UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ

Michelle Souza Julio Knaut

ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DO BRINCAR: CONCEPÇÕES DE ESTAGIÁRIOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CURITIBA

2010

ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DO BRINCAR: CONCEPÇÕES DE ESTAGIÁRIOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CURITIBA, PR

2010

Michelle Souza Julio Knaut

ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DO BRINCAR: CONCEPÇÕES DE ESTAGIÁRIOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Educação, da linha de pesquisa: Práticas Pedagógicas: elementos articuladores, da Universidade Tuiuti do Paraná, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: PROFª.DRª. Eliane Mimesse Prado

CURITIBA

2010

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte
Biblioteca “Sydnei Antonio Rangel Santos”
Universidade Tuiuti do Paraná

K67 Knaut, Michelle Souza Julio
Elementos constitutivos do brincar: concepções de estagiários na educação infantil / Michelle Souza Julio Knaut; orientadora Eliane Mimesse Prado – 2010.
129 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Tuiuti do Paraná , Curitiba, 2010.
.

1. Educação Infantil. 2. Prática Pedagógica. 3. Brincar. 4. Estágio Supervisionado. I. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação, Mestrado/Doutorado em Educação. II. Título.

CDD - 372.21

TERMO DE APROVAÇÃO

Michelle Souza Julio Knaut

Elementos Constitutivos do Brincar: Concepções de Estagiários na Educação Infantil

Essa dissertação foi julgada e aprovada para a obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná.

Curitiba, 13 de abril de 2010.

Mestrado em Educação
Universidade Tuiuti do Paraná

Por [illegible] (Vice-Coordenador)

Prof ª. Drª. Naura Syria Carapeto Ferreira
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação, Mestrado e Doutorado em Educação
Universidade Tuiuti do Paraná

Orientadora:

Prof ª. Drª. Eliane Mimesse Prado
Universidade Tuiuti do Paraná
Programa de Pós-Graduação, Mestrado e Doutorado em Educação

Prof ª. Dr ª. Marynelma Camargo Garanhani
Universidade Federal do Paraná
Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação

Prof ª. Drª. Adriana Franco
Universidade Tuiuti do Paraná
Programa de Pós-Graduação, Mestrado e Doutorado em Educação

DEDICATÓRIA

Ao meu Pai, aos meus pais, aos meus filhos do porvir; as minhas alunas, discípulas e amigas, pois sem elas não haveria motivo, nem minha Profissão: Professora!

AGRADECIMENTOS

Ao Pai por sempre estar em mim e permitir que esteja Nele. Só Ele me dá a sabedoria, e da sua boca vem a inteligência e o entendimento. Agradeço-te Pai, pois assim como disse, foi! Obrigada por ter achado sabedoria, e adquirido conhecimento, porém que esse nunca seja motivo para me ensoberbecer e sim para Glorificar-te, pois só tu és Senhor!

Aos meus pais, pelo incentivo em todos os momentos!

Ao meu marido pela paciência e amor!

As pessoas que foram instrumentos de Deus em minha vida, sempre presentes, me orientando e me ajudando quando as forças pareciam ter acabado!

A minha orientadora Profª. Drª. Eliane Mimesse Prado, por acreditar que eu podia e por nortear minhas ações acadêmicas!

A coordenadora do curso de Pedagogia Maria Iolanda Fontana por incentivar-me sempre e acreditar no meu trabalho!

As colegas, em especial, Maria Francisca Villas Boas Leffer e Márcia Di Palma por serem exemplos da união família e trabalho; Maria Cristina Borges, por incluir-me desde o princípio e Daniele Marques Vieira por me ensinar quão valiosos são os “pequeninos”.

A Universidade por me tratar sempre como filha!

A todos os professores que me ajudaram nessa caminhada!

Ao Dr. Augusto Lima Sauandaj, que me ajudou nos momentos em que o corpo parecia não aguentar!

Ao Deus único, por colocar em minha vida todas essas lâmpadas que iluminaram meus pensamentos e meus caminhos!

Muito obrigada!

Precisamos ensinar à próxima geração de crianças, a partir do primeiro dia, que eles são responsáveis por suas vidas. A maior dádiva da espécie humana, e também sua maior desgraça, é que nós temos livre arbítrio. Podemos fazer nossas escolhas baseadas no amor ou no medo. Elizabeth Kubler-Ross

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO 14

2. TRAJETÓRIA HISTÓRICA DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL E DO BRINCAR 19

2.1 INSTITUIÇÕES PRÉ-ESCOLARES 19

2.2 O BRINCAR E UM POUCO DE HISTÓRIA 37

3. O ELÃ DO BRINCAR 46

3.1 O VOCÁBULO BRINCAR E SUAS INTERPRETAÇÕES 46

3.2 O BRINCAR E AS DIFERENTES CONCEPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS 49

3.2.1 O Brincar na Perspectiva Naturalista: o olhar froebeliano 50

3.2.2 O Brincar na Perspectiva Cultural 55

3.3.3 O Brincar na Perspectiva Sócio-Histórica 62

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS APLICADOS NA PESQUISA E OBTENÇÃO DOS DADOS 72

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA 72

4.2 INSTRUMENTO ADOTADO NA PESQUISA PARA OBTENÇÃO DOS DADOS 79

4.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS APLICADOS PARA O LEVANTAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS 81

5. ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DO BRINCAR 89

5.1 EIXO 1 - O BRINCAR VISTO PELA LUPA NATURALISTA 90

5.2 EIXO 2 - O BRINCAR SÓCIO-HISTÓRICO E CULTURAL 94

5.2.1 A atividade humana, as experiências sociais e culturais, a aprendizagem e o desenvolvimento da criança 95

5.2.2 Brincar livre ou dirigido? 100

5.2.3 Imaginação, Faz de Conta, Jogos de Papéis 110

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS 118

7. REFERÊNCIAS 124

ANEXOS 129

LISTA DE SIGLAS

UTP – UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ

CMEI – CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL

EM – ESCOLA MUNICIPAL

EP – ESCOLA PARTICULAR

EE - ESCOLA ESTADUAL

CEI - CENTRO DE EDUCAÇAO INFANTIL CONVENIADA

SESC - SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO

LAR - LABORATORIO DE APRENDIZAGEM E RECREAÇAO

IPAI - INSTITUTO DE PROTEÇÃO E ASSISTÊNCIA À INFÂNCIA

LEPPE - LABORATÓRIO DE ENSINO PESQUISA E PRÁTICAS EDUCACIONAIS

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – INSTITUIÇÕES DE REALIZAÇÃO DOS ESTÁGIOS -2004..... 84

