, professora Laura, Pré-escola).

Em outra situação, observamos duas crianças que estavam dentro da sala, mexendo em um pote grande de plástico tampado. Pegaram alguns brinquedos como carrinho, boneca, ursinho... Quando a professora percebeu o que as crianças estavam fazendo exclamou:

– *Quem está mexendo aqui? Estes brinquedos não são para brincar aqui! São brinquedos da quadra e não da sala. Os brinquedos da sala já estão na mesa.* (Diário de campo, 08/06/09, professora Rebeca, Pré-escola).

Na escola B foi possível presenciar, ainda, as seguintes situações:

As crianças ao terminarem as atividades propostas pela professora eram separadas das demais em mesinhas, onde começavam a brincar. Numa dessas mesinhas, uma menina falou:

– *Nós vamos fazer uma reunião.* E de repente se escuta:

– *Silêncio no tribunal!* - disse um menino.

A professora não gostando do comportamento das crianças, disse:

– *Ah! Essa mesinha está fazendo muito barulho! É para brincar em silêncio, se não atrapalha quem ainda tá fazendo a lição.* E continuou selecionando dentro de seu armário algum brinquedo para elas... Em seguida, distribuiu os brinquedos para as crianças.

– *Sofia, você vai montar essa historinha e você, Beatriz, vai montar essa! É pra montar direitinho, que depois eu vou vir aqui pra escutar a historinha. Felipe essa é pra você!* – disse a professora. (Diário de campo, 04/11/09, professora Ângela, Pré-escola).

No intuito de ilustrar bem as ações, seguimos para mais um relato:

Ricardo você não vai pegar brinquedo nenhum hoje, se você continuar assim batendo nos amigos. Eu vou levar você lá embaixo para conversar com a coordenadora, viu menino? (Diário de campo, 04/11/09, professora Poliana, Maternal).

Ressaltamos que essa descrição foi apresentada sem a intenção de sermos contrários aos combinados estabelecidos entre crianças e professores, nem às discussões sobre a implantação de regras de condutas, pois as encaramos como fundamentais para a manutenção da ordem e para o convívio social. Contudo, o que nos levou a utilizar esse trecho de descrição foi o modo como a professora dialoga com a criança, frente ao desrespeito de um dos combinados, tornando possível detectarmos que ela tenta intimidar a criança, para que esta sinta medo ou receio de descumprir as regras acordadas.

Podemos inferir com base nessas explanações, que o que prevalece no contexto educativo são os interesses dos adultos e suas ações de poder sobre as crianças, em detrimento da parceria, da democracia, da autonomia, dos demais sujeitos envolvidos. Nessa perspectiva, as crianças, frequentemente, não são ouvidas e tampouco participam ativamente do processo pedagógico, tendo, assim, seus direitos ignorados, enquanto cidadão.

A esse respeito Mello (2007, p.172) adverte que:

[...] as crianças não são “mudas, telepáticas”. Elas se tornam... São forçadas a sê-lo pelas relações, pelos espaços padronizados da escola que produzem pessoas padronizadas, uma vez que a escola, de um modo geral, ou procura e respeita o igual e a disciplina ou expulsa todas as características humanas que não sejam ditas produtivas.

Esses tipos de posicionamentos precisam ser revistos, pois, conforme destaca a teoria Histórico-Cultural e a Sociologia da Infância, o sujeito em seu processo de desenvolvimento sofre interferência das pessoas e do meio em que vive, afetando, direta ou indiretamente, a sua formação.

Se quisermos realmente potencializar o desenvolvimento das crianças tornando-as sujeitos felizes e plenos, devemos mudar nossas visões sobre elas, respeitar suas características e direitos, haja vista que a qualidade do desenvolvimento humano depende do tipo de contexto e experiências vivenciadas pelos sujeitos. Assim sendo, experiências negativas geram formações negativas, como por exemplo, baixa autoestima, sentimento de incompetência, de impotência, dentre outras.

No ambiente escolar, os professores atuam como um dos mediadores nesse processo de humanização, pois facilitam as interações entre os sujeitos e entre esses e os elementos culturais, apresentando, ainda, valores, atitudes e comportamentos sociais, os quais são

interpretados e incorporados ativamente pelas crianças. Dessa forma, precisamos conhecer mais a criança, suas singularidades, especialmente, os profissionais da educação que passam grande parte de suas vidas em contato com as crianças, colaborando no processo de formação delas e de si mesmo. Devemos, portanto, concebê-las como:

[...] Sujeitos de pouca idade sim, mas que lutam através dos seus desenhos, gestos, movimentos, histórias fantásticas, danças, imaginação, falas, brincadeiras, sorrisos, caretas, choros, apegos e desapegos e outras tantas formas de ser e de se expressar pela emancipação da sua *condição de silêncio*. Condição que lhes foi imposta segundo uma visão adultocêntrica, engendrada no caminho histórico-social trilhado pela humanidade e que, em alguns casos, insiste em reinar nos mais variados contextos contemporâneos vividos pelas crianças. (OLIVEIRA, 2004, p.185, grifos do original).

Nessa direção as vertentes adotadas consideram as crianças como sujeitos competentes, protagonistas de seus processos de interação e formação, os quais atuam e interpretam o contexto vivido por meio de modos peculiares, distintos dos adultos. Assim sendo, fortalecidos de suas subjetividades, podem confirmar os sentidos das relações e objetos criados socialmente, ou então negá-los, apresentando lhes outras conotações, criando e transformando, desse modo, a cultura.

Trata-se de levar a sério a voz das crianças, reconhecendo-as como seres dotados de inteligência, capazes de produzir sentido e com o direito de se apresentarem como sujeitos de conhecimento ainda que possam expressar diferentemente de nós, adultos; trata-se de assumir como legítimas as suas formas de comunicação e relação, mesmo que os significados que as crianças atribuem às suas experiências possam não ser aqueles que os adultos que convivem com elas lhes atribuem (FERREIRA, 2008, p.147).

Para complementar essa ideia, recorreremos às reflexões de Beatón (2005, p.116), ao ressaltar que:

[...] cada sujeto, en cada momento o espacio temporal en el que vive, siente, se relaciona, realiza actividades y establece comunicaciones, es educado, aprende, se forma y se desarrolla como ser humano, una persona única e irrepitible, que también tiene características generales y contribuye al desarrollo de lo social, lo cultural y lo material¹⁶

¹⁶Tradução nossa: “cada sujeito, em cada momento ou espaço temporal em que vive, sente, se relaciona, realiza atividades e estabelece comunicações, é educado, aprende, se forma e se desenvolve como ser humano, uma pessoa única e irrepitível, que também tem características gerais e contribui para o desenvolvimento social, cultural e material”.

Para sintetizar essa categoria de análise, apresentamos que a concepção de criança – dominante no imaginário das professoras e, sobretudo, em suas práticas – é a de adulto em miniatura, que “precisa deixar seus brinquedos para aprender a ler e escrever.” (KISHIMOTO, 2003, p.5).

Passaremos, agora, a expor as concepções de Educação Infantil e de brincar das professoras pesquisadas. Vale ressaltar que as concepções estão inter-relacionadas, pois, a forma como se encara a criança está vinculada ao modo como se organizam as práticas educativas (visão de educação infantil), as quais, por sua vez, implicam no uso ou não das atividades lúdicas (visão de brincar).

4.2.2. Concepção de Educação Infantil

Para conhecer melhor a criança é preciso aprender a vê-la. Observar enquanto brinca: o brilho dos olhos, a mudança de expressão no rosto, a movimentação do corpo. Estar atento à maneira como desenha seu espaço, aprender a ler a maneira como escreve a sua história (ANA ANGÉLICA A. MOREIRA apud MASCIOLI 2006, p.105).

A questão referente ao papel da Educação Infantil foi aquela que as professoras pesquisadas tiveram maior dificuldade para responder. Os discursos revelaram concepções e focos bem diferentes.

O papel da Educação Infantil é interagir com essa criança que está em desenvolvimento. É tá oferecendo... vivências nesse tipo de contexto que ela tá aqui dentro da sala de aula com as outras crianças, aqui dentro da escola, em todos os momentos ou no vídeo ou no parque. Estar oferecendo coisas que ela vai, vamos dizer assim... internalizar e criar aquilo no imaginário dela e nas atitudes dela no dia a dia, através do que vê e vivencia aqui dentro da escola da própria experiência dela aqui dentro da escola... (Entrevista, professora Rebeca, Pré-escola).

Depende do que a pessoa entenda o que é a infância, e por mais que alguém diga um discurso lindo... o que revela mesmo a sua concepção é a sua prática... Então, se a gente entende que a criança é um ser em formação, um sujeito histórico que faz parte de um contexto específico, de uma época específica e nessa medida ele é um cidadão, a educação infantil tem que caminhar nesse sentido de tornar esse cidadão autônomo, pra se preparar pra atuar, pra se expressar e pra transformar aquilo ali onde ele tá... Para deixar a sua marca... Isso é o papel da educação, a educação é mudança... A Educação Infantil não pode ser é... um pré alguma coisa, período preparatório, porque a criança não está se preparando para a vida, a criança está na vida e ela tem que viver. (Entrevista, professora Poliana, Maternal).

Esses dois fragmentos das entrevistas revelam concepções mais atuais de Educação Infantil, como espaço propício para as interações entre os sujeitos, e entre eles e a cultura, como ambiente pensado e organizado para viver a infância e atender as especificidades dessa categoria geracional.

Outras, porém, demonstraram, de certo modo, uma visão bastante conservadora sobre a Educação Infantil, considerando que suas finalidades se resumem muitas vezes em práticas pedagógicas compensatórias, como podemos ver nos relatos das próprias professoras:

E desenvolver a criança em todos os sentidos, desde que eles aprendam a comer sozinhos, dar sempre apoio para eles estar sempre desenvolvendo... Quando eles começam aqui eles estão engatinhando, agora olha só como eles estão! (Entrevista, professora Norma, BerçárioI).

A Educação Infantil é o alicerce para a vida deles, na educação infantil quando o trabalho é bem feito, quando chegam em outra série já não encontra tanta dificuldade.(Entrevista, professora Cláudia, Pré-escola)

...então a escola está aqui para auxiliar esses pais, porque a gente sente muita dificuldade... não são todos, não é geral, mas muitos deles vêm sem as noções básicas de higiene...Coisas que assim na educação eu acho que não caberia pra gente. Antigamente a professora ensinava a matéria, hoje não, a gente da educação infantil tem que ensinar a sentar, tem que ensinar a comer, tem que ensinar a colaborar com os coleguinhas... Então a Educação Infantil é a base do que ele vai viver pela frente (Entrevista, professora Laura, Pré-escola).

Não é que você não vai brincar, porque eu não vou deixar. Você vai brincar na hora que você terminar. Se eu não fizer isso, o que acontece? Ninguém termina as atividades... Como eu tenho essa rotina todos os dias, como eu vou falar... Guardem seus cadernos e vai brincar! Para eles se fosse só brincar seria muito melhor... É que tem criança que fica, fica, aí eu falo vai... eu deixo um pouco, para eles perceberem e tem criança que às vezes não brinca e depois eu falo:

– Porque você não brincou? – e então eles afirmam

– É porque eu não acabei!

Se não fizer isso, e quando chegarem a outra série?

Eu sei que temos que colocar os brinquedos, as brincadeiras em primeiro lugar... Mas, uma coisa que eu fico preocupada... As nossas crianças de escolas públicas elas têm o mesmo potencial... se ela é pobre... Eu também tenho que pensar do lado concreto dela fazer as atividades, porque eu sei que o mundo está bastante competitivo. Eu não vou perder tempo brincando, eu sei disso... Eu também acho importante eles fazerem suas atividades, ter o compromisso de fazer. Eu falo para os pais... Quando eu mando tarefa para casa, que eu não mando quantidades, mando para eles terem responsabilidade de fazer. E sabe, tem uma grande maioria deles que abrem os cadernos e fala:

– “Professora hoje eu não fiz porque eu estava com sono”.

Eles têm essa responsabilidade... Eu não dou lição para eles ficarem o dia inteiro fazendo, é uma coisa que eu estou trabalhando na sala, é um

complemento... Porque eu acho que a educação muito solta a criança não tem responsabilidade nenhuma, os pais não têm responsabilidade... E eles já têm o momento de brincar, eles têm o momento de se divertir... Então, eles têm que ter um momento na sala, de fazer alguma coisa, temos que dar este conceito para eles. Eu acho que é a base entendeu? Eles querem brincar, mas eles brincam em casa também (Entrevista, professora Ângela, Pré-escola).

Essas visões de Educação Infantil são também refletidas nas práticas educativas das professoras como podemos constatar abaixo:

Chegando à sala pudemos observar as crianças fazendo tarefa de Português (apostila), escreviam o nome das frutas: mamão, melancia, abacate e maçã, e depois as pintaram. Uma menina veio até nós e disse:

– Tia, já, já eu vou poder brincar, porque eu terminei a atividade. Pronto já terminei tudo!

– Já terminou tudo? – comentamos:

– Já! – respondeu ela. É fácil é só copiar da lousa! Olha tá tudo lá! e apontou para a lousa.

– É só copiar no caderno. – continuou a menina

E foi então levar logo o caderno para a professora ver... A professora viu e entregou a ela outra folha, agora de Matemática, para colar.

A menina veio com a folha na mão toda desapontada e falou bem baixinho:

– Eu pensei que tinha acabado, mas ainda tenho que fazer esta lição para depois poder brincar.

A atividade era de ligar os números nas quantidades correspondentes. Eram quatro quantidades: quatro flores (margaridas); três flores (tulipas); dois cachos de uva e uma planta. Quando terminavam todas as tarefas, as crianças ainda tinham que recortar, colar no caderno e copiar da lousa o cabeçalho. (Diário de campo, 26/11, professora Ângela, Pré-escola).

Outro exemplo desta concepção equivocada de Educação Infantil pode ser visto na descrição que se segue:

Marcos veio até nós chorando. Então, logo perguntamos:

– O que foi, por que você está chorando?

– É porque eu tenho que escrever na atividade e eu não sei! – afirmou o menino.

– Calma, não fica assim, a professora vai te ajudar! – tentamos acalmar o garoto que estava angustiado.