GRÁFICO 2 - INSTITUIÇÕES DE REALIZAÇÃO DOS ESTÁGIOS -2005 84

GRÁFICO 3 - INSTITUIÇÕES DE REALIZAÇÃO DOS ESTÁGIOS -2006 85

GRÁFICO 4 - INSTITUIÇÕES DE REALIZAÇÃO DOS ESTÁGIOS -2007 85

GRÁFICO 5 - INSTITUIÇÕES DE REALIZAÇÃO DOS ESTÁGIOS -2008 86

GRÁFICO 6 - COMPARATIVO ANUAL: UTILIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES MUNICIPAIS PARA O ESTÁGIO (2004 – 2008) 87

RESUMO

Analisam-se os elementos constitutivos do brincar presentes nas concepções dos estagiários sobre o brincar, no âmbito da Educação Infantil. Buscou-se investigar as concepções desses sobre o brincar da criança, na Educação Infantil. Os procedimentos metodológicos utilizados para esse estudo foram: levantamento bibliográfico, coleta e tabulação dos relatórios de estágio da disciplina de Pesquisa e Prática Pedagógica: Estágio Supervisionado em Educação Infantil I , do curso de Pedagogia de uma Universidade Particular e posterior análise documental. O limite temporal para a pesquisa advém da implantação das Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba oportuniza-se um novo cenário com relação ao brincar na educação municipal pelo fato de constituir um dos eixos norteadores do trabalho com as crianças da faixa-etária específica. Entende-se que na prática, segundo as Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Infantil, apenas em 2008 a educação infantil iniciou a consolidação da lei proposta e das mudanças referentes ao brincar e a faixa-etária específica. Os principais subsídios teóricos foram os pressupostos de Froebel, Brougère, Vygotsky, Leontiev, referentes as concepções do brincar: Naturalista, Cultural e Sócio Histórica. Os relatos e as descrições apresentam indícios do entendimento dos estagiários em relação ao objeto da pesquisa. Pôde-se, realizar a interlocução entre os dados e os autores das diferentes concepções do brincar. As descrições analisadas mostraram que os estagiários, em processo de formação, concebem o brincar da criança na Educação Infantil e reconhecem-no como uma atividade importante, mas a base teórica para essa discussão ainda é frágil, por exporem uma visão dicotômica do brincar em alguns momentos. Porém, observou-se pelas descrições, maior número de elementos voltados à perspectiva sócio-histórica.

Palavras-chave: brincar; educação infantil; práticas pedagógicas.

ABSTRACT

It examines the elements of play present in conceptions of the trainees on the play within the Early Childhood Education. We tried to then investigate the views of those on the play of children under the Early Childhood Education. The methodological procedures used for this study were: literature, collection and tabulation of reports of training in the discipline of Educational Research and Practice: Supervised Internship in Early Childhood Education I, the Faculty of Education of a Private University and later documentary analysis. The time limit for the research stems from the implementation of Curriculum Guidelines for the Education Hall of Curitiba is an opportunity to a new scenario with regard to play in the municipal education because being one of the guiding principles of working with children of specific age-range. It is understood that the scope of practice, according to the Municipal Curriculum Guidelines for Early Childhood Education in 2008 alone childhood education begins to consolidate the law and proposed changes relating to play and age-range specific. The main theoretical elements were the assumptions of Froebel, Brougère, Vygotsky, Leontiev, regarding the concepts of play: Natural, Cultural and Social History. The stories and descriptions show signs of understanding of the trainees in relation to the object of research. It might, make the dialogue between the data and the authors of the different conceptions of play. Descriptions analyzed showed that trainees in the training process, taken with the play of the child in kindergarten and recognize it as an important activity, but the theoretical basis for this discussion is still fragile, for exposing a dichotomy of play in some moments, but it was observed by descriptions, larger number of elements aimed at socio-historical perspective.

Keywords: play; childhood education; pedagogical practices.

1. INTRODUÇÃO

Confesso que meu forte nunca foi o esporte, nem minhas habilidades foram estimuladas para uma vida ativa. Minha família, com exceção de um dos irmãos, é completamente sedentária, nunca tive vontade de ser professora, a não ser nos momentos de brincadeira, então cabe a pergunta: Como fui parar no curso de Licenciatura em Educação Física? Talvez a resposta esteja no fato de querer provar para mim mesma que eu poderia sim, ser magra e ter um Curso Superior!

Um conjunto de fatos e situações, nem sempre ligados ao tema aqui proposto, contribuíram nesse percurso, para provocar reflexões e inquietações necessárias à composição dessa pesquisa.

Durante minha formação no Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), justamente por não ser habilidosa no quesito coordenação, me dediquei de corpo e alma às disciplinas teóricas e fui aprovada, com louvor, na disciplina de Metodologia do Ensino da Educação Física I e II, que era, na época, uma das disciplinas mais terríveis do curso, pela consistência de seu conteúdo e por envolver uma série de questões didáticas. Fui me apaixonando pela metodologia. No final do curso fiz uma viagem para Termas de Jurema com meus pais e achei fascinante o trabalho dos recreadores, então fui saber qual era a formação deles para quem sabe, trocar de curso, mas para minha surpresa: eram todos formados em Educação Física. Não hesitei e quando proposto um aprofundamento, como requisito para a formação em bacharel, optei por Recreação e Lazer. Tive professoras magníficas durante o aprofundamento, então uma delas foi orientadora do meu estudo

monográfico intitulado: Recreação com Fins Terapêuticos. Não gostava do ambiente hospitalar, era fúnebre, porém pesquisei a Ala da Pediatria do Hospital Erasto Gaertner, onde tive contato com crianças e estas viraram meu motivo. Minha trajetória profissional iniciou quebrando minhas verdades e paradigmas literais. Conclui a formação e depois de um ano recebi uma ligação da minha professora de Metodologia do Ensino da Educação Física me convidando para trabalhar no Curso e na Universidade que me formei. Era só graduada, mas na Instrução Normativa da Universidade constava que poderia trabalhar como Professora colaboradora. Aceitei e desde então ministro as disciplinas correspondentes à área de atuação. Fiz um curso de especialização em “Modalidades de Intervenção do Processo de Ensino e Aprendizagem” e depois de um período senti necessidade de investir na pesquisa para trabalhar questões que me intrigavam no dia a dia profissional. Entre essas questões estava o lúdico e a forma como é veiculado pelo senso comum e a aprendizagem da criança pequena pelo brincar. Além de querer compreender as questões para contribuir no âmbito profissional, queria entender para saber criar um filho a partir de uma base pedagógica.