Quando a professora o viu conversando conosco e chorando, questionou:

– Marcos, por que você está chorando?

– Por que eu não consigo escrever professora. – disse o menino soluçando.

– *Não precisa chorar! Por que a sua apostila tá aqui na minha mesa... eu vou te ajudar, é só esperar eu terminar aqui o da sua amiga.*

Logo que a professora terminou, chamou Marcos para ajudá-lo. A professora soletrava as palavras e o menino tentava identificá-las e escrevê-las na apostila. A professora tentando animar o garoto exclamou:

– *Aí! Quem falou que você não sabe escrever!*

(Diário de campo, 4/11/09, professora Cláudia, Pré-escola).

O relato dessas práticas nos permite observar que as atividades pedagógicas, por vezes, não respeitam os limites das crianças, provocando em algumas delas a sensação de impotência, deixando-as tristes ao não conseguirem realizar as tarefas propostas. Essas práticas revelam a concepção de infância como algo comum e universal a todas as crianças, desencadeando planejamentos e atividades generalizadas e homogêneas, que desconsideram as diversidades das crianças e de suas infâncias. Nesse contexto, Kishimoto (2003, p.6), apoiada em Bruner (1996), discorre que:

Se a educação infantil requeria, nos tempos passados, uma sala de aula com carteira, materiais gráficos para o aprendizado das letras e dos números, justificada pela imagem de adulto em miniatura, atualmente é o mundo que rodeia a criança o novo espaço de aprendizagem. Restringir o aprendizado no interior das quatro paredes da escola, com processos homogêneos, diretivos, é desrespeitar a especificidade da criança pequena, que é autônoma, ativa e se beneficia com a heterogeneidade de situações. Abrir as portas da escola, interligar os espaços da educação aos da cultura significa acreditar em um processo educativo aberto, que se nutre das experiências culturais acumuladas e acredita no poder da criança, que interage com seus pares e com o mundo adulto, que cria e recria, usando seu poder expressivo.

A concepção de infância apresentada pelos pesquisadores atuais, ultrapassa, assim, essas visões tradicionais de infância, revelando que embora existam características próprias a essa categoria geracional, como modos particulares de se relacionar e entender o mundo (interação, fantasia do real, reiteração e ludicidade), há também uma variedade de infâncias, que são reflexos de contextos familiares, culturais, econômicos e sociais específicos.

[...] as culturas da infância radicam na cultura dos adultos, mas têm particularidades específicas que advêm do facto da infância, embora individual para cada criança, ser uma categoria social diacrónica: existem sempre crianças, pois se algumas vão abandonando este grupo geracional, quando crescem, outras há que o integram continuamente ao nascer. As crianças partilham conhecimentos que vão sendo transmitidos de uma geração de crianças para a seguinte. É assim que se compreende que se

continuem a recorrer a muitos jogos, estratégias de encarar o real e visões face a determinadas questões já usadas há várias gerações atrás. Estes comportamentos nascem da cultura infantil, já que não têm a sua base na cultura adulta (BARRA; SARMENTO, 2010, p.5).

As práticas da professoras expressam, portanto, concepções conservadoras de educação para a infância, confirmando, assim, posicionamentos de alguns estudiosos que revelam que “o que ainda persiste nas escolas de Educação Infantil é a obsessão pelo papel e o lápis, que certamente acompanhará o aluno pelos longos dezoito anos de escolarização, marcando seu olhar, enquadrando sua paisagem, emoldurando sua alma.”(MÜLLER; REDIN, 2007, p.16)

A obsessão por determinados tipos de linguagens e tarefas que reflitam direta ou indiretamente na melhoria de seus resultados e produções é tamanha que, por vezes, os profissionais chegam a propor atividades que não fazem sentido nenhum para a criança, como podemos verificar nos exemplos abaixo:

A professora iniciou a atividade perguntando às crianças sobre a história da Branca de Neve que ela havia contado anteriormente e, assim foram recordando as partes principais da história. Em seguida, a professora distribuiu folhas xerocadas com uma grande maçã, e perguntou:

- *Que cor era mesmo a maçã? – e as crianças responderam em coro:*
- *Vermelha! E a professora continuou:*
- *Então vocês vão primeiro colorir a maçã e depois vão decorar com bolinhas de papel crepom e explicou:*
- *Bolinha grande fica feia, bolinha pequena dá muito trabalho, tem que fazer muitas... Qual o tamanho ideal? É assim...* e mostrava para as crianças o tamanho adequado da bolinha e, por fim, concluiu:
- *Depois de todas as bolinhas prontas, vocês pingam uma gota de cola e cola, e em seguida, copiem o número na folha.*

Atividades dessa natureza têm validade para o desenvolvimento da coordenação motora da criança, porém, não promovem a ampliação do conhecimento infantil e assim, não se adequam aos papéis sociais destinados à Educação Infantil.

Podemos refletir que, embora tenhamos evoluído muito, no tocante à teoria, com relação aos estudos da infância, na prática, as concepções e ações da maioria dos profissionais ainda estão fortemente marcadas por visões de educação infantil de caráter tradicional. Nesse contexto, o profissional se faz, às vezes, de família, suprindo apenas as necessidades básicas

das crianças, ou ainda, considera o espaço somente para passar conteúdos e desenvolver o cognitivo da criança, servindo, assim, como período preparatório para o Ensino Fundamental, como aponta também Barbosa (2006, p.141):

Os tempos de grande parte das instituições educacionais continuam, em sua maioria, sendo o tempo do início da modernidade, o tempo rígido, mecânico, absoluto. Entretanto, algumas instituições tentam aderir a um novo tipo de marcação do tempo e de inserção do tempo do capital na vida das crianças, e um dos exemplos mais flagrantes na educação infantil pode ser visto com a antecipação, com a aceleração que incentiva as crianças pequenas a iniciar com determinadas atividades cada vez mais cedo, antes de e, se possível, cada vez mais rápido, para que adquiram um maior número de habilidades para competir no mercado. As escolas infantis submetem-se cada vez mais a uma agenda de atividades adultas: informática, inglês, judô, balé, horário de matemática, música, português, etc., pautadas pela competição, qualificação para o trabalho, etc.

Nessa direção, precisamos começar a enxergar as crianças como cidadãos que vivem o hoje, precisam e devem aproveitar as riquezas da infância. Para tanto, é necessário que as crianças sejam ouvidas e respeitadas, além disso, suas especificidades e realidades devem ser compreendidas e aceitas. Apoiados em Müller e Redin (2007), ressaltamos que as entidades de educação infantil para a Sociologia da Infância apresentam como papel principal oferecer um espaço interativo e participativo, no qual as crianças tenham contato com a cultura e os pares, enriquecendo, assim, o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Implementando, ainda, essa concepção, destacamos o olhar da Teoria Histórico-Cultural diante dos papéis sociais das instituições de educação infantil, as quais se centram em “dar à criança os conhecimentos e hábitos necessários para realizar distintos tipos de atividade humana concreta [...] e desenvolver as qualidades psíquicas correspondentes” (MUKHINA, 1995, p. 59).

Salientamos, igualmente, que as entidades infantis e seus profissionais precisam aprofundar estudos sobre a criança e seus modos próprios de aprender, interagir e se desenvolver com e no mundo, se libertar de hábitos e crenças enraizados que, por vezes, já foram superados cientificamente, mas que na prática ainda resistem e impedem a melhoria da qualidade do atendimento oferecido às crianças. Nessa perspectiva, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) apontam que:

A instituição de educação infantil deve tornar acessível a todas as crianças que a freqüentam, indiscriminadamente, elementos da cultura que enriquecem o seu desenvolvimento e inserção social. Cumpre um papel socializador, propiciando o desenvolvimento da identidade das crianças, por

meio de aprendizagens diversificadas, realizadas em situações de interação (BRASIL, 1998, v.1, p.23).

Tomando como base os RCNEI (1998), ressaltamos que as instituições para a infância devem ser concebidas como espaços que valorizam a cidadania, a cooperação, a autonomia, a diversidade, a participação, a brincadeira e as interações sociais, favorecendo o processo de socialização e humanização das crianças por meio dos diferentes tipos de linguagens e saberes existentes em nosso meio.

4.2.3. Concepção de brincar

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais (BRASIL, 1998, v.2, p.23)

Acreditamos que, após a leitura das concepções anteriores, torna-se fácil deduzir qual é a visão de brincar apresentada pelos professores investigados, uma vez que estas concepções possuem certa interdependência.

O brincar é um elemento cultural, sem dúvida, muito discutido no contexto educativo. Grande parte dos professores sabe que ele é gerador de aprendizagem tanto para o adulto – que pode, por meio de observações e interações durante a brincadeira infantil, aprender sobre as crianças e suas relações –, quanto para as crianças – que o utilizam para descobrir, aprender sobre si mesmas, sobre as pessoas e a cultura, podendo, desse modo, se desenvolver plenamente.

No brincar eles levam o que estão sentindo. Então eu acho que o brincar é você realmente... É mostrar as suas emoções através da brincadeira. Têm muitas crianças que passam ali, coisas assim que você vê que é a situação de casa. Às vezes ela tá brincando e você vê uma atividade agressiva ali na hora que ela está brincando. Então, ela até tá mostrando alguma coisa que a gente não percebeu... Pelo brinquedo dá para a gente observar. (Entrevista, professora Laura, Pré-escola).

Eles gostam e são muito criativos, eles aprendem muito com os brinquedos. Aliás, eles aprendem mais por meio dos brinquedos (Diário de campo, 27/08, professora Rebeca, Pré-escola).

É muito importante é a parte mais gostosa. É no brincar que eles descobrem que ela vai usar a sua sensibilidade, ocorre seus desequilíbrios... O adulto tem disso, tem o raciocínio rápido, mas a criança não, ela precisa do brincar para poder ter as suas estratégias. Por isso, é importante estar brincando, se não vai ser um adulto frustrado, que não vai ter responsabilidade... É muito importante deixar brincar e descobrir as estratégias... Consegue trabalhar a estrutura criativa da criança, a coordenação motora, porque brincando com a criança, ela se constrói (Entrevista, professora Vera, Berçário I)

Todavia, todo o reconhecimento recebido por essas atividades lúdicas, na maioria dos casos, não é colocado em prática, ficando, apenas na mente e nos discursos dos profissionais da educação. O que observamos, então, em algumas situações, é o brincar e os brinquedos sendo preteridos na realidade educativa e as justificativas para essa secundarização são inúmeras, como: cobrança da Secretaria de Educação quanto ao número de crianças alfabetizadas, cobrança da equipe de gestores e dos pais em relação à aprendizagem de letras, números, formas, cores, etc.; falta de materiais, espaço e tempo adequado para proposição dessas atividades e ainda zelo pela integridade física da criança, como constatamos nas falas abaixo:

É na verdade eu tento priorizar, que eu sei, eu acho, que a brincadeira na verdade está para criança como o trabalho está para o adulto, e então, eu tento não fazer da brincadeira um trunfo, uma arma... Não dá pra usar o brinquedo como um prêmio ou como um castigo (Entrevista, professora Poliana, Maternal).

Mas os pais cobram da gente, se a criança sabe ler devagarzinho escrevendo alguma coisa... nós trabalhamos mas em cima disso né, tem até uma meta que temos que cumprir, a gente tem que entregar tantos pré-silábicos, silábicos alfabéticos e alfabéticos tem uma porcentagem... Mas não há nada escrito que você tem que fazer, mais vem pra gente aquela meta da educação infantil para cumprir... E você acha que esta é a função da educação infantil? Eu acho que não, a gente pode proporcionar a base para isso, mas não a gente está ali alfabetizando... (Entrevista, professora Cláudia, Pré-escola).

Tem dias que eu pego os jogos lá que eu quero que eles brinquem com aqueles jogos aí eu sento junto... é que essa semana eu estou aplicando também avaliação, por isso que estou deixando eles pegarem o que eles querem que é mais jogo simbólico mesmo né, e estar montando as coisinhas deles... E essa avaliação é uma exigência? Perguntei. E ela me respondeu: É nós estamos com quatro tipos de avaliação, tem a da escrita, a da matemática que é num papel para eles contar e pôr, depois tem a matemática que é no prático, da questão da conservação da quantidade e individual com as tampinhas e essa aí ainda eu não fiz, ainda tenho que pegar eles para fazer uma por parte da escrita eu já consegui fazer falta só

alguns que faltaram. A da matemática de representação de contar a quantidade de por números eles até já fizeram, mas a de conservação não, essa eu vou fazer ainda e a de reconhecimento de identificar as letras e renomear as letras, os numerais e as figuras geométricas que é o que a gente dá no início do ano e depois só no final do ano pra vê, e é individual, tem que perguntando né, e circulando. Então é uma exigência da secretaria o essa avaliação? – É, o trabalho é da escola. (Entrevista, professora Rebeca, Pré-escola)

[...] é mais fácil um professor, eu acredito no dia de Educação Física que está mais para este lado de jogos de brincadeira estar trabalhando todo este papel... Porque a gente quer dar conta do quê? Da escrita, da matemática, nós ficamos mais presas nisso entendeu? (Entrevista, professora Ângela, Pré-escola)

Ao ouvir ou ler as explicações dadas com relação à escassez com que são empregados o brinquedo e a brincadeira no contexto pedagógico, acreditamos que se fundamentam, sobretudo, em três aspectos: na pressão exercida sobre os professores pelas Secretarias Municipais de Educação e pelos pais, os quais exigem dos docentes a alfabetização das crianças da Educação Infantil; na falta de conhecimento sobre o universo lúdico, oriunda de processos de formação inicial e continuada deficitários; e/ou, ainda, nas dificuldades em trabalhar com essas ferramentas educativas, como relata uma professora durante a entrevista:

Quando eu entrei na Prefeitura, tinha um canto do brinquedo, trabalhava muito com cantinho, mas era difícil porque ninguém queria sair. Uma coisa que eu observo muito é que as crianças amam desenhar, mas, se a próxima atividade for massinha ou brinquedo, elas sempre vão ao brinquedo. Eu acho o desenho uma forma muito importante de se comunicar então, o que acontece... Eu acho que os professores em geral, e eu também, tenho dificuldade de trabalhar nos brinquedos porque as crianças por mais que você conversa, brinquedo é brinquedo... Então, é muito difícil você mesclar, deixar algumas crianças brincando, outras fazendo atividade eu não consigo, eles querem terminar de qualquer forma para ir aos brinquedos ou massinha, entendeu? Então eu tenho muita dificuldade, a gente coloca uma hora, isso não deveria acontecer, mas... Que seja 30 ou 40 minutos para eles estarem brincando dentro ou fora da sala, porque a criança nunca sabe a hora de parar... O que eu não consegui ainda descobrir é uma forma da criança estar brincando e ela estar fazendo. Pois quando elas estão em atividade, em alguns momentos elas ficam brincando, ou brincam com um lápis, uma caneta. Fizemos uma época para trazer brinquedos também e cada um brinca com o seu, mas também é difícil... Porque um sempre traz um brinquedo mais caro que o outro, a criança nunca aceita e a mãe fala para não emprestar, então é mais complicado. Então, essa dificuldade de estar colocando a escola em integração...