Por essas inquietações, meu objeto de pesquisa foi o brincar. Pesquisar o brincar nas diferentes linhas teóricas e investigar as concepções dos estagiários sobre o brincar da criança na Educação Infantil, no curso de Licenciatura em Pedagogia, de uma instituição de ensino superior me leva desvelar campos “novos”, uma vez que venho da área da saúde para a educação, ou das ciências biológicas para humanas.

No que diz respeito ao brincar para a criança pequena, é evidente o arsenal de nomenclaturas utilizadas para conceituá-lo, mas pesquisadores da área da ludicidade

infantil esclarecem que o brincar aparece com significações opostas e contraditórias, tornando-se um campo fértil de estudo a fim de consolidar um corpo teórico que possa determinar uma prática.

No século XVIII, nomes significativos do pensamento pedagógico, como Rousseau (1712-1778) e Pestalozzi (1746-1827) surgem com uma nova idéia ou "sentimento de infância" que visa auxiliar a criança na conquista de um lugar enquanto categoria social. Froebel (1782-1852), a partir de suas idéias de educação voltada à atividade e liberdade, enfatiza a atividade espontânea, o brincar e a fala considerando-as fundamentais para o desenvolvimento infantil.

No Brasil, a educação de crianças pequenas, teve início em meados do século XX, e embora tenhamos avançado após a implantação dos jardins de infância, das creches e das instituições de Educação Infantil, ainda há um clamor pelas especificidades das crianças nessa faixa-etária.

É importante considerar que algumas concepções educacionais partem de pressupostos que fragmentam o ser humano, no que diz respeito aos seus aspectos físicos, biológicos, psicológicos e sociais e concebe o brincar pelo senso comum, a partir somente de características descritivas de prazer, alegria, liberação de energia, esquecendo seu potencial como atividade da criança.

Teóricos como Vygotsky, Leontiev e Luria (1998) apontam que o brincar é uma característica comum da raça humana, principalmente entre as crianças que fazem das brincadeiras sua principal atividade.

A ausência da compreensão do brincar como atividade principal na Educação Infantil, somada a dificuldade de articulação teórico-prática dos estagiários, entre os

conhecimentos teóricos adquiridos nas disciplinas da graduação e as observações no campo de estágio causaram a inquietação referente a essa pesquisa: Quais as concepções das estagiárias sobre o brincar da criança, no âmbito da Educação Infantil?

Para responder esse questionamento, pretendeu-se: Investigar as concepções das estagiárias sobre o brincar da criança, no âmbito da Educação Infantil.

Para tanto, foram utilizados os relatórios de estágio dos alunos do curso de Licenciatura em Pedagogia, de uma Universidade Particular, da disciplina: Pesquisa e Prática Pedagógica: Estágio Supervisionado em Educação Infantil I.

No primeiro momento realizo uma revisão bibliográfica sobre a história das instituições educativas para crianças pequenas e do brincar, e em um segundo momento trato dos elementos constitutivos do brincar, com a intenção de compreender as concepções existentes.

Na seqüência, são apresentados e justificados o tipo de pesquisa e a fonte utilizada que embasou a pesquisa, bem como se descreve as formas utilizadas para organizar, tabular, categorizar e analisar os dados obtidos e ainda, apresenta-se informações sobre os relatórios de estágio produzidos na instituição selecionada para a pesquisa, a organização da disciplina de estágio supervisionado em Educação Infantil.

Para finalizar, apresento na análise dos dados, os elementos constitutivos do brincar em dois eixos estabelecidos como: eixo 1 - o brincar visto pela lupa naturalista e eixo 2 - o brincar sócio-histórico e cultura, sendo que no segundo eixo foram exploradas as seguintes áreas temáticas: A atividade humana, as experiências sociais e culturais, a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, Brincar livre ou dirigido? e

Imaginação, Faz de Conta, Jogos de Papéis. Assim, seguem as considerações sobre a pesquisa e futuras investigações que podem ser realizadas a partir do tema.

2. TRAJETÓRIA HISTÓRICA DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL E DO BRINCAR

Ao mencionar infância, são muitas as atribuições e relações inscritas à própria palavra. Cabe ressaltar que apesar das modificações a respeito da nomenclatura, do tratamento ou do espaço que essas ocuparam na sociedade, a busca pela consciência da particularidade infantil é de fato histórica e um desafio para a educação, pois só possui coerência se analisada frente ao contexto em que está inserida. Para Heywood (2004), seria simplista considerar a ausência do sentimento da infância, porém frutífero compreender as diversas concepções existentes, visto que as mudanças ocorridas nos diversos momentos históricos demonstram a ambigüidade existente no reconhecimento da infância. A principal preocupação está em assegurar as especificidades da criança, da infância e dos processos de escolarização de acordo com os respectivos contextos temporais.

As menções históricas concernentes à educação das crianças nos primeiros anos de vida são unânimes em considerar o surgimento das instituições escolares para esse grupo etário como uma necessidade oriunda do trabalho feminino, uma vez que, a partir da saída das mães dos lares ingressando no trabalho, seus filhos ficam aquém de uma suposta pessoa ou lugar a fim de serem cuidados ou educados.