Então, perguntei:

– Eles não podem trazer brinquedo?

– Não, na minha sala não! – exclamou a professora. (Entrevista, professora Ângela, Pré-escola).

Ressaltamos, entretanto, que mesmo que essas cobranças existam e não duvidamos disso, elas não são os únicos motivos pelos quais os brinquedos e as brincadeiras não recebem tratamentos e usos adequados, pois em diversas situações presenciamos, por parte dos professores, uma falta de compreensão sobre o universo infantil, além de falta de paciência, motivação, bom senso, flexibilidade e tolerância para desenvolver essas atividades junto às crianças, conforme nos revelam as descrições a seguir:

Quando chegamos à sala do infantil, as crianças estavam realizando uma brincadeira chamada “o cachorrinho” ao som da música “a carrocinha levou.” A professora escolheu, então, três crianças para serem os cachorros e as demais permaneciam de mãos dadas rodando. Os cachorrinhos (crianças) começaram a latir e fingir que iam morder e os outros começaram a gritar. A professora falou:

– *Para brincar não precisa fazer isso! – brigando com as crianças que representavam os cachorrinhos.*

A partir disso, eles só ficavam na posição de quatro apoios, andando e olhavam para a professora com medo de serem repreendidos por suas ações. Terminada a atividade, eles se sentaram e começaram a cantar a música da galinha do vizinho e a fazer os gestos. Contudo, só podiam ser feitos os gestos que a professora mandava, como bater palmas, no momento dos números, mostrar os dedinhos.

Por fim, a professora tentou justificar a sua conduta, dizendo:

– *O problema desta sala é que vocês não param para ouvir. Eu sei que vocês são crianças, gostam de brincar, de falar, mas tudo tem que ter regras. Se eu deixo vocês brincarem sozinhos, vocês começam a fazer bagunça, a bater um no outro e vocês se arreventam.* (Diário de campo, 04/06/09, professora Maria, Pré-escola).

Neste segundo caso aconteceu o seguinte:

Duas meninas tinham concluído a tarefa proposta pela professora. Então, a professora disse:

– *Onde você vai ficar Angélica?*

– *Aqui!* - respondeu a menina apontando para o canto da sala.

– *Então toma!* - disse a professora entregando alguns brinquedos para ela.

Uma outra menina se levantou e foi ao armário pegar uma boneca, quando foi proibida de executar a ação.

– *Agora é o bloco de encaixe, larga essa boneca aí!* - disse a professora auxiliar.

– *Deixe, você ouviu a tia falando?* - perguntou a professora.

– *Sim.* Disse a menina, colocando a boneca de volta no armário.

Em seguida, outro episódio.

– *Ô tia, a Milena tá passando o giz na boca!*

– *Não, Milena, não pode! Isso não é batom! Pode parar!* Exclamou a professora. (Diário de campo, 19/10/09, professora Poliana, Maternal).

A seguir apresentamos mais um momento de incompreensão observado durante a investigação:

Gabriela estava brincando com os objetos que estavam no chão e, de repente, colocou um pé em cada banheira e começou a andar pela sala.

Olhamos para ela e falamos:

– *Nossa que legal Gabriela!*

– *É patins!* - respondeu ela.

Quando a professora viu, o que a garota estava fazendo, falou:

– *Gabriela pode parar com isso! É banheira para dar banho no nenê. Vem aqui, traz elas, vamos dar banho no nenê,* disse a professora (Diário de campo, 04/11, Berçário II).

À vista do exposto, destacamos que, independentemente das justificativas apresentadas e de quem está falhando no processo educativo, as práticas pedagógicas não estão atendendo às propostas dos principais documentos legais brasileiros – Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998), Parâmetros Nacionais para a Educação Infantil (2006), Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (2009) e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) – e os maiores prejudicados, nessa história, são as crianças.

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras, as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais (BRASIL, 1998, v.2, p.23)

Em outro momento, os RCNEI salientam que:

Os brinquedos constituem-se, entre outros, em objetos privilegiados da educação das crianças. São objetos que dão suporte ao brincar e podem ser das mais diversas origens materiais, formas, texturas, tamanho e cor. Podem ser comprados ou fabricados pelos professores e pelas próprias crianças; podem também ter vida curta, quando inventados e confeccionados pelas crianças em determinada brincadeira e durar várias gerações, quando transmitidos de pai para filho. Nessa perspectiva, as instituições devem

integrá-los ao acervo de materiais existentes nas salas, prevendo critérios de escolha, seleção e aquisição de acordo com a faixa etária atendida e os diferentes projetos desenvolvidos na instituição (BRASIL, 1998, v.1, p.70)

Por esse motivo, defendemos que se o professor tiver clareza e convicção da relevância do brinquedo, da brincadeira e do jogo para o desenvolvimento infantil, ele encontrará formas para driblar as exigências infundadas e convencer quem quer que seja sobre a intencionalidade e a seriedade de suas propostas.

Ressaltamos, então, que os brinquedos, jogos e brincadeiras não são ferramentas pedagógicas banais, mas sim são imprescindíveis para o desenvolvimento das crianças, sendo tão importantes quanto qualquer outro recurso, pois eles são elementos culturais que possibilitam às crianças uma vivência com os objetos e as situações sociais, os quais são fundamentais para a sua formação humana. Desse modo, Elkonin (1998, p. 421) destaca que:

O jogo também se reveste de importância para formar uma coletividade infantil bem ajustada, para inculcar independência, para educar no amor ao trabalho, para corrigir alguns desvios comportamentais em certas crianças e para muitas coisas mais. Todos esses efeitos educativos se baseiam na influência que o jogo exerce sobre o desenvolvimento psíquico da criança sobre a formação da sua personalidade.

Segundo a teoria Histórico-Cultural, o jogo, o brinquedo e a brincadeira são elementos indispensáveis para essa etapa da vida, pois é por meio deles que as crianças aprendem sobre o mundo, desenvolvem todas as suas capacidades psíquicas superiores e se humanizam. Segundo Vigotski (1991, p.131):

[...] o brinquedo cria na criança uma nova forma de desejos. Ensina-a a desejar, relacionando seus desejos a um “eu” fictício, ao seu papel no jogo e suas regras. Dessa maneira, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade.

De acordo com Ferreira (2004), a Sociologia da Infância, em concordância com a visão acima destacada, concebe brinquedo e brincadeira como recursos privilegiados para conhecer as crianças e compreender as suas infâncias, haja vista que as crianças os utilizam como meio para se comunicar com a cultura e com os sujeitos, entendendo a realidade a sua volta.

Nessa perspectiva, Brougère (2006) acrescenta que os brinquedos enriquecem as brincadeiras infantis, constituindo-se em colaboradores do processo de socialização das crianças.

Desse modo, enfatizamos que os profissionais que não têm um conhecimento suficiente para trabalhar com o brinquedo e a brincadeira, ou ainda, sentem dificuldades em empregá-los na prática; a atitude mais sensata é a de procurar sanar essa lacuna da formação, para que, assim, as crianças não tenham que arcar com todo o prejuízo.

No próximo item, analisaremos com mais ênfase o emprego do brinquedo no contexto pedagógico, buscando revelar, assim, quais são os tipos, a quantidade, a frequência e a finalidade dispensada a estes objetos lúdicos na proposta educativa dos professores investigados.

4.3. Uso do Brinquedo na Prática Educativa (Tipo, Frequência, Modo e Finalidade)

Os cenários apresentados anteriormente nos revelam que alguns aspectos ainda precisam ser melhorados no contexto das instituições educativas estudadas e um deles consiste na forma e na finalidade com que o brinquedo é utilizado na prática pedagógica, uma vez que somente o seu uso não garante a qualidade da atividade e, muito menos, a aprendizagem da criança. Vários critérios devem ser levados em consideração para que a riqueza desse material seja explorada, resultando, assim, em possibilidade de conhecimento e desenvolvimento para a criança.

Durante as observações *in loco*, foi possível diagnosticar que, na maioria das vezes, os critérios de adoção dos brinquedos alicerçavam-se no apoio ao desenvolvimento de algum tipo de habilidade pedagógica específica (especialmente nos níveis da Pré-escola) como, por exemplo, colaborar no processo de reconhecimento das letras, dos números, das cores, das formas, entre outras.

[...] o critério que eu estava escolhendo era... Olha se eu estou trabalhando assim, a escrita, eu tento pegar uma coisinha para escrever, pra tá montando o quebra-cabeça de madeira onde tem a letrinha, então eles montam as partes e lê a letrinha, por que lá tá é... o desenho tá separado o tanto de letras que é falado, a palavrinha o desenho... Se é foca é fo-ca tem duas, então é silábico. (Entrevista, professora Rebeca, Pré-escola).

Bom, depende o que está trabalhando no projeto... Na minha sala, quando é, por exemplo, no começo do ano, eu trabalho, eu uso mais essa questão de jogos por conta da interação. Então eu uso bastante jogo assim, jogo de

regras, cubinhos, cubinhos de nome, cubinhos de letras depois a gente vai trabalhando assim dependendo o grupo o que eu acho que eu quero trabalhar. Eu quero trabalhar plantas, então eu dou alguma atividade de jogo que tem um quebra-cabeça relacionado aquilo... Ou a gente tá trabalhando um meio de transporte, um joguinho de montar, tem o jogo da memória, geralmente eu coloco... Mas tem momento que não dá para trabalhar com todos no jogo, então aí volta às mesas. Quando é algum jogo novo eu procuro sentar junto e estar explicando. Uso para trabalhar as regras, a cooperação, interação, a divisão, a socialização e a organização... e também para trabalhar os aspectos físicos do brinquedo cor, textura... Se consegue seriar, classificar... forma. (Entrevista, professora Laura, Pré-escola).

De acordo com Brougère (2006), não é incorreto utilizar o brinquedo somente para essas finalidades, contudo, quando assim o fazemos estamos empobrecendo as potencialidades desse objeto lúdico que, muito mais do que distrair e desenvolver habilidades possibilita a compreensão da dinâmica das relações sociais e culturais de nossa sociedade. Sendo assim, o valor educativo do brinquedo é muito superior aos empregados comumente em grande parte das escolas.

Nas turmas do Berçário e Maternal, os critérios de seleção dos brinquedos apresentam algumas diferenças em relação às turmas da Pré-escola. Nesses grupamentos, os objetos lúdicos são escolhidos, principalmente, com o objetivo de promover o desenvolvimento de habilidades motoras, como o equilíbrio, a coordenação, a fala e a concentração.

Então nós temos muitos brinquedos de encaixe, nós temos da continha, quebra-cabeça, nós temos boliche... Então, sempre são brinquedos maiores, nada de pecinhas pequenas para não ter o risco de eles colocarem na boca aquelas coisas todas. O critério é esse mesmo, são brinquedos de encaixe que a criança possa manipular, que não tenha o risco também de alguns acidentes que ela possa trabalhar vários conceitos (Entrevista, professora Poliana, Maternal).

Para desenvolver tudo, desde a fala, o equilíbrio... Estando brincando está aprendendo... Quando eles são pequenininhos, a gente dá mais aqueles brinquedos de apertar, de morder, para eles manusearem, quando eles vão crescendo, mais do meio do ano para frente, a gente coloca o encaixe, a fazendinha aqueles bichinhos para irem conhecendo os bichinhos... Coloca mais atividade motora fina, para o desenvolvimento motor deles mesmo, o equilíbrio. (Entrevista, professora Nívia, Berçário).

Nessas turmas, portanto, os brinquedos eram empregados em vários momentos da rotina educativa. Na maioria das vezes, eram disponibilizados em situações livres de brincadeira, onde as professoras brincavam conjuntamente com as crianças ou então apenas

acompanhavam o desenrolar dessas atividades, intervindo esporadicamente para apresentação de conceitos ou para evitar situações de risco à criança.

Nas salas de Pré-escola, contrariamente, foi possível observar em grande parte dos casos o emprego dos brinquedos e das brincadeiras para ensinar conteúdos escolares específicos ou para ocupar o tempo das crianças que já terminaram a tarefa, deixando com que as demais concluíssem os deveres, ou ainda, para permitir que as professoras realizassem outras atividades, conforme aponta Kishimoto (2003) em sua pesquisa, e também com base nos dados das observações a seguir:

Terminadas as atividades da apostila, a professora permitiu que as crianças brincassem com os brinquedos disponíveis na sala. Então, distribuiu para um grupo um joguinho com cartelas que continham cinco figuras, as quais as crianças tinham que pegar as letras e escrever o nome dessas figuras e falou para elas:

– *Tentem formar aí as palavras, que já eu retorno para ver.*

Outras crianças ficaram com a massinha e a professora logo começou a questioná-las:

– *Como faz a letrinha do seu nome? Dá pra formar seu nome com a massinha? Forma pra mim?*

– *Eu não sei!* - disse um dos meninos.

– *Não sabe, seu nome é Ivan! Agora forma o seu nome* - pediu a professora.

– *Mas, eu não lembro todo!* - exclamou o menino.

– *Então, vai pegar a sua fichinha de identificação.* - disse a professora.