2.1 INSTITUIÇÕES PRÉ-ESCOLARES

A compreensão do que vem a ser uma instituição escolar, para a criança da educação infantil, constituí-se no ponto de partida da investigação histórica a respeito da criança e das instituições pré-escolares para que então se possa adentrar a prática do brincar como uma forma de contribuir ao processo de formação da criança. O estabelecimento e a organização das instituições de atendimento à criança pré-escolar, apontam idéias diversificadas quanto a assistência desse grupo etário, que segundo Kuhlmann (2007), são conseqüências de interesses e articulações, sejam de ordem jurídica, empresarial, política, médica, pedagógica e religiosa. O reconhecimento e a organização das particularidades da infância contam com influências sociais voltadas à estrutura da família e do papel materno, ao trabalho feminino, a imposição religiosa, as questões higienistas e assistenciais, a inexistência ou aparecimento de leis que apóiem ou indiquem um rumo ao infantil, aos aspectos pedagógicos construídos no decorrer da história. De acordo com Kuhlmann (2007),

> (...) A história das instituições pré-escolares não é uma sucessão de fatos que se somam, mas a interação de tempos, influências e temas, em que o período da elaboração da proposta educacional assistencialista se integra aos outros tempos da história dos homens. (KUHLMANN, 2007, p.77)

Os processos de escolarização para a criança apresentaram pequenos avanços entre os séculos XIII e XVI, e como afirma Froebel (2001, p.31) “os indivíduos devem buscar nas gerações os fatos que sucederam à evolução humana, para então compreender seus antepassados e contemporâneos”.

Nesse contexto, falar da conotação empregada à criança pela sociedade é reconhecer que até o século XIII não houve características definidoras desse “pequeno ser humano” hoje chamado de criança, a não ser o seu tamanho. Áries (2006) chama

atenção para a influência da história da arte e da igreja à história da criança, ora reproduzindo-as de forma “miniaturizada”, ora educadas para auxiliar a missa. Ainda que a arte e a religiosidade trouxessem essa idéia que diferencia criança e adulto apenas pelo tamanho, o autor afirma que somente após o final do século XVI e início do século XVII a infância se transforma progressivamente. Tal evolução ocorreu em função da aparição de nomes significativos do pensamento pedagógico, entre eles Comenius (1592-1670), Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827) e Froebel (1782-1852), os quais buscaram compreender a criança e suas características específicas, e propuseram formas específicas de tratar com esse grupo a fim de educá-lo. As idéias de Comenius, precursor de Rousseau e Froebel, referem-se ao binômio, natureza/criança, estabelecendo uma relação comparativa de igualdade entre a educação da criança de seis anos e o cultivo de uma árvore que, ao ser regada, cresce e floresce.

> Com efeito, as criancinhas de seis anos, bem-exercitadas pelos cuidados dos pais e das amas, parecem semelhantes às arvorezinhas que foram plantadas, enraizaram bem e começaram a lançar pequeninos ramos (COMENIUS, 1997, p. 323)

Comenius (1997) salienta que a criança na sua mais tenra idade precisa ser “regada”, “alimentada” e “cuidada” pelos educadores a fim de que suas habilidades, seus dons e suas capacidades sejam aflorados, descobertos e utilizados para o bem educacional. Ele tratava da formação decorrente dos primeiros anos de vida, ou seja, na puerícia o momento de educar as crianças e consolidar os conhecimentos necessários para o desenvolvimento de forma plena. Ainda o mesmo autor destacava a educação voltada aos sentidos, à liberdade e a naturalidade da criança quando em contato com a natureza. As idéias rousseaunianas complementavam Comenius, pois

para Kishimoto (1988), seguiam a mesma linha de pensamento para designar a criança em seu desenvolvimento, porém agregava a exigência de que a educação fosse orientada para a criança e não para o conteúdo. Tal orientação que trata de uma educação voltada para a criança, aborda a importância do olhar para a criança por parte de quem ensina, buscando enxergar suas necessidades e interesses, a fim de que o ponto de partida seja ela e não o conteúdo. A autora cita Pestalozzi, o qual valorizava a primazia da percepção sensorial para a busca do conhecimento e a observação como recurso para alcançar a intuição através da priorização dos sentidos. Eram os sentidos que deveriam servir de base ao desenvolvimento da criança, pela observação de fatos e de objetos poderiam surgir idéias, e, por conseguinte refletir-se-iam na expressão verbal, a qual é importante instrumento da aprendizagem.

Souza (2004, p.172), complementa essas idéias dizendo que Pestalozzi desconhecia uma outra forma de desenvolvimento humano que não fosse pelo despertar da alma, pela centralização no corpo, e pelas manifestações sensoriais. Por esse motivo, a disciplina era valorizada, o desenvolvimento físico e a exercitação corporal, ou seja, a educação do corpo físico era vista como modo de orientar o desenvolvimento da educação dos sentidos. Esta educação, baseada nos sentidos, apesar de encontrar obstáculos conforme a localidade e a época de implantação se refletem nas instituições escolares. As integrações entre os tempos e o entendimento do histórico das instituições escolares relegam a proposta de educação assistencial como foi de fato constituída.

Integrar tempo e momento cultural histórico se faz necessário, pois tais fatores são determinantes para o discernimento da necessidade curricular da criança. O

surgimento das instituições escolares não ocorreu de forma concomitante no âmbito internacional e no Brasil, pois a necessidade desses locais com relação aos cuidados da criança, dependeu de fatores históricos, sociais, econômicos, culturais e familiares em momentos diversificados.

A consolidação e a expansão das instituições escolares sempre foram conectadas com questões de cunho político como a Revolução Industrial em 1778 na Inglaterra e a Revolução Francesa em 1789 na França, que se refletiriam na estrutura familiar e em toda organização sócio - política da época. O aparecimento e propagação das primeiras instituições para as crianças nos primeiros anos de vida, no âmbito internacional, ocorreram no final do século XVIII e começo do XIX. A estruturação das instituições de educação infantil em alguns países europeus mostra que a princípio a preocupação visava somente a assistência e não havia nenhuma abordagem educativa. Tais instituições assistenciais eram chamadas de salas de asilo ou creches. Os *asyles d'enfants* ou a *salles d'asile* segundo Kuhlmann (2001, p.7), tiveram sua origem na França, destinavam-se a atender crianças de 3 a 6 anos enquanto seus pais trabalhavam nos centros industriais. Nota-se a existência de uma visão dicotômica no que diz respeito as salas de asilo na França e na Europa de uma forma geral, pois para uns, este estabelecimento foi concebido para promover cuidados à criança destinados a moral e ao intelecto, e para outros, seria assistencial e não educaria. O modo que alguns autores encadeiam as idéias leva-nos a compreensão que o objetivo das creches nos países europeus era o mesmo das salas de asilo, ou seja, amparo às crianças, porém com relação a faixa-etária, e segundo Kishimoto, (1988, p.24), as creches atendiam crianças recém nascidas até 3 anos de idade durante o tempo de trabalho dos pais, a

fim de alavancar o trabalho industrial feminino. Estas eram vistas como novidade ou até propostas modernas científicas, as quais exaltavam o progresso e a indústria e opunham-se a idéia da "Casa dos Expostos" [1], com o objetivo de sanar a problemática do abandono dos filhos pelas mães.