O menino foi até a mesa da professora pegou o seu crachá e começou a fazer com a massinha as letras de seu nome e a nomeá-las a pedido da professora, formando assim o seu nome. Após ter visto o sucesso do garoto a professora passou a outra mesa. As crianças estavam brincando com um brinquedo de seriação, mas ousavam com essa finalidade. O grupo de meninos estava fazendo de conta que eram mecânicos e, desta forma, guardavam todas as rodas dos carros no suporte. Algumas cores representavam os pneus novos (verdes e amarelos), outras os pneus furados (vermelhos e pretos) que, então, ficavam separados num outro suporte, pois precisavam ser consertados. Mas a professora, sem conhecer o enredo da brincadeira, começou a questioná-los:

– *Tá certo, o que vocês fizeram? Esse aqui está certo?* Apontando para a mistura das cores.

Então, começou a tirar algumas peças do suporte, passando a explicar qual era a função do brinquedo, ou seja, a separação por cores e a explicar o que era:

– *Esse é um jogo de separação de cores e cada cor tem o seu lugar!* - afirmou a professora.

A partir da explicação, os meninos deixaram de brincar com o brinquedo de acordo com a imaginação e passaram a utilizá-lo segundo a sua função. (Diário de campo, 26/05/09, professora Laura, Pré-escola).

A mesma professora, quando questionada durante a entrevista, sobre qual a finalidade do emprego do brinquedo em sua prática educativa, afirmou que o utiliza mais para trabalhar “[...] a classificação e a seriação, os aspectos físicos do brinquedo, se é duro ou se é mole, se é grande ou se é pequeno, e na casinha a função simbólica mesmo...” (Entrevista, professora Laura, Pré-escola).

Outra situação que também nos chamou bastante a atenção foi presenciada numa sala de Pré-escola:

Entrando à sala para observar as atividades que eles estavam desempenhando, a professora logo falou:

– *A maioria das crianças está no parque. Estou aqui só com os que não terminaram a lição.*

(Isso representava cinco crianças). – *As demais estão no parque com a professora-auxiliar (ADI).* Chegando ao parque, pudemos observar as crianças brincando livremente, enquanto a professora-auxiliar conversava com uma funcionária da escola de costas para as crianças e, quando ocorria algum conflito entre as crianças, elas iam até a professora-auxiliar para comentar. E a mesma, não gostando de ser incomodada, respondia:

– *Se vocês não sabem brincar, então eu vou levá-los para a sala.* (Diário de campo, 07/10, professora Cláudia, Pré-escola).

Os exemplos de emprego do brinquedo e da promoção da brincadeira sem intencionalidade educativa efetiva não se esgotam e podem ser observados também na descrição a seguir:

Ai essa semana está tão atropelada por conta das lembrancinhas! Eu fiz um jogo e depois uma caixinha para por dentro, mas, achei que não ficou muito bom e então tô refazendo e é cheio de detalhes... Está dando um trabalho! - comenta a professora.

Nesse momento pudemos perceber que a mesma confeccionava as lembrancinhas do Dia das Crianças tranquilamente em sua mesa, enquanto as crianças brincavam com alguns brinquedos nas mesinhas. (Diário de campo, 07/10, professora Ângela, Pré-escola).

Vale ressaltarmos que a maioria das professoras não se importava com a nossa presença, faziam e falavam as coisas naturalmente, como se estivesse tudo de acordo. Não que representássemos algo de especial, mas éramos pessoas “estranhas” que estavam ali para conhecer e, posteriormente, descrever o contexto escolar, mas isso pouco lhes importava. De

certa forma, isso foi bom, pois tornou possível a coleta de dados fosse o mais próximo possível do real.

Os brinquedos, então, raríssimas vezes eram utilizados com a finalidade de trabalhar o imaginário infantil, o pensamento, a criatividade, especialmente nas salas de Pré-escola, e as professoras dessas turmas dificilmente compartilhavam desses momentos lúdicos com as crianças. Apenas ficavam observando, cuidando para que as crianças não se machucassem.

As crianças estavam brincando com a massinha confeccionada por elas, quando Vagner (um menino de 3 anos) bateu no seu pulso, onde tinha um relógio de massinha e falou:

– *Eu vou virar o homem-gelo! E o seu amigo completou:*

– *Eu vou virar o homem de fogo! E começaram a brincar de lutinha.*

A professora logo viu e gritou:

– *Pode parar de brincar de luta, é pra brincar de massinha.* (Diário de campo, 04/06/09, professora Maria, Jardim).

Dentre as professoras investigadas, apenas uma delas permitia que as crianças trouxessem brinquedos de casa todos os dias, pois, segundo ela:

Eu deixo eles trazerem brinquedo de casa porque parece que eles se sentem mais seguros e mais motivados para vir à escola e mostrar para os amigos. Eu deixo eles trazerem todos os dias, eles gostam de trazer carrinhos também, as miniaturas eu deixo eles ficarem brincando... Quase todos eles trazem brinquedos para a escola. (Diário de campo, 26/05/09, professora Rebeca, Pré-escola).

A seguir, acompanharemos a descrição de uma vivência ocorrida na sala dessa professora, para assim entendermos melhor como era a sua relação com o brinquedo.

Chegando à sala, pude perceber que algumas crianças estavam sentadas fazendo suas tarefas, enquanto outras estavam espalhadas pela sala brincando. Um grupinho de seis crianças que já havia terminado todas as atividades receberam da professora vários quebra-cabeças de animais (quantidade suficiente para cada criança - 01 para cada); e ganharam, também, blocos de construção, engenheiro e mais os brinquedos trazidos de casa. Um aluno pegou um giz e começou a desenhar na lousa; Silas pegou um brinquedo de construção de palavras com figuras (peças separadas por sílabas) e o Mike pegou um martelo de cozinha trazido de casa para construir e consertar carros, enquanto batia o martelo nos carrinhos dizia:

– *Estou consertando eles. Quem quer brincar com o meu martelo?*

E todos os garotos do grupo disseram que queriam.

Num outro canto da sala estavam as crianças que ainda não haviam terminado a lição, mas enquanto faziam, brincavam de uni-duni-tê, faziam de conta que o lápis era um avião e voava. Um garotinho passava o lápis no número fazendo de conta que era carro de corrida fazendo até o som e a professora não se incomodava com isso e dizia:

– *Brinca, mas faz também tá!*

Enquanto observávamos o comportamento desses meninos que conseguiam, ao mesmo tempo, brincar e fazer a tarefa, um deles nos chamou e falou bem baixinho:

– *Tia vem ver uma coisa.* E então, nos mostrou uma pochete cheia de carrinhos. E continuou: – *Depois que eu terminar tudo, eu vou dividir os carrinhos com os meus amigos pra gente brincar, a professora deixa.*

Os meninos de sua mesa pararam por um momento de fazer a atividade e começaram a tocar música com os lápis, batiam um lápis no outro (baqueta), batiam na mesa como bateria e ainda cantavam melodias de rock. A professora não interveio na brincadeira das crianças, mesmo durante a realização das tarefas e ainda me disse:

– *Depois eu vou brincar com eles.* (Diário de campo, 26/05/09, professora Rebeca, Pré-escola)

Esse relato e essa observação apontam que, mesmo tendo que corresponder a todas as exigências impostas (adoção de apostila, alfabetização), é possível organizar um ambiente que educa e ao mesmo tempo diverte. Entretanto, alertamos que essa tarefa não é nada fácil, pois ela se depara com os ideais de educação vigente e, desse modo, se aplica apenas a profissionais que respeitam as crianças, acreditam em seu potencial e que querem proporcionar-lhes vivências realmente potencializadoras, por isso...

É muito comum que, visando garantir uma atmosfera de ordem e de harmonia, algumas práticas educativas procurem simplesmente suprimir o movimento, impondo às crianças de diferentes idades rígidas restrições posturais. Isso se traduz, por exemplo, na imposição de longos momentos de espera – em fila ou sentada – em que a criança deve ficar quieta, sem se mover; ou na realização de atividades mais sistematizadas, como de desenho, escrita ou leitura, em que qualquer deslocamento, gesto ou mudança de posição pode ser visto como desordem ou indisciplina (BRASIL, 1998, v.3, p.18)

Sabendo quais são os critérios, as finalidades e a frequência do uso dos brinquedos nas instituições investigadas, passaremos, agora, a conhecer os tipos de brinquedos mais utilizados pelos professores no contexto educativo. Para facilitar a visualização, utilizamos algumas imagens dos materiais mais usados.

Começamos pelo Berçário I. Os brinquedos mais empregados neste grupamento eram bonecas de pano, bichinhos de plástico, fazendinha, floresta, objetos de plástico macio que emitem som (mordedor), alguns blocos grandes de encaixe e outros materiais usados como brinquedos, tais como vasilhas plásticas, tampas de massa de tomate, garrafas pet com água, etc.

As crianças desse grupamento passavam a maior parte do tempo livres, no tapete da sala, em contato com os objetos ou na área onde ficava a piscina de cubos e o parque. As professoras acompanhavam sempre as atividades de perto, incentivando e evitando, assim, qualquer tipo de acidente. Mas, por diversas vezes, foi possível observar que elas ficavam conversando sobre os mais diferentes assuntos enquanto as crianças brincavam sozinhas.



Figura 6. Piscina de cubos do Berçário I



Figura 7. Área exclusiva do Berçário I

O Berçário II possuía uma variedade maior de brinquedos, tais como: fantoches, blocos de encaixe de diversos modelos, bonecas, carrinhos de boneca, bonecos, panelinhas, carrinhos, bambolês, bonecos de pelúcia, mordedores, blocos de construção, bola, corda, animais de fazendinha e da floresta, incluindo dinossauros. Além desses, havia vários objetos do cotidiano, também utilizados pelas crianças para representar situações da vida real, como frascos de shampoo, de hidratante, etc. Tudo ficava devidamente armazenado num grande armário de aço com as devidas identificações, como já foi mostrado anteriormente.

As crianças brincavam bastante no tapete da sala, permaneciam em constante interação com as professoras e também livremente na quadra. Porém, algumas vezes, apenas uma professora ficava cuidando das crianças enquanto as demais ficavam sentadas na mesa da sala preenchendo papéis ou lendo jornal.



Figura 8. Parte da rotina do Berçário II

A turma do Maternal também dispunha de grande variedade de brinquedos como blocos de encaixe, carrinho, bonecas e bonecos, objetos de casinha, bambolês, carrinhos de bonecas, bichos de pelúcia, todos dispostos em caixas grandes e vazadas para facilitar a identificação.



Figura 9. Acomodação dos brinquedos do Maternal

Mesmo a sala sendo bem pequena, eles brincavam comumente dentro dela e – apenas quando estava programado na rotina da semana – saíam para brincar livremente na quadra com os objetos lúdicos escolhidos pelas próprias crianças. .



Figura 10. O brincar no Maternal – sala. Figura 11. Momento de brincadeira na quadra – Maternal.

Nas salas de Pré-escola, observamos uma grande diferença com relação aos materiais empregados pelas professoras, os quais cada vez mais se destinam à aprendizagem de conteúdos científicos ou ao desenvolvimento de habilidades específicas. Dentre outros objetos, destacamos: alfabetos móveis (de plástico, EVA, madeira), de seriação, de classificação, sequência lógica, de cálculo, de números, de representação de quantidade, quebra-cabeça, jogo da memória.



Figura 12. Um dos usos do brinquedo na Pré-escola.



Figura 13. Brinquedo empregado para alfabetizar (linguagem escrita).



Figura 14. Brinquedo destinado à aprendizagem específica.



Figura 15. Uma das principais finalidades da utilização do brinquedo na Pré-escola

Esses são alguns dos exemplares de brinquedos mais encontrados nas salas de Pré-escola. Do lado esquerdo da sala, fica o armário de uma das salas. Nesse grupamento a professora permite que as crianças escolham sozinhas os brinquedos, assim que terminam a lição. Embora a sala possua um número significativo de brinquedos, as opções de brincadeira não são muitas, haja vista que há inúmeras variações de brinquedos que oferecem uma mesma função.



Figura 16. Instalação e tipos de brinquedos da pré-escola, professora Laura



Figura 17. Alguns brinquedos da pré-escola, professora Rebeca

Os poucos brinquedos de cunho imaginativo empregados eram blocos de encaixe e massinha (confeccionada pelas próprias crianças). Na escola A, as crianças do pré tinham mais opções de brinquedos de caráter imaginário, como brinquedos de casinha, carrinho, homenzinhos, bichinhos de fazenda e de floresta e, também, porque uma das professoras do pré permitia que as crianças trouxessem brinquedos de casa.



Figura 18. Brinquedo de caráter Imaginativo - escola A



Figura 19. Brinquedos de casinha, usados na escola A

Na escola B, as salas até que tinham brinquedos como bonecas, carrinhos, bolas, ursinhos, mas raramente as crianças os utilizavam, pois a quantidade era insuficiente, o estado de conservação também não era dos melhores e a maioria dos modelos voltava-se mais para o universo feminino e os meninos se recusavam a brincar com os mesmos.



Figura 20. Estado de conservação de alguns brinquedos



Figura 21. Brinquedos de cunho fantasista, encontrados na escola B.

Em uma das salas, parte dos brinquedos ficava em um armário baixo, junto com as apostilas e revistas e os demais brinquedos ficavam dentro de caixas de papelão sobre o armário. Apenas os brinquedos da caixa permaneciam à disposição das crianças. Na outra sala do pré todos os brinquedos ficavam fora do alcance das crianças, sendo estes guardados dentro ou em cima do armário da professora.

Ancorados em Brougère (2006), destacamos que quanto mais variado e rico for o acervo de materiais e brinquedos disponibilizados às crianças, mais amplo será o seu repertório lúdico e cultural. Em consonância, pontuam os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil: “crianças expostas a uma gama ampliada de possibilidades

interativas têm seu universo pessoal de significados ampliado, desde que se encontrem em contextos coletivos de qualidade.”(BRASIL, 2006, p.15).

Além da diversidade de brinquedos e materiais culturais, os professores precisam, também, planejar o seu uso no contexto educativo, respeitando os interesses e características infantis, as atividades principais da fase em que as crianças se apresentam e atuar sobre a zona de desenvolvimento real das mesmas. Em situações pedagógicas organizadas adequadamente, os brinquedos colaboram para a promoção das culturas infantis, para a evolução do desenvolvimento das crianças e para a sua formação.