Para Kuhlmann (2007), as creches, as escolas maternais e os jardins de infância eram propostas de atendimento no âmbito da educação, independente das diferenciações apresentadas pelas faixas-etárias entre zero e seis anos ou pelas classes sociais. A creche tinha a função social de retirar as crianças das ruas e abrigá-las em lugar seguro. Já as escolas maternais, conforme Kishimoto (1988, p.30) eram "destinadas a iniciar a educação física, intelectual e moral dos filhos de operários, servindo de intermediárias entre a família e a escola". Diferente da idéia veiculada a respeito das salas de asilo e das creches surge o jardim de infância como sendo uma instituição de caráter pedagógico. Cabe salientar que as salas de asilos ou creches não eram submetidas às recomendações de Froebel, somente os jardins de infância. Este recomendava:

> Com o progressivo desenvolvimento dos sentidos, também se desenvolve o uso dos membros, o exercício do corpo, de acordo com a natureza física do homem e com as propriedades gerais do mundo material. (FROEBEL, 2001, p.44)

O jardim de infância, criado por Friedrich Froebel, em 1840, em Bad Blankenburg, no leste alemão, permitiu que as concepções teóricas por ele desenvolvidas se tornassem práticas, uma vez que a idéia de educar pela liberdade e pelos jogos passou a ser concretizada e, por conseguinte, a divergir entre os conceitos

---

[1] A referida "Casa dos Expostos" ou "Roda" criada no Brasil em 1739 por Romão Duarte, era assim denominada, pois na casa havia uma roda onde eram colocados os menores abandonados ou filhos de mães que não podiam criar seus filhos, para que ali fossem recolhidos e assistidos.

existentes até então de “assistencial” e de “pedagógico”. Ao considerar a assistência é importante que não passe pelo esquecimento a necessidade de sua existência, pois todo ser humano, sempre necessita de assistência de diferentes segmentos, e ao compreender pedagógico não se exclui o assistencial, mas se soma com a intenção de produzir conhecimento. No caso do pedagógico discutido por Froebel, esse se apossa do sentido que a prática tem para a teoria e vice-versa. Pimenta (2006, p. 47), argumenta que diferente de outras ciências, a pedagogia é a ciência da prática.

Apesar de a intenção pedagógica froebeliana ter representado progresso à educação das crianças, o jardim de infância, assim como as salas de asilo e as creches, também enfrentaram aspectos dicotômicos sociais, sendo o seu destino calcado para classes de alto padrão, porém por vezes introduzido, no plano das idéias, para classes populares e relegado no plano da ação e da prática.

Em alguns países centro europeus, como na Áustria e na Alemanha, o K*indergarten* era uma instituição procurada pela elite como descreve Kuhlmann (2007):

> [...] os Kindergarten são reputados como uma instituição fora do alcance das classes populares; estas levam seus filhos para os asilos, que os guardam durante o dia, e mais se preocupam com a propaganda religiosa. (...) O sistema Froebel é uma reforma exclusivamente pedagógica. (KUHLMANN, 2007, p. 81).

O autor diz ainda que os jardins de infância implantados na Europa não alcançavam os pobres, os carentes, pois esses ficavam alojados nos asilos, sem uma proposta pedagógica que enfatizasse qualquer aspecto ligado ao sistema froebeliano. Os pais de classe média ou superior poderiam contar com as prescrições do sistema

froebel enviando seus filhos aos institutos mantidos pelas associações (Vereinkindergarten) ou contratando senhoras para educá-los em casa.

Apesar das controvérsias existentes, sejam de ordem social, econômica ou política, o caráter pedagógico implantado por Froebel através de seu sistema marcou a história das instituições escolares em vários lugares no mundo, entre eles alguns países centro europeus como França, Suíça, Áustria, Alemanha e também no Brasil, mesmo este sendo um país considerado distante geograficamente e economicamente dos outros. Os princípios froebelianos destinavam o kindergarten a educar crianças de 3 a 7 anos a partir dos conteúdos esboçados em seu formato de currículo que de acordo com Froebel (2001, p. 32), “era composto por atividades envolvendo religião, cuidado com o corpo, observação da natureza, aprendizado de cantos e poesias, exercícios de linguagem, trabalhos manuais, desenho, conto de lendas, cantos.”

Froebel conseguiu assim uma educação que atendia as necessidades da criança na formação pedagógica sem descaracterizar a educação assistencial, propiciando a aplicabilidade de conteúdos e atividades que envolvessem o educando de forma plena.

No Brasil, as primeiras instituições escolares se difundiram no final do século XIX, no ano de 1870. O aparecimento dessas instituições ocorreu de acordo com o molde europeu e como reflexo da expansão das fábricas da época. Assim como na Europa, no Brasil a prática do abandono de crianças na Casa dos Expostos, na Santa Casa da Misericórdia do Rio de Janeiro, ganhava proporções cada vez maiores. As primeiras iniciativas voltadas à criança foram respaldadas pelo discurso higienista e pela constituição das primeiras creches brasileiras que objetivavam diminuir a mortalidade infantil e incentivar campanhas de aleitamento. Seguindo este discurso, o

não cumprimento dos métodos higienistas era o grande motivo que levava à calamidade da infância.