Já que o brinquedo é considerado um objeto cultural que instiga a criança a brincar, ele é, portanto, um suporte para brincadeira. Conforme destaca Brougère (2006, p.102), as situações de brincadeira são “espaços de inovação, de criação, para a criança... nessa situação, experimenta comportamentos novos para ela, criatividade relativa e não absoluta, mas essencial para a descoberta de suas competências”.

Esta parte da pesquisa permitiu-nos identificar os tipos, a frequência e as finalidades do emprego destes objetos lúdicos no contexto educativo, revelando, sobretudo, o significado do brinquedo para as professoras investigadas. No próximo item trataremos sobre qual é o sentido desses materiais para as crianças. Será que a visão das crianças é semelhante a dos adultos?

4.4. Valor dos Brinquedos e das Brincadeiras para as Crianças

Observamos, durante a pesquisa de campo, que as crianças a todo momento arrumavam um jeitinho para interagir com os seus pares e se divertir no contexto educativo, reforçando, assim, as palavras de Barbosa (2006, p. 40) que aponta que embora as rotinas educativas sejam inflexíveis aos interesses das crianças, essas “criam suas próprias operações de apropriação, suas ‘maneiras de praticar’, e que é preciso relativizar a suposta passividade dos consumidores e a massificação dos comportamentos.”

Dessa maneira, observamos constantemente as crianças usando qualquer objeto como brinquedo e qualquer situação como enredo para uma brincadeira, como podemos constatar por meio das seguintes descrições:

Enquanto a professora contava uma história, Mércia ficava segurando, beijando e abraçando uma boneca enrolada em uma fralda, mas prestava atenção também na história. Ela conseguia arrumar a manta de sua boneca e responder às questões feitas pela professora.

Outra menina (Antonia), querendo participar da brincadeira, saiu de seu lugar e falou para Mércia:

– *Dá ela pra mim?*

E então, pegou a boneca e retornou ao seu lugar.

Contudo, Mércia a alertou:

– *Cuidado que ela tá dormindo!*

Antonia passou depois a boneca para Renato que a segurou, abraçou e disse:

– *Nossa filha é tão boazinha!* E logo a devolveu para Antonia (a mãe).

Antonia embalava a boneca e também respondia as perguntas da professora sobre a história.

(Diário de campo, 16/09/09, professora Rebeca, Pré-escola).

Outra situação na mesma sala pode ser vista abaixo:

Duas crianças, enquanto pintavam uma atividade, brincavam de Wolverine com lápis de cor, colocando-os entre os dedos, imitando as garras do personagem do filme “X-men” e lutavam entre si. Sentavam dentro de uma caixa de papelão, fazendo de conta que estavam se escondendo dos inimigos. Quando um deles percebeu que eu estava olhando para eles e sorrindo, parou por um instante a brincadeira, se aproximou de mim e disse:

– *Tia, você quer ser o Wolverine?*

E respondi:

– *Eu quero.*

– *Então faz!* - completou ele:

– *Mas eu não tenho lápis!* - comentei

– *Toma pega os meus.* - falou prontamente o menino.

– *E como eu faço?* Perguntei, só para ver a sua reação.

– *É assim!* E me ajudaram a por os lápis entre os dedos.

Quando ele terminou e eu fiquei pronta, fizemos alguns movimentos realizados pelo super-herói. O menino sorriu e disse:

– *Isso! ficou bem legal!*

(Diário de campo, 11/11/09, professora Rebeca, Pré-escola).

Por meio desses relatos confirmamos a apresentação de Corsaro (2005, p.15), que enfatiza que “uma das características comuns da cultura de pares, é que as crianças se apropriam das ações e materiais adultos e criam uma actividade de brincar.” Desse modo, vemos que os conteúdos das brincadeiras infantis são retirados de suas experiências. Notamos que Vigotski (1991) também compartilha desta visão de que a brincadeira é uma forma encontrada pela criança de realizar ações as quais não seriam permitidas na vida real, como,

por exemplo, ser um super-herói, ser mamãe e papai. E por meio dessas imitações, as crianças vão satisfazendo suas vontades (principalmente a vontade de ser adulto), aprendendo sobre os objetos e sobre o mundo, tirando ainda suas próprias impressões sobre os mesmos (reinterpretação).

Nessa mesma direção, Brougère (2006, p. 40) aponta que “a infância é conseqüentemente, um momento de apropriação de imagens e de representações diversas que transitam por diferentes canais”. A relação familiar, a televisão, o brinquedo, entre outros, são algumas das fontes que as crianças utilizam para incorporar regras, normas e condutas sociais, as quais são interiorizadas por meio da brincadeira. Porém, como ainda sublinha o autor, essas apropriações não se dão de forma passiva, mas perpassam a capacidade subjetiva das crianças de interpretação do mundo.

A imaginação infantil se demonstrava mais rica e ampla quando as crianças tinham momentos de liberdade para isso, como veremos abaixo:

Um dia, no parque de areia, três meninas brincavam na casinha do parque da escola. Duas delas eram as filhas e a outra a mamãe. As filhinhas, por um momento, se debruçaram na janela da casa para ver os meninos brincando no balanço, quando uma delas exclamou:

– *Nossa, irmã! A mãe vai ficar brava da gente ficar aqui na janela esperando o namorado.*

Quando de repente um menino entra na casinha e diz:

– *Mamãe, deixa eu subir na janela?*

Ana (a mãe) respondeu:

– *Tá bom meu filhinho.*

Plínio (o filho) subiu na janela e ficou sentado por um curto período de tempo, logo desceu e foi brincar no trepa-trepa.

Como estávamos próximos da casinha observando a brincadeira, uma delas se aproximou da janela e disse:

– *Oi tia, você quer um pedaço de bolo, está pronto e é de brigadeiro!*

E respondemos:

– *Me dá só um pedacinho, pois estou de dieta.*

Beatriz se aproximou e disse para Berta:

– *O que você está fazendo agora minha irmã?*

Berta respondeu:

– *Estou dando bolo de brigadeiro para a tia.*

Beatriz, então, disse:

– *Tia você quer bolo de maracujá?*

– *Eu quero* – respondemos.

Ela pegou, então, um punhado de terra e me deu. Eu peguei e fiz que ia comer quando a menina disse:

– *Cuidado tia, é de mentira tá.*

A outra filha – Berta chegou oferecendo o refrigerante:

– *Toma tia, o refrigerante, tá geladinho.*

Pegamos, agradecemos e exclamamos:

– *Hum! Tá uma delícia.*

Logo depois a professora chamou as crianças para voltar para a sala

(Diário de campo, 09/06/09, professora Maria, Jardim).

O segundo exemplo ocorreu numa classe de Maternal, onde três crianças – duas meninas e um menino – brincavam de casinha com blocos de encaixe na sala e, então, escutamos:

– *Chuí, chuí!*

Uma das meninas (Débora) balançou as mãos e os objetos e disse para a outra menina (Isadora):

– *Ô mãe! Mãe, eu já lavei os copos.*

A “mamãe” chamou a filha e apontou para o chão dizendo:

– *Filha, olha aqui, eu comprei mais pratos!* (no chão estava uma pilha de blocos de encaixe)

De repente Lucas entra na brincadeira e diz:

– *Filha fica quietinha que eu vou trabalhar lá e já volto e saiu.*

A filha continuava lavando louças e a mãe empilhando os copos e pratos.

Logo o papai voltou e começou a ajudar a mamãe (Isadora) a arrumar os pratos e copos e falou:

– *Amor tá precisando de ajuda? E começou a ajudá-la a lavar a louça.* A menina respondeu:

– *Não precisa não! Vai lá com a sua filha cuidar dela.*

Não demorou muito e a menina Isadora (Mãe) exclama:

– *Filha vem aqui ajudar a mamãe!*

A menina foi e chamou o papai:

– *Papai vem almoçar!*

E todos os três se sentaram no chão cada um com um bloco de encaixe quadrado representando os pratos e outros blocos retangulares finos representando os talheres, comiam o delicioso almoço. Logo a mamãe levanta e diz:

– *Come um bolo de sobremesa filha! Amor você quer bolo também?*

– *Sim! Obrigada, amor. Hum! Tá uma delícia amor!* - diz o menino.

– *Quer refrigerante amor? E você filhinha?* - continua a mãe.

E ambos responderam que sim.

Até que a professora os chamou para ir almoçar. (Diário de campo, 19/10/09 professora Poliana, Maternal).

As observações das brincadeiras nos revelaram qual o sentido, o significado dos brinquedos e das brincadeiras para as crianças e que, embora elas também gostem de realizar outras atividades propostas, é notório o sentimento de satisfação, de alegria e de motivação, durante o brincar; pois, como afirma Corsaro (2009), são nesses momentos que as crianças podem interagir com seus pares, trocar objetos, hábitos, informações sobre jogos e regras, enriquecendo suas aprendizagens e colaborando para a conservação e renovação do repertório cultural de uma sociedade.

As falas abaixo revelam o interesse e a ansiedade das crianças ao aguardar o momento da brincadeira.

Deise, terminando sua tarefa de classe, nos disse:

– *Tia, hoje quando a gente terminar a tarefa nós vamos brincar de massinha. Mas quem não terminar não vai brincar* - e fez uma carinha triste.

– *Quem não termina não brinca?* – perguntamos.

– *Não!* - respondeu a menina fazendo um grande bico.

– *Então, deixa eu terminar logo a minha, senão eu não vou poder brincar.*

E foi correndo para o seu lugar. (Diário de campo, 26/11/09, professora Ângela, Pré-escola)

Outra situação presenciada durante as observações foi num dia de lanche na escola A, momento em que as crianças quase não tomaram o lanche, para aproveitar o tempo para brincar. As meninas brincavam de roda e os meninos de lutinha... De repente, quase toda a sala estava brincando de roda. E a professora só olhava. (Diário de campo, 04/06/09, professora Laura, Pré-escola).

Como podemos verificar, os brinquedos e as brincadeiras não têm o mesmo sentido e valor para as crianças e para as professoras (adultos), conforme destacam Brougère (2004) e Oliveira (1986): para a criança o brincar é coisa séria, pois elas consideram-no um instrumento de socialização, ou seja, de aprendizagem das dinâmicas das relações, dos papéis sociais. Já para o adulto não, ele brinca para fugir da realidade, para relaxar e, portanto, a brincadeira representa para ele um momento de lazer. Talvez esse seja um dos motivos pelos quais professores menos informados não utilizam os elementos lúdicos de modo adequado na

prática pedagógica, acreditando, assim, eventualmente, que não estão possibilitando atividades educativas, mas sim momentos de relaxamento às crianças.

A maioria das crianças, portanto, gosta e precisa brincar. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009, p.7), a brincadeira é uma atividade fundamental para as crianças, pois possibilita “imitar o conhecido e para construir o novo, conforme ela [a criança] reconstrói o cenário necessário para que sua fantasia se aproxime ou se distancie da realidade vivida, assumindo personagens e transformando objetos pelo uso que deles faz.”. Nesse sentido, Leontiev (1988) ratifica que a brincadeira é a atividade de maior valor para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças no período pré-escolar. Nessa perspectiva, negligenciá-la durante a infância acarreta à criança prejuízos nas próximas etapas de sua vida e formação.

O professor, nessa direção, tem um recurso valioso em suas mãos, um aliado no processo de tentar conhecer a criança e de buscar elementos para fundamentar e reorganizar a sua prática. Sperb (2009, p.78), ampliando essa discussão, adverte que “saber ler e escutar essas brincadeiras, tanto no que se concerne a rotinas culturais que evidenciam, como com relação ao seu desenvolvimento, é obrigação da escola infantil. E isto exige interdisciplinaridade.”

Por esse e por todos os demais motivos citados nesse texto, acreditamos que nós, profissionais da educação e defensores da infância e das crianças, devemos continuar lutando sempre pelos direitos infantis, os quais perpassam pelo acesso a uma Educação Infantil de qualidade.

A dura realidade, mas com perspectivas de mudanças...

Tomando como base os modelos pedagógicos dos enfoques adotados, podemos destacar vários pontos de divergência entre o que propõem os pressupostos teóricos e o que encontramos no contexto educativo pesquisado. Entre eles destacamos a forma como o ambiente é organizado, a estrutura curricular e o emprego dos materiais.

A estrutura curricular da Educação Infantil deve ter como finalidade promover o desenvolvimento pleno infantil. Conforme determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (1996), em seu art.29, é finalidade da Educação Infantil possibilitar às crianças de zero a seis anos, o desenvolvimento de seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, somando à ação da família e da comunidade.

A LDB e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (1988) estabelecem, também, que para se oferecer uma educação de qualidade às nossas crianças, faz-se necessária a integração do cuidar e do educar que contempla diversos aspectos como formação de professor, relações interpessoais, espaços, materiais, tempos, provisão e segurança.

Dessa forma, de acordo com o RCNEI (1998, p. 23), educar significa:

[...] 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.

Já o aspecto do cuidar é destacado pelo RCNEI (1998, p. 25) como:

[...] 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 sente, pensa, 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.

Para tanto, é fundamental que os professores, ao organizarem o ambiente e as atividades educativas, levem em consideração a realidade das crianças e suas características enquanto categoria social. Assim, cabe ao professor proporcionar às crianças “espaços e situações de aprendizagens que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano” (BRASIL, 1998, p.30).

O documento nacional denominado “Padrões de Infra-estrutura para o Espaço Físico destinado à Educação Infantil” (2006, p.8), divulgado pelo MEC, coloca também que devemos ampliar nossos conceitos e visões sobre espaço, para que, assim, possamos construir um ambiente físico adequado às necessidades e especificidades infantis. Desse modo, o ambiente educativo infantil deve ser “[...] promotor de aventuras, descobertas, criatividade, desafios, aprendizagem e que facilite a interação criança-criança, criança-adulto e deles com o meio ambiente. O espaço lúdico infantil deve ser dinâmico, vivo, ‘brincável’, explorável, transformável e acessível para todos”.