Kuhlmann (2007) destaca que no final do século XIX, ocorreram alguns fatores relevantes para a história das instituições pré-escolares: em 1875 o Colégio Menezes Vieira, do Rio de Janeiro, estabeleceu o jardim de infância no Brasil. O jardim-de-infância anexo à Escola Normal Caetano de Campos, em São Paulo, criado em 1896. E em 1899 foi fundado pelo médico Arthur Morcovo Filho, o Instituto de Proteção e Assistência à infância (IPAI) e inaugurou-se a primeira creche brasileira para filhos de operários. O IPAI, com sede no Rio de Janeiro tinha como objetivos:

> Atender aos menores de oito anos; elaborar leis que regulassem a vida e a saúde dos recém nascidos; regulamentar o serviço das amas de leite; velar pelos menores trabalhadores e criminosos; atender as crianças pobres, doentes, defeituosas, maltratadas e moralmente abandonadas; criar maternidades, creches e jardins de infância. (KRAMER, 1992, p. 52)

Os objetivos do IPAI, de acordo com Kramer (1992) que estavam diretamente ligados a assistência da criança pequena, anuncia a idade máxima de responsabilidade do mesmo como sendo oito anos, mostra deveres legislativos no que diz respeito a saúde da criança desde o nascimento, aborda a regulamentação do trabalho prestado pelas amas de leite, aponta para a responsabilidade social desde os menores trabalhadores até a criação de estabelecimentos voltados à criança e seu curso de vida. Posteriormente o IPAI foi ampliado e suas atividades diversificadas, contudo não havia envolvimento governamental, ou seja, do Estado, que contribuísse para que os objetivos do Instituto fossem alcançados. Em São Paulo, as primeiras creches que surgiram no final século XIX e começo do XX atendiam crianças órfãs, filhos de indigentes em regime de internato e mulheres e crianças miseráveis que para

Kishimoto (1988, p. 23), eram resultantes do deslocamento das populações mais carentes para os centros urbanos em busca de melhores condições de sobrevivência.

Considerando o cenário apresentado, se faz compreensível a ausência de qualquer impressão ou marca pedagógica nas instituições do século XIX e início do XX, sendo que diante de um contexto social em que não há envolvimento do governo, nesse caso do âmbito estadual, a fim de auxiliar os grupos isolados que sem qualquer eixo norteador, a não ser os preceitos froebelianos, caracterizaram as instituições pela assistência e pelo descaso à criança. Kuhlmann (2007) reitera que o governo estadual não manifestava nenhum tipo de amparo ou fiscalização para as instituições filantrópicas existentes e nem se preocupa com a exploração comercial de tais locais. A falta de amparo e fiscalização ocorria não só para as instituições de cunho filantrópico, mas também para as privadas. Kishimoto (1988) confirma que desde o regulamento da Escola Particular, instituído em 8 de novembro de 1851, quando o Paraná era Comarca da província de São Paulo, que tal questão era explícita, pois no referido regulamento, capítulo V, artigo 33 diz-se que “não são sujeitas a inspeção e fiscalização, as casas onde se ensina somente a cozer, bordar e outras obras de agulha”.

O Estado do Paraná herdou as idéias froebelianas, uma vez que o cenário europeu e norte-americano tinha suas idéias pedagógicas firmadas nos “princípios de modernização, renovação pedagógica e modelos educativos”, os quais, segundo Souza (2004) foram responsáveis pela “efetiva presença de Froebel no ensino infantil paranaense”. No final do século XIX, o Estado adotou o método intuitivo para o ensino às crianças. Para a autora,

> Tanto para a escola primária, como para a educação infantil, era patente a presença da adoção do método intuitivo, e o programa para a educação infantil voltava-se para “lições de cousas”, “canto”, “recitação”, “desenho”, entre outros conteúdos (...) (SOUZA, 2004, p.171)

Compreende-se, conforme Souza (2004, p. 176) que o método que fazia uso da intuição da criança estava presente na educação das crianças de zero a seis anos e se dava através das lições de coisas, que tratavam do corpo, do canto, do desenho, da educação moral e dos demais conteúdos ligados a exploração de coisas que levassem a criança à expressar-se. A autora afirma que através dos sentidos a criança tinha a primeira idéia dos fenômenos que ocorriam no campo de ação externo e, a partir deles, dava-se início a educação pela razão, a qual considerava a observação necessária para o “cultivo dos sentidos”. Entendia-se que ao observar a criança, o educador poderia compreendê-la, pois através da exteriorização, ou seja, aquilo que ela faz quando manifesta os sentidos, pode-se compreender o que há no seu interior. Em decorrência das discussões sobre o ensino intuitivo, viabilizavam-se as questões voltadas a internalizarão e exteriorização discutidas por Froebel com prioridade para a aprendizagem da criança. Com a implantação dos princípios de Froebel e Pestalozzi no sistema de ensino paranaense, realça-se por Nagle (1987), a importância do conhecimento da evolução psicológica do educando e da aplicação dos processos intuitivos de ensino.

Durante o século XX, o Brasil efetivou as instituições pré-escolares e a partir da década de 20 surgem as “creches modelares” com o intuito de atender filhos de operários, todavia, se restringiram aos cuidados médicos e sanitários. A referida década pode ser considerada como a “década das reformas educacionais” e um dos movimentos mais importantes da época foi o escolanovismo. Tendo como pressuposto

que a educação para todos vem sendo sugerida desde a implantação do ideário da Escola Nova, o qual sustentou a idéia do direito biológico; a educação da criança pequena acaba se configurando de acordo com o movimento higienista. Desse modo, a compreensão das relações: educação infantil, eugenia e higienismo é o pano de fundo que permitem uma compreensão do que ocorria nas escolas de Educação Infantil.

Veiga (2004, p.75), se refere ao direito biológico da seguinte forma:

> Deixa de constituir um privilégio determinado pela constituição econômica e social do individuo para assumir caráter biológico (...) reconhecendo a todo individuo o direito a ser educado até onde permitam suas aptidões naturais, independente de ordem econômica e social. (VEIGA, 2004, p.75)

Após a penetração da Escola Nova configura-se um novo cenário onde os aspectos sociais e econômicos deixam de ser o motivo de exclusão do direito da educação para todos e então a natureza humana, biológica passa a permitir a premissa da escola para todos, a não ser que o individuo não tenha capacidade para tal.

> A educação nova, alargando sua finalidade para além do limite de classes, assume, com uma feição mais humana, a sua verdadeira função social, preparando-se para formar a hierarquia democrática pela hierarquia das capacidades (...) (VEIGA, 2004, p.75)

A autora afirma que se buscava uma inversão, da escola produtora das diferenças econômicas para a produção de diferenças de escolarização, por meio da seleção de alunos em suas aptidões individuais.