Barbosa (2006) complementa expondo que o ambiente educativo deve ser rico, diversificado e desafiante, visto como um segundo educador, como um meio de aprendizagem

infantil, pois a criança aprende não só por meio do adulto, mas também por meio dos objetos sociais. Sabemos que estes objetos, quando selecionados adequadamente, promovem o enriquecimento do processo educativo e da aprendizagem infantil, conforme nos ratificam os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998, p.68):

Espaço físico, materiais, brinquedos, instrumentos sonoros e mobiliários não devem ser vistos como elementos passivos, mas como componentes ativos do processo educacional que refletem a concepção de educação assumida pela instituição. Constituem-se em poderosos auxiliares da aprendizagem. Sua presença desponta como um dos indicadores importantes para a definição de práticas educativas de qualidade em instituição de educação infantil. No entanto, a melhoria da ação educativa não depende exclusivamente da existência destes objetos, mas está condicionada ao uso que fazem deles os professores junto às crianças com as quais trabalham. Os professores preparam o ambiente para que a criança possa aprender de forma ativa na interação com outras crianças e com os adultos.

Segundo a Teoria Histórico-Cultural, os objetos são essenciais para a formação infantil, pois eles são elementos que trazem em seu cerne uma herança histórica e social, e as crianças vão apreendendo ao manuseá-los em interação com os mais experientes (sejam eles crianças ou adultos), fomentando, assim, o seu processo de humanização.

Todavia, vimos que nos contextos educativos investigados os valores do ambiente e dos brinquedos para a formação das crianças ainda não são verdadeiramente reconhecidos e, portanto, não recebem a atenção e os cuidados necessários. Foi, então, no intuito de melhorar um pouco essa realidade que o Grupo e Pesquisa Saberes e Fazeres estabeleceu uma parceria com as duas unidades escolares aqui estudadas, buscando oferecer às professoras envolvidas, momentos de formação continuada em serviço sobre atividades lúdicas, situações e meios de aplicação desses recursos na prática pedagógica, revelando, sobretudo, a importância desses elementos para o desenvolvimento integral infantil.

As atividades propostas contemplam, especialmente, os aspectos da ludicidade, da reiteração, da interação e da fantasia do real, se alicerçavam nas fases de desenvolvimento das crianças e empregava o brinquedo como material fomentador das culturas infantis. As intervenções realizadas pelos graduandos e as reuniões organizadas pelos professores responsáveis pelo grupo vêm colaborando efetivamente com a formação das professoras, conforme elas mesmas relataram:

É, eu acho assim tem ajudado muito, eu acredito que é um trabalho bom pra nós, tem colaborado muito com o nosso desempenho aqui né, então a gente gosta. Tem nos ajudado a descobrir mais assim, momentos pra brincar, de

fazer uma atividade diferente [...] (Entrevista, professora Raquel, Berçário II).

Então nem geralmente o pessoal da pedagogia não tem o apoio da Educação Física pra utilizar o brinquedo da brincadeira então dessa forma vem contribuindo [...] (Entrevista, professora Corina, Maternal)

[...] é um apoio maior pra gente, que não tem tanta formação né, não ter uma formação específica para a área da Educação Física, até mesmo pra parte do brincar... (Entrevista, professora Laura, Pré-escola)

Eu acho que vem acrescentar muito, é que muitas angústias que eu tinha em relação à Educação Física na época que ele iniciou o projeto, agora eu já estou mais tranquila, já estou entendendo mais assim, o porquê do brincar, como brincar, porque eu tinha assim, é nossa ficava, quando eu planejava uma aula, e eu não conseguia compreender os objetivos dentro daquela brincadeira, você ficava totalmente frustrada né, e agora não, eu já consegui entender, que a gente tem que brincar também por brincar, você tem aquele objetivo que tá preparando não, mas as crianças, a gente tem deixado eles a vontade pra eles realmente curtir a brincadeira e não ficar naquela pressão se vai ou não conseguir o que você quer dentro de uma brincadeira [...] (Entrevista, professora Ângela, Pré-escola).

Segundo Kishimoto (2003, p.12), essa ideia de sempre relacionar brinquedos e brincadeiras à disciplina de Educação Física ou a atividades extraclasse revela posicionamentos de segmentação da estrutura educativa, em que “não se concebe o brincar no interior da sala de aula, esse é o espaço privilegiado da atividade pedagógica, caracterizando a função da escola como espaço para aquisição de conteúdos.”

Com base nas respostas apresentadas sobre o processo de formação continuada e diante das entrevistas anteriores, as quais revelaram certo conhecimento da relevância do lúdico para a criança (especialmente, as professoras da Pré-escola), nos restou questioná-las sobre quais eram os motivos da secundarização do brinquedo e da brincadeira em suas propostas educacionais. Entre os motivos relatados estão: o excesso de alunos por sala; a falta de uma formação específica sobre a ludicidade; e também a pressão exercida pelos pais e pela Secretaria Municipal de Educação. Sendo assim, as professoras responderam:

Então, eu até faço algumas brincadeiras na roda, né, só que a maior dificuldade é o número de crianças, que a gente, às vezes, sai pra quadra você tem que sair assim, você fica até mais tensa né, você fica ali com aquele cuidado com a questão física mesmo, da integridade física da criança estar caindo, machucando... pois quando está em um ambiente mais aberto né, que é aonde ele vai trabalhar noção de espaço, que eles querem correr, que é próprio mesmo da idade deles, a tendência é maior de estar acontecendo alguma coisa assim... apesar da gente estar cuidando, saindo com regrinha, saindo depois da conversa, depois das combinações, mas

pode estar acontecendo... Mas, eu acho que, tem que arriscar, e tem que sair mesmo [...] (Entrevista, professora Rebeca, Pré-escola)

[...] a cobrança né, dos pais porque, o pai por mais que a gente faz o trabalho ele também quer o caderninho lá cheio né, e a gente também acaba se preocupando o dia a dia mais pela escrita e matemática isso e aquilo e acaba perdendo um pouco, é essa rotina de sair pra brincar, ou melhor, às vezes a gente até tem o dia que você vai brincar, mas na verdade poderia que ser todos os dias né, de você pegar aquele tempinho também, como uma aula importante e sair pra brincar né, e a gente acaba não fazendo isso, você fica presa na sala, e acaba não indo... (Entrevista, professora Ângela, Pré-escola).

[...] numa época anterior que a gente trabalhou o Proep, a gente quase não usava o caderno, aí acabou com tudo isso, e perdeu até a parte lúdica mesmo do brincar, como mudou a idade da criança na época pra maior né, criança de Pré III entrava com 06 anos, de Pré II com 05 anos, então, o que investiu, investiu-se mais no letramento, nas atividades de jogos educativos, jogos de somar, joguinhos de formar letra, formam joguinho de palavra e perdeu essa parte um pouco do lúdico, agora diminuiu a idade... e até na educação, acho que eles perceberam a importância de estar brincando de novo, porque as crianças estão chegando muito cedo, eu estou com criança de 03 anos e meio, não tem como você explorar um joguinho de soma e de subtração... Vários comunicados que a gente está recebendo, vários estudos tipos que a gente tem feito em HTP é voltado mais pro brincar... Então eu acho que eles estão tentando resgatar pelo menos no município essas atividades da brincadeira, do lúdico, tivemos curso com uma coordenadora da Secretaria, que ela faz essa parte do brincar né, e a gente tá lendo muitas apostilas aqui na HTPC, que é mais com parte de, do lúdico mesmo, da dramatização e do jogo simbólico... Foi uma mudança de até assim, de grade curricular, posso dizer, porque a gente tinha uma meta a cumprir, a gente tinha uma meta de tantas crianças alfabetizada até o final do ano, então o que você faz, você prioriza aquilo que você tenta cobrar né, você tinha que dar conta, de, pelo menos 50% da sala tá alfabetizada do Pré III até tal época. Agora, ainda tem a cobrança, mas parece não ser tão rígida, como a gente está agora com criança menor, então esse aí ficou mais pra primeira série, então na primeira série a cobrança é maior, entretanto, a gente ainda faz avaliação das crianças pra ver como eles estão... então a gente investe um pouco nisso, mas pelas orientações que a gente está recebendo é brinquedo... inclusive a orientação que a gente teve né, de algumas orientadoras de creche, que o maternal não é para usar muito o papel, é para usar mais a massinha, a pintura, o brinquedo, porque acho que eles perceberam que as crianças vindo menores estavam, assim, numa cobrança, assim, muito grande em relação a leitura e escrita... A gente já sabe, desde o ano passado a gente está assim, recebendo algumas orientações, a diretora já chamou gente aqui pra dar curso sobre o brinquedo né, só que eu acho assim, que veio mesmo, tá vindo assim, com a maior cobrança, não cobrança está vindo em papel, é esse ano. Inclusive por conta dos documentos é, também do, como é que chama lá, das grades curriculares, de estar vindo também as diretrizes, então, acho que isso tá favorecendo para que mude... inclusive esse ano a gente tá lendo as diretrizes de novo, chegaram xerox e a gente está lendo e tocando mais o brinquedo, a música, porque... eu acho que eles sentiram essa necessidade... (Entrevista, professora Laura, Pré-escola)

Como podemos notar, nessa última entrevista, a realidade parece que está começando a se alterar, por meio de estudos e leituras mais atuais, os quais priorizam os direitos das crianças e seus meios de viver a infância.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) citadas pela professora Ângela, na nossa avaliação, contemplam e buscam convergência entre as duas teorias adotadas pela pesquisa, propondo princípios básicos para essa etapa da educação, os quais perpassam pelos aspectos políticos, éticos e estéticos.

Nos princípios políticos, o documento destaca a preocupação em colaborar no processo de formação de sujeitos críticos e atuantes, que consigam se expressar e lutar pelos seus direitos de todos os cidadãos.

Os princípios éticos se voltam à garantia da autonomia, da diversidade, da cooperação, do respeito aos indivíduos e à natureza.

Cabe às instituições de Educação Infantil assegurar às crianças a manifestação de seus interesses, desejos e curiosidades ao participar das práticas educativas, valorizar suas produções, individuais e coletivas, e trabalhar pela conquista por elas da autonomia para a escolha de brincadeiras e de atividades e para a realização de cuidados pessoais diários. Tais instituições devem proporcionar às crianças oportunidades para ampliarem as possibilidades de aprendizado e de compreensão de mundo e de si próprio trazidas por diferentes tradições culturais e a construir atitudes de respeito e solidariedade, fortalecendo a auto-estima e os vínculos afetivos de todas as crianças (BRASIL, 2009, p.8)

Como mencionamos acima, os princípios estéticos também devem ser assegurados pelas instituições de Educação Infantil, pois eles prefiguram o reconhecimento e a valoração das múltiplas expressões culturais, do lúdico, da sensibilidade e da criatividade. Considerando, desse modo, que as crianças devem ter direito ao acesso de vivências enriquecedoras e plurais, além de respeitar, possibilitar e valorizar suas variadas formas de interação, pensamento e expressão.

O documento também destaca, sobremaneira, o valor da interação e da brincadeira para as crianças, considerando ambos como recursos imprescindíveis para conhecer o mundo, se autoconhecer e se autoformar. Sendo assim, apontam que “as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira [...]” (BRASIL, 2009, p.14). Nessa perspectiva, esperamos que o presente trabalho venha somar junto às demais propostas de mudanças em busca da melhoria da qualidade do ambiente educativo oferecido às crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo principal “identificar o uso do brinquedo como fomentador do desenvolvimento e das culturas infantis” e, para tanto, adotou o eixo ludicidade como referência e o brinquedo como objeto de estudo central. Consideramos como pressuposto básico que o brinquedo é um objeto cultural que carrega em seu cerne aspectos sociais, econômicos e políticos, o qual permite verificar, inclusive, as visões de criança e de infância de uma determinada sociedade.

O brinquedo participa dessa construção da infância e dela é, ao mesmo tempo, consequência, reflexo e uma das causas. O lugar do brinquedo, sua própria existência, a forma que lhe damos, o modo como entra em relação com a criança, depende do lugar da criança na sociedade e das imagens que dela fazemos (BROUGÈRE, 2004, p.14)

O suporte teórico da pesquisa fundamentou-se, especialmente, em Brougère, Kishimoto, Barbosa e autores vinculados à Teoria Histórico-Cultural e à Sociologia da Infância. A metodologia adotada – de natureza qualitativa e de cunho descritivo-interpretativo – serviu de suporte para levantar e analisar os seguintes aspectos: a organização e o desenvolvimento das rotinas educativas dos grupamentos investigados; as concepções de criança, de educação para a infância e de brincar; as formas de emprego do brinquedo (modo, tipo, frequência e finalidade) seguidas pelas professoras participantes da pesquisa; e o valor desses objetos lúdicos para as crianças.

Ao término da presente investigação, apontamos como resultados finais algumas conclusões que estão respaldadas na relação estreita que foi estabelecida entre o suporte teórico e os dados coletados nas duas instituições inquiridas.

Nessa direção, observamos que nos grupamentos de 0 a 3 anos, o contexto educativo prioriza aspectos como a higiene, o sono e a alimentação (cuidados básicos da crianças) e, em menor proporção, o desenvolvimento de habilidades e capacidades humanas (equilíbrio, coordenação, linguagem oral, entre outras), apresentando, por vezes, um caráter no qual predomina a proteção.

Nos grupos de Pré-escola, o espaço pedagógico valoriza, predominantemente, o disciplinamento, o silêncio, a imobilidade, com investimento na alfabetização de algumas linguagens do universo infantil (oral, escrita e matemática) em detrimento das demais formas de expressão infantil, transformando as instituições de Educação Infantil em ambientes compensatórios.

Nessa perspectiva, as abordagens teóricas acolhidas ressaltam que as rotinas devem se pautar nos interesses, nas necessidades e nas singularidades do mundo infantil, bem como na multiplicidade de linguagens, materiais culturais existentes e na participação efetiva das crianças; a fim de que, dessa forma, elas consigam se formar plenamente. Os estudos revelaram, também, que o tipo de organização escolar apresenta indícios das concepções de criança, de educação para a infância e de brincar, conforme podemos verificar abaixo.

A concepção dominante de criança, em ambas as instituições infantis, é a de adulto em miniatura, de crianças que têm que se adequar às normas escolares, adotar novas posturas, esquecer seus desejos e características peculiares. Desse modo, são vistas como sujeitos que não podem usufruir de seus direitos e identidades culturais.

Contrapondo-se a essas concepções, o referencial teórico da pesquisa encara as crianças como sujeitos criativos, inteligentes, capazes de interagir, interpretar e apropriar-se ativamente dos aspectos da cultura com a qual compartilham, portanto, são geradores de culturas e corresponsáveis pelo seu processo de socialização e humanização.