Não mais o programa norteará o ensino, mas o tipo de cada aluno será a nova bússola da educação. Nagle (1987) aponta a maneira que os conhecimentos deveriam ser adquiridos pelos alunos, de tal modo que:

> [...] toda a educação deve ser baseada na atividade criadora e pesquisadora do aluno, estimulada pelo interesse, que, permitindo desenvolver-se o trabalho com prazer, lhe dará o caráter educativo de que deve revestir-se na escola primária. (NAGLE, 1987, P. 286)

Compreende-se que o aluno assume responsabilidade de pesquisador no seu sentido mais amplo, criando e buscando aquilo que é de sua vontade para que então a educação lhe tenha significado, sendo esse o princípio educacional que deve permear o ensino na escola primária. Apesar do idealizado para a escolarização das crianças em fase pré-escolar, tem-se que admitir qual era a realidade. Apesar da intenção no processo organizacional da escola, no período da Escola Nova, quanto aos seus métodos, objetivos voltados à criança e leis de seu desenvolvimento, a reforma educacional não depende exclusivamente da organização pedagógica. Nagle (1987, p.285), diz "é uma reorganização radical de todo aparelho escolar, em vista de uma nova finalidade pedagógica e social". Este fato antecede outras transformações, mudanças essas significativas na educação, como a laicização, empreendida pelo grupo liberal, do qual faziam parte os defensores de uma escola nova que promovesse a ciência sob a égide do ensino público, gratuito e laico, presente no Manifesto dos Pioneiros[2], regida pelos princípios da obrigatoriedade, da co-educação e da gratuidade e da fundamentação filosófico-antropológica, marcou o rompimento do domínio da Igreja sobre a educação. Apesar da igreja católica não convergir com a proposta dos liberais, cabe ressaltar sua contribuição em relação a educação infantil.

---

[2] O Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova foi lançado em 1932 num panorama de disputas políticas pelo controle do aparelho escolar, confrontando-se com as concepções de pensamentos pedagógicos humanistas católicos que privilegiavam a forma de uma educação integral do homem, enquanto ser criado por Deus e, por isso mesmo, a educação deveria ter princípios morais e religiosos ligados à tradição cristã. A lógica católica era contrária ao pensamento da modernidade, em que se privilegiava a ciência como promotora de progresso.

Para Kishimoto (1988), “coube a igreja uma parcela significativa na expansão da educação infantil”, já que estes foram estimulados pelo “significado social do cristianismo, os cristãos enfrentaram problemas sociais, permitindo assim a implantação dos jardins de infância pelas escolas dominicais”. Essas instituições tinham como objetivo ensinar os preceitos da igreja, porém a partir da inserção do método froebeliano a forma de ensinar revelava a importância do jardim de infância.

No início do século XX no Paraná, a instrução para a escola maternal e para a escola primária era o de seguir o método intuitivo pela perspectiva de ensino experimental, sendo que a experimentação é um procedimento avançado da observação. Conforme Souza (2004) consta no Regimento Interno das Escolas Públicas do Estado do Paraná:

> O processo de ensino deve ser intuitivo, visando-se desenvolver no alumno a faculdade de observação, habituando-o a pensar por si mesmo. Exercitando-se-lhe a memória, cumpre evitar que elle decore automaticamente, como papagaio; transmitta-se-lhe a idea, para elle produzir por suas próprias palavras, quando possível, sem se escravizar às palavras do livro. (SOUZA, 2004, p. 83)

A partir desse Regimento Interno das Escolas Públicas do Estado do Paraná no início do século XX o professor adquiriu referências com relação ao desenvolvimento do aluno autônomo e observador. Como método, o exercício da memória e a apreensão do conhecimento buscavam auxiliar o aluno a produzir, sem meramente decorar através do ensino intuitivo. Apesar do progresso visualizado nos âmbitos internacional, nacional e estadual, em relação às instituições pré-escolares desde o século XIII até o início do século XX, subentende-se que a assistência à infância até então não se fazia

compreensível, visto que muitas das pessoas que olhavam-na viam apenas aspectos relativos ao seu ponto de vista.

Destarte, Kishimoto (1988),

> A finalidade e o valor das organizações pré-primárias não são, geralmente, compreendidos no nosso meio. Alguns são de opinião de que essas instituições só são necessárias ao lado das fábricas, para atender aos operários. Outros e até mesmo, professores acham que o "jardim de infância" é um estabelecimento de luxo, e, portanto, dispensável. Essas pessoas encaram o problema das organizações pré-escolares somente por um de seus aspectos, como o lado econômico, por exemplo, ou desconhecem a necessidade de uma orientação educativa na idade pré-escolar. (KISHIMOTO, 1988, p.37)

Cabe ressaltar, com algumas ressalvas, que até 1933 no Brasil com o advento do Código de educação, as inferências legislativas que norteariam a educação pré-escolar quase não existiam. Em seu Decreto n. 5.884, Título I, art.1, estabelece-se nível de ensino pré-primário, porém Kishimoto (1988) aponta sua composição, sendo de 2 a 4 anos responsabilidade da escola maternal e de 4 a 7 anos do jardim de infância. A autora ressalta que a criança até 2 anos de idade permanecia desamparada e que o Código de Educação era contraditório, pois os critérios adotados para o ensino pré-primário considerava ora a faixa-etária, ora a filiação de operários.

Durante as próximas décadas a criança e sua educação foram de responsabilidade da união de órgãos privados e públicos e nacionais e internacionais; como o Instituto de Proteção e Assistência à Infância, Departamento da Criança no Brasil, Serviço de Assistência a Menores (SAM), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização Mundial de Educação Pré-Escolar (OMEP), Ministério da Educação e da Saúde Pública, este subordinado ao Ministério da Saúde a

partir de 1951, Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição (INAN), Projeto Casulo e Coordenação de Educação Pré-Escolar (COEPRE). (KRAMER, 1992, p.51)

Ainda que todos esses órgãos contribuíssem para a educação pré-escolar, no período de 1961 a 1980 as instituições pré-escolares brasileiras ainda eram predominantemente assistencialistas. Porém, Souza (1997, p.33) destaca que o desenvolvimento progressivo educacional do atendimento à criança pré-escolar no Brasil, parece organizar-se em extremos: “o da assistência à infância” que está envolvido com a área de assistência social e os órgãos correspondentes e, por outro lado, “a disseminação de pré-escolas privadas” ligadas às classes mais abastadas e paulatinamente assumem caráter educacional e escolar.