Já as visões de Educação Infantil coletadas junto à maioria das professoras investigadas (com exceção de duas professoras que apresentavam concepções mais atuais de educação para a infância), refletidas tanto na organização das rotinas, como nos discursos das professoras, perpassam pelo viés assistencialista (turmas dos Berçários e Maternal) e propedêutico (turmas da Pré-escola), revelando, assim, uma discordância com a função da Educação Infantil, respaldada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, aprovadas em dezembro de 2009.

Embasados na Teoria Histórico-Cultural, na Sociologia da Infância e nos documentos legais brasileiros relacionados à educação para a infância, destacamos que as instituições de Educação Infantil devem ser espaços ricos, que valorizem a ludicidade, a interação, a participação e os olhares das crianças sobre o mundo. E que respeitem as suas realidades e diferenças, tomando-as como suporte para o planejamento e a proposição de atividades e propiciem às crianças acesso, ampliação do repertório cultural humano e o seu desenvolvimento global.

Imbuídos, então, das visões de criança e de educação para a infância, enfatizamos também as compreensões das professoras frente ao uso do brinquedo e do brincar no contexto educativo.

Inicialmente, constatamos que as instituições e os educadores da infância não apresentavam resistências em contemplar o brinquedo e a brincadeira como formas de expressão, de conhecimento e de desenvolvimento da criança. Os brinquedos, embora sejam

empregados quase todos os dias nos ambientes pedagógicos das instituições de Educação Infantil investigadas, não são vistos como elementos promotores da cultura e do desenvolvimento infantil. Dessa forma, são utilizados de maneira reducionista, apenas como meio de ocupação das crianças em situações não sistematizadas ou, ainda, como suporte para o ensino de conteúdos específicos, conforme destacam, também, Kishimoto (2003) e Mora (2006), em suas pesquisas, empobrecendo, desse modo, o valor educativo, cultural e humanizador do brincar.

Esses momentos de brincadeira, com o uso dos brinquedos, revelaram ser bem aceitos pelas crianças, haja vista que era uma das poucas situações em que tinham certa liberdade para atuar com os seus pares. Todavia, as situações lúdicas poderiam ser melhor exploradas por professores em benefício da qualidade das aprendizagens e visando influenciar o desenvolvimento das crianças. Conforme apontam as teorias norteadoras desta investigação, as atividades lúdicas, nas etapas iniciais do desenvolvimento da criança, possibilitam momentos privilegiados para se conhecer melhor as crianças e para obter informações que podem ser utilizadas durante o planejamento, a execução e a avaliação das atividades pedagógicas, isto é, servem como ferramentas para atuar na zona de desenvolvimento proximal das crianças, proporcionando avanços significativos no processo de formação das mesmas.

Constatamos também, no decorrer da pesquisa, que os brinquedos mais empregados nos contextos educativos investigados foram aqueles relacionados à aprendizagem de seriação, classificação, construção e leitura de palavras, identificação de números e resolução de operações matemáticas simples. Notamos, sobretudo, uma precariedade de objetos lúdicos que trabalhem a capacidade imaginativa, corporal, social e criativa das crianças, especialmente nos agrupamentos pré-escolares, nos quais as crianças, na maioria das vezes, só têm direito de brincar após o término das tarefas propostas pelos professores. Para essas finalidades, os objetos encontrados foram os blocos de construção, encaixe e massinha.

Os agrupamentos do Berçário I e II e Maternal já dispunham de uma variedade maior de brinquedos de cunho imaginativo, como fantoches, bichos de pelúcia, animais da floresta, do campo, casinha, entre outros. Nessas turmas, embora o brincar e o brinquedo fossem oferecidos com mais frequência do que nas salas de Pré-escola, as finalidades educativas também podem ser ampliadas, haja vista que os materiais, na maioria das vezes, não eram disponibilizados de acordo com os interesses das crianças; além disso, o uso dessas atividades lúdicas centrava-se especialmente no brincar livre, sem a mediação do adulto.

De acordo com os enfoques teóricos adotados, a secundarização do uso do brinquedo, das brincadeiras e de outros eixos das culturas infantis reflete a adoção de concepções tradicionais de criança, de Educação Infantil e de brincar, gerando, dessa maneira, um distanciamento entre a realidade educativa e pressupostos teóricos e legais – ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), LDB - Leis de Diretrizes e Bases da Educação (1996), Constituição Federal de 1988, Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI, 1998), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) – os quais estão voltados para atender os interesses e as características infantis e para garantir os seus direitos, enquanto cidadão, a uma educação com melhor qualidade, conforme destacam, entre outras, Oliveira (2002), Campos, Fullgraf e Wiggers (2006) e Kramer (2006).

Foi possível identificarmos, ainda, que as crianças – embora não tivessem tanta liberdade para escolher os seus brinquedos e atuar com seus pares em situações de brincadeiras – por vezes burlavam as propostas e as regras escolares e criavam seus próprios brinquedos e brincadeiras, pois são por meio dessas situações lúdicas que as crianças satisfazem suas vontades, aprendem sobre os objetos e sobre o mundo, trocam informações sobre as suas realidades e experiências, enfim, reconstróem a cultura.

As professoras, por sua vez, justificam esses tipos de práticas educativas, as quais desconsideram o valor da interação e da ludicidade como elementos fundamentais para o desenvolvimento, como resultado das pressões sofridas tanto por parte da Secretaria Municipal de Educação quanto dos pais, que cobram dos profissionais a alfabetização parcial ou plena das crianças. Porém, conforme relata uma das professoras, essa realidade parece estar em vias de alteração, haja vista as novas indicações propostas pela Secretaria, que se alicerçam nas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e que, de forma implícita, trazem pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e da Sociologia da Infância.

Apoiados, então, nas abordagens teóricas visitadas, destacamos que para a organização de contextos educativos e a execução de práticas pedagógicas de qualidade é necessário conhecer profundamente a criança, compreender como ela interage, aprende e internaliza os elementos de uma determinada cultura (ludicidade, reiteração, imaginação e interação).

O professor de Educação Infantil deve, portanto, organizar o ambiente educativo de forma integrada, respeitando igualmente os aspectos do cuidar e educar e atendendo os modos de agir das crianças. Desse modo, está atuando sobre a zona de desenvolvimento proximal infantil, considerando, sobremaneira, as atividades e os conteúdos essenciais à aprendizagem, buscando alcançar o pleno desenvolvimento das faculdades humanas das crianças.

Educar de modo indissociado do cuidar é dar condições para as crianças explorarem o ambiente de diferentes maneiras (manipulando materiais da natureza ou objetos, observando, nomeando objetos, pessoas ou situações, fazendo perguntas etc) e construir sentidos pessoais e significados coletivos, à medida que vão se constituindo como sujeitos e se apropriando de um modo singular das formas culturais de agir, sentir e pensar. Isso requer do professor ter sensibilidade e delicadeza no trato de cada criança, e assegurar atenção especial conforme as necessidades que identifica nas crianças (BRASIL, 2009, p.10).

Enfatizamos, portanto, que profissionais e instituições de educação infantil que levam em consideração os aspectos acima mencionados e revelam concepções, amparadas nos avanços científicos mais atuais sobre criança, educação para a infância, brincar e brinquedos, certamente oferecerão às crianças propostas educativas mais significativas e ambientes educativos mais ricos e colaboradores no processo de formação humana.

REFERÊNCIAS:

ALMEIDA, R. P. W. **Se essa escola fosse minha... a organização da educação infantil e o grupo de crianças em contexto escolar.** 2009. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica PUC/ São Paulo

ANGOTTI, M. **O trabalho docente na pré-escola: revisando teorias, descortinando práticas.** São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002.185p.

ARCE, A. **Friedrich Froebel: o pedagogo dos jardins de infância.** Petrópolis. RJ: Vozes, 2002. 117p.

_____. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e o espontaneísmo: (re)colocando o ensino como eixo norteador do trabalho pedagógico com crianças de 4 a 6 anos. In: ARCE, A; MARTINS, L. M. (Orgs.). **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil: em defesa do ato de ensinar.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2007, p.13-36.

ARCE, A; MARTINS, L. M. (Orgs.). A educação Infantil e o ensino fundamental de nove anos. In:ARCE. A; MARTINS, L. M. (Orgs.) **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil: em defesa do ato de ensinar.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2007, p.37-62.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família.** Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1975. 279p.

ARROYO, M. G. A infância interroga a pedagogia. In: SARMENTO. M. J; GOUVEA. M. C. S. (orgs). **Estudos da Infância: Educação e práticas sociais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p.119-140.

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2006.236p.

_____. Como a sociologia da infância de William A. Corsaro pode contribuir com as pedagogias das escolas de educação infantil? In: MÜLLER, F; CARVALHO, A. M. A. (orgs). **Teoria e Prática na pesquisa com crianças - Diálogos com William Corsaro.** São Paulo: Cortez, 2009, p.177-188.

BARRA, S. M; SARMENTO, M. J. Os saberes das crianças e as interações na rede. 20p. Disponível em: <www.ced.ufsc.br/~zeroseis/lart14.doc>. Acesso em 04/07/10>

BEÁTON, G. A. **La persona en el Enfoque Histórico Cultural.** São Paulo: Linear B,

2005.238p.

BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades. Ed. 34, 2002.176p.

BORONAT, M. E. Formación de las premisas del juego de roles em el tercer año de vida. In: GÓMEZ. A. M. S. **Estudio sobre las particularidade del desarrollo del niño preescolar cubano**. Havana: Pueblo y Educacion,1995. p.1-16.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação e do desporto. **Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil**: introdução. Brasília: MEC/SEF, v.1, 1998.101p.

_____. Ministério da Educação e do desporto. **Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil**: Brasília: MEC/SEF, v.2, 1998. 85p.

_____. Ministério da Educação e do desporto. **Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil**: Brasília: MEC/SEF, v.3, 1998. 253p.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. v 2. Brasília DF, 2006. 64p.

_____. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças** / CAMPOS, M. M; ROSEMBERG, F. 6.ed. Brasília: MEC/SEB, 2009. 44 p.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 9 dez. 2009. 22p.

BAZÁNOV, A. G. Los niños vogules. **Rev. Soviétski Séver** (O norte soviético), n.3, 1934

BROUGÈRE, G. **Brinquedos e Companhia**. São Paulo: Cortez, 2004.335p.

_____. **Brinquedo e Cultura**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.110p.

BRUNER, J. S. **L'éducation entré dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle.** Trad. Yves Bonin. Paris: Retz, 1996.

CAMPOS, M. M; FULLGRAF, J; WIGGERS. V. A qualidade da Educação Infantil brasileira: alguns resultados de pesquisas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.36, n. 127, p. 87-128, jan/abril 2006.

CORSARO, W. A. **Acção colectiva e agência nas culturas de pares infantis.** Indiana, USA: University, Bloomington, 2005.

_____. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, F; CARVALHO, A.M.A. **Teoria e Prática na pesquisa com crianças - Diálogos com William Corsaro.** São Paulo: Cortez, 2009, p. 31-50.

CORSARO, W. A; MILLER, P. (eds.). **Interpretive approaches to childrens socialization.** San Francisco: Jossey Bass, 1992.

DOMINGUEZ, M. M; DIAZ, L.S. El juego de roles, un valioso medio de interacción en la edad preescolar. Disponível em <www.monografias.com/educacion>. Acesso 29/06/2010>.

DUARTE, N. **Educação Escolar, teoria do cotidiano e escola de Vigotski.** Campinas: Autores Associados, 1996. 128p.

DUTOIT, R. A. **A formação do educador de creches na dinâmica da construção do projeto educacional.** 1995. Dissertação (Mestrado em Educação). FEUSP. São Paulo.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do Jogo.** São Paulo: Martins Fontes, 1998. 464p.

FERREIRA, M. Do “avesso” do brincar ou... as relações entre pares, as rotinas da cultura infantil e a construção da(s) ordem(ens) social (ais) instituinte das crianças no jardim-de-infância. In: SARMENTO, J.M; CERISARA, A.B. **Crianças e Miúdos-perspectivas sociopedagógicas da infância e educação.** Porto-Portugal: ASA editores, 2004, p.55-98.

_____. “Branco demasiado” ou... Reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças In: SARMENTO, M. J; GOUVEA, M. C. S. (orgs) **Estudos da infância- educação e práticas sociais.** Petrópolis. RJ: Vozes, 2008, p.143-162.

FREITAS, M. T. A (org). **Vygotsky um século depois.** Juiz e Fora: EDUFJF, 1998.104p.

FROEBEL, F. W. **A educação do homem.**: trad. Maria Helena Câmara Bastos. Passo Fundo: UPF, 2001, 238p.

GANDINI, L. Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In: EDWARDS, C; GANDINI, L; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artmed, 1999. p.145-158.

JOBIM E SOUZA, S. Resignificando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In: KRAMER, S; LEITE M. I. (orgs.). **Infância fias e desafios da pesquisa**. Campinas: Papyrus, 1996, p. 39-55.

KISHIMOTO. T. M. Brinquedo e materiais pedagógicos nas escolas infantis. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n.2, jul/dec. 2001.

_____. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2002.172p.

_____. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. In: MACHADO, M. L. de A. **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002, p.107-115.

_____. **Salas de aulas nas escolas infantis e o uso de brinquedos e materiais pedagógicos**. In: REUNIÃO DA ANPED, 23^a, 2000, Caxambu, MG. 44p. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0722t.PDF>. Acesso: 04/07/2010>

_____. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2007.183p.

KRAMER. S. As Crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e Ens.Fundamental. **Educação e Sociedade**. Campinas, v.27, n.96-Especial, p.797-818, out.2006.

LEONTIEV, VYGOTSKI. L. S; LURIA, A. R; **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: EDUSP, 1989.p.119-142.

LIMA, José Milton. **O jogo como recurso pedagógico no contexto educacional**. São Paulo: Cultura acadêmica: UNESP, 2008.157p.

LOPÉZ, J; GOMÉZ. A M. S. **El proceso educativo para el desarrollo integral de la primera infancia**. Havana: Celep e Unicef, 2005. 48p.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. 99p.

MARTINS. L. M; ARCE. A. A Educação Infantil e o Ensino Fundamental de nove anos. In: MARTINS. L. M. (org.) **Sociedade, Educação e Subjetividade: reflexões temáticas à luz da psicologia sócio-histórica**. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2008.176p.

MARTINS, L. M. A brincadeira de papéis sociais e a formação da personalidade. In: ARCE, A; DUARTE, N (orgs). **Brincadeiras de papéis sociais na educação infantil**. São Paulo: Xamã, 2006, p.27-50.

MASCIOLI, S. A. Z. Brincar: um direito da infância e uma responsabilidade da escola. In: ANGOTTI, M. (org) **Educação Infantil para quê, para quem e por quê?** Campinas: Alínea, 2006, p.105-116.

MAZZOTTI, A. J. A. **O método nas ciências sociais**, São Paulo: Thomson Pioneira, 1999. p.107-191.

MEAD, M. **Growing up in New Guinea**. Londres,1931.

MELLO, S. A. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v.25, n.1, 83-104, jan/jun 2007.

MIKLUKHO-MAKHAI, N. N: **Obras completas**, t.III, parte I, Moscou, 1951.

MENDES. C. L. **Jogos eletrônicos: diversão, poder e subjetivação**. Capinas, SP: Papyrus, 2006. 155p.

MILLER, N. **The child in primitive society**. Nova York, 1928.

MONTANDON, C. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. **Cadernos de Pesquisa**, nº 112, p.33-60, março 2001.

MONTESSORI. M. **A criança**. Lisboa: Portugália Editora, out 1969. 266p.

MORA, A.P. **Design de Brinquedos: estudo dos brinquedos utilizados nos centros de Educação Infantil do município de São Paulo**. 2006. 153f. Dissertação (Mestrado em

Design e Arquitetura) Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, São Paulo.

MOUKACHAR, M. B. **Representações da infância em jogos, brinquedos e brincadeiras**. Belo Horizonte: Newton Paiva, 2004. 237p.

MUKHINA. V. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1995. 312p.

MÜLLER; CARVALHO (orgs) **Teoria e Prática na pesquisa com crianças - Diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009. 213p.

MÜLLER, F; REDIN, M. Sobre as crianças, a infância e as práticas escolares. In: Redin, E; Müller, F; Redin, M. M (orgs). **Infâncias idades e escolas amigas das crianças**. Porto alegre, Mediação, 2007. p.11-22.

MURCIA, J. A. M. et all. **Aprendizagem através do Jogo**. Porto Alegre: Artmed, 2005.173p.

NARODOWSKI, M. **Infância e poder: conformação da pedagogia moderna**; trad de Mustafã Yasbek- Bragança Paulista: Editora da Universidade de São Francisco, 2001. 200p.

NASCIMENTO, C. T; BRANCHER,V.R; OLIVEIRA,V. F. **A construção social do conceito de infância:algumas interlocuções históricas e sociológicas**, 2008.17p

NOSELLA, P. A linha vermelha do planeta infância: o socialismo e a educação da criança. In: FREITAS, M.C; KUHLMANN, M. **Os Intelectuais na História da Infância**. São Paulo: Editora Cortez, 2002. 503p.

OLIVEIRA, P. S. **Brinquedo e Indústria Cultural**. Petrópolis. RJ: Vozes,1986.96p.

_____ **O que é brinquedo**. São Paulo: Brasiliense,1989.75p.

OLIVEIRA, S. M. L. A legislação e as políticas nacionais para a educação infantil: avanços, vazios e desvios. In: MACHADO, M. L. de A. **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002, p.35-42.

OLIVEIRA, Z. R. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2007. 255p.

OLIVEIRA, A.M. R. Entender o outro (...) exige mais, quando o outro é uma criança: reflexões em torno da alteridade da infância no contexto da educação infantil In: SARMENTO, J.M; CERISARA, A. B. **Crianças e Miúdos- perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto-Portugal: ASA editores, 2004, p.181-200.

PARREIRAS, N. F. **A psicanálise do brinquedo na literatura para as crianças**.2006.145p. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas. Programa de Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa. USP/São Paulo.

PAVONE, S. **Brinquedo e cultura: universo lúdico na contemporaneidade**. 2006.160f. Dissertação (Mestrado) Programa de estudos e graduação em comunicação e semiótica. PUC/São Paulo.

PEDROSA, M. I; SANTOS, M. F. Aprofundando reprodução interpretativa e cultura de pares em diálogo com Corsaro. In: MÜLLER, F; CARVALHO, A. M. A. (orgs). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**. São Paulo: Cortez, 2009, p.51-58.

PEREIRA, R. S. **O lúdico e a constituição de sujeitos no cotidiano de uma escola de educação infantil**. 2008. 215f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade federal de Uberlândia- UFU.Uberlândia.

PICOLLI. J. **O processo de mercadorização do brinquedo e as implicações para a educação da infância**. 2006.109f. Dissertação (Mestrado) Centro de Ciências da Educação Programa de Pós-Graduação em Educação.UFSC.Santa Catarina.

PORTO, C. L. Brinquedo e Brincadeira na brinquedoteca. In: KRAMER, S; LEITE, M. I. (orgs.). **Infância e Produção Cultural**.Campinas, SP: Papyrus, 1998. p.171-198.

PRADO. P. D. Quer brincar comigo? Pesquisa, brincadeira e educação infantil. In: FARIA, A. L. G; DERMATINI, Z. B. F; PRADO. P. D (Orgs.). **Por uma cultura da infância-metodologias de pesquisas com crianças**. Campinas. S.P: Autores Associados, 2005, p.93-111.

PROUT, A; JAMES, A. A new paradigm for the Sociology of childhood? Provenance, promise and problems. In: JAMES. A; PROUT, A. (orgs). **Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the Sociological Study of childhood**. Londres: The Falmer Press, 1990, p.7-34.

SOUZA, O; ZAKABI, R. Imersos na tecnologia - e mais espertos. Especial. Revista veja, São Paulo, n. 1938, p 66-74, 11 de janeiro. 2006.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou da educação**. São Paulo: DIFEL, 1973. 664p.

SALGADO, R.G. Animação e infância: Do mundo Disney a era dos pequenos heróis contemporâneos. In: SALGADO, R. G. (Tese de Doutorado) **Ser criança e herói no jogo e na vida: a infância contemporânea, o brincar e os desenhos animados**. Rio de Janeiro: PUC/Rio, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica, 2005, p.67-122.

SANTOS, A. R. **Metodologia científica: a construção do conhecimento**. 6ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. 166p.

SARMENTO, J.M; CERISARA, A.B. **Crianças e Miúdos- perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto-Portugal: ASA editores, 2004. 256p.

SARMENTO, J.M. Sociologia da Infância: Correntes e confluências. In: SARMENTO, M. J; GOUVEA, M. C. S. (orgs) **Estudos da infância- educação e práticas sociais**. Petrópolis. RJ: Vozes, 2008, p.17-49.

Imaginários e culturas da infância. Instituto de estudos da infância, 2002, 18p. <Disponível em: http://titosena.fortunecity.com/Arquivos/Artigos_infan/Infancia.pdf. Acesso em 02/07/2010.>

SAUER, A. A. **“Tia agora posso brincar? O lugar dos jogos infantis – brinquedos e brincadeiras na pré-escola.”** 2002, 129f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia UFB/Ilhéus-Bahia.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 1997. 174p.

SILVA, C. C. B. **“O Lugar do brinquedo e do jogo nas escolas especiais de educação infantil”**. 2003. 179f. Tese (Doutoramento em Psicologia Escolar e do desenvolvimento humano) Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo /USP. São Paulo.

SILVA, Pedro. **Etnografia e educação: reflexões a propósito de uma pesquisa sociológica**. Porto-Portugal: Profedições, 2003. 125p.

SINGER, D. G; SINGER, J. L. **Imaginação e jogos na era eletrônica**. Porto Alegre: Artmed, 2007. 212p.

SOARES, N. F; TOMÁS, C. Da emergência da participação à necessidade de consolidação da

cidadania da infância...Os intrincados trilhos da acção, da participação e do protagonismo social e político das crianças. In: SARMENTO, J.M; CERISARA, A. B. **Crianças e Miúdos-perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto-Portugal: ASA editores, 2004, p.136-161.

SOARES, N. F. Direitos da criança: utopia ou realidade. In: Pinto, M; SARMENTO, M. J. **As crianças-contextos e identidades**. Porto, Portugal: Centro de estudos da infância. Universidade do Minho, 1997, p.75-111.

SOUZA, G. (org) **A criança em perspectiva - olhares do mundo sobre o tempo infância**. São Paulo: Cortez, 2007.151p.

SOUZA, S. J; SALGADO, R.G. A criança na idade média-reflexões sobre cultura lúdica, capitalismo e educação. In: SARMENTO, M. J; GOUVEA, M. C. S. (orgs). **Estudos da infância-educação e práticas sociais**. Petrópolis. RJ: Vozes, 2008, p.207-221.

SPERB, T. M. Diálogos interdisciplinar: Tensões e convergências. In: MÜLLER, F; CARVALHO, A. M. A. (orgs). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**. São Paulo: Cortez, 2009, p.71-79.

TOZZONI-REIS, M. F. C. **Infância, Escola e Pobreza: ficção e realidade**. Campinas: Autores associados. 2002. 116p.

UEMURA, E. **O brinquedo e a administração no contexto escolar**. 1999. 184f. Tese (Doutoramento em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas.

VASCONCELLOS, V. M. R. de; SARMENTO, M. J. (orgs.). **Infância (in) visível**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007. 306p.

VASCONCELLOS, V. M. R. Infância e Psicologia - marcos teóricos da compreensão do desenvolvimento da criança pequena. In: SARMENTO, M. J; GOUVEA, M. C. S. (orgs) **Estudos da infância-educação e práticas sociais**. Petrópolis. RJ: Vozes, 2008, p.62-81.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação - a observação**. Série Pesquisa em Educação, v.5. Brasília: Plano Editora, 2003. 107p.

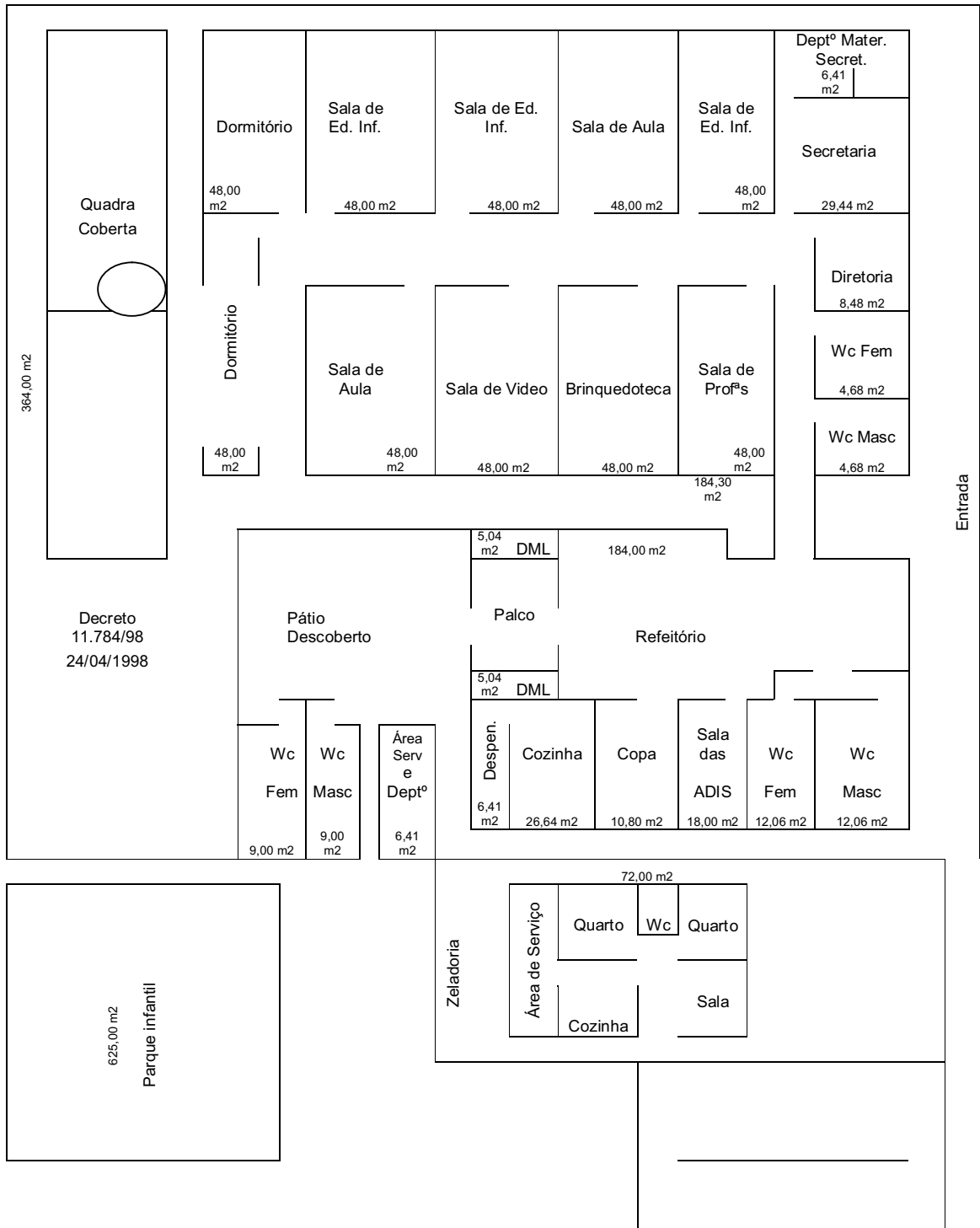
VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.168p.

_____. **A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança**, 2004.34p. Zoia Prestes.< http://www.ltds.ufrj.br/gis/A_brincadeira_seu_papel.htm. Acesso 27 de julho de 2008>.

ZAPOROZHETS, A. A importância dos períodos iniciais da vida na formação da personalidade infantil. In: Davidov, V; SHUARE, M. (Org.). **La psicologia evolutiva y pedagógica em la URSS (Antologia)**. Moscou: Editorial Progresso, 1987

ANEXOS

Anexo A- Croqui da escola A



Anexo B - Croqui da Escola B.