> Apesar de todos os equívocos gerados pela educação compensatória, não podemos negar o papel político que desempenhou na década de 70. Por um lado, impulsionou o debate sobre as funções e os métodos pedagógicos que devem nortear o trabalho na pré-escola. Por outro lado, legitimou a educação pré-escolar, não mais nos moldes assistencialistas com que vinha sendo concebida até então, mas a partir de uma abordagem educativa, na medida em que relacionava pré-escola e escola de 1 grau. (KRAMER & SOUZA, 1991, p18 apud SOUZA, 1997, p.43)

Evidencia assim a importância da abordagem educativa nas séries pré-escolares, permitindo um preparo adequado para iniciação na escola do primeiro grau, sem deixar o lado assistencial, também de suma importância para essa fase da criança.

A Lei 5692/71, em seu art.19, inciso II afirmava que “os sistemas de ensino velarão para as crianças de idade inferior a 7 anos recebam conveniente educação em escolas maternais, jardins de infância e instituições equivalentes”.

A educação pré-escolar era tratada nos artigos 23 e 24 que explicaram sua finalidade: de destinar-se às crianças menores até sete anos e os locais a ser ministrada:

escolas maternais e jardins de infância. A mesma lei, em seu art. 61, mencionava uma preocupação com as mães de crianças menores de 7 anos, trabalhadoras em empresas e sugeria que o Poder Público cooperasse para uma educação que precedesse o ensino de primeiro grau.

Na década de 80 que “a educação pré-escolar foi instituída oficialmente através do III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto”.

> O pré-escolar reconhecido como de extrema importância para o aproveitamento escolar posterior, continua privilégio de famílias abastadas. (BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria-Geral. III plano setorial de educação, cultura e desporto; 1982, p.16)

A educação pré-escolar é relevante, tanto pelo seu impacto pedagógico quanto pela possibilidade de influenciar as condições de nutrição, de saúde e de higiene das crianças e das famílias e ainda beneficiava-os com melhores condições sociais e econômicas, não atendendo o teor pedagógico da educação com assistência à todas as crianças, oferecendo-lhes proteção e conhecimento e assim preparando-as para o futuro, efetivando-se assim o contexto abaixo.

> A educação pré-escolar deve, portanto, ser entendida como aquela que se faz antes do ingresso no 1.° grau, independentemente de limite de idade, incluindo-se mesmo a ação sobre as gestantes. Tendo em vista que nos primeiros anos da infância se decidem, em grande parte, as potencialidades da personalidade humana, o impacto sobre a criança, a partir dos 7 anos de idade, pode estar já totalmente comprometido com um passado de desnutrição e de pobreza. Acresce, ainda, o fato de que o acesso ao pré-escolar, concentrado nas famílias ricas, acentua ainda mais a distância para com o aproveitamento escolar de crianças pobres. (BRASIL, 1982, p.18)

Nos períodos vivenciados da educação é comprovada a predileção pela qualidade sobre a quantidade em todos os aspectos. Com relação a educação dos

“pequeninos” isso também se faz presente. Muitas vezes a legislação é feita sem a experiência prática. Precisa-se observar sempre a necessidade das crianças em função da assistência e do educativo. A aplicabilidade e efetivação do proposto devem estar de acordo com todos, respeitando o direito de todos. (BRASIL, 1982)

Para tal concretização, várias medidas são apoiadas com recursos federais dentre elas: objetivar a educação pré-escolar de forma progressiva pelo menos nas áreas mais carentes; integrar as ações educativo-culturais com outras iniciativas de política social voltadas para o menor, notadamente as de saúde, saneamento e nutrição, de melhoria das condições habitacionais e de organização social; mobilizar os meios comunitários e os recursos locais, potencializando a educação familiar pelo envolvimento de todos os seus membros em processos educativos comuns, sem discriminação de idade; enfatizar a adoção de inovações metodológicas que permitam desformalizar os processos educativos prévios à escolarização, integrando-os ao desenvolvimento cultural das populações envolvidas (BRASIL, 1982).

A Constituição de 1988 definiu em seu art. 211, parágrafo II que “os municípios atuarão propriamente no ensino fundamental e pré-escolar”. A aprovação da lei magna culminou para que as creches e as instituições voltadas ao ensino infantil fossem incluídas no sistema escolar. Ficam explícitas as especificidades da educação infantil, uma vez que, em seu art. 6 consta: “garantir à criança direitos específicos; reconhecê-la como sujeito de direitos e pessoa em condição peculiar de desenvolvimento”.

Neste ínterim, a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, cujo art. 2º: “é considerado criança, o indivíduo com doze anos incompletos”; e o art. 59, traz: “o esforço que os Municípios, Estados e União, em

conjunto, deverão fazer, visando proporcionar programações culturais, esportivas e de lazer para a infância e a juventude" (BRASIL, 1990, p.8). A compreensão da legislação é de fundamental importância, pois é nela e por ela que se pode desvelar a infância, a forma pela qual ela é pensada e designada, os processos e as práticas pedagógicas no que dizem respeito ao ensino infantil.

2.2 O BRINCAR E UM POUCO DE HISTÓRIA

Os aportes teóricos de Áries (2006), Benjamin (1984), Heywood (2004), e Priore (2000) destacam aspectos importantes com relação à origem e trajetória histórica do brinquedo, das brincadeiras e dos jogos. O aparecimento do brincar, na visão de Gouvêa (1963) se revela na e pela história como uma ocorrência de todos os tempos. Desde a pré-história o homem primitivo experimentava e criava possibilidades de ação, ele se recreava pela satisfação de expandir sua capacidade inventiva.

Na Idade Média, a criança não era reconhecida como um ser social, mas vista como um ser humano ingênuo inocente ou ainda incompleto, uma miniatura do adulto. Acreditava-se conforme afirmação de Àries (2006) que ela necessitasse apenas de "suposto caráter assistencialista", dispensava-se qualquer tratamento pedagógico voltado para essa faixa etária e a infância era tida como "fase de transição" para a vida adulta e para as relações sociais.

A educação da criança italiana na Idade Média, era voltada aos princípios religiosos, e devido a esse fator, a criança era educada pela sua mãe, a qual lhe ensinara alguns aspectos relativos à igreja e a moral da época. Assim em Florença, na Itália, as mães eram aconselhadas a explicar aspectos morais às crianças de forma que

elas entendessem. Uma das práticas adotadas na concepção de Heywood (2004) acontecia de forma que as mães levavam as crianças a imaginarem legumes sendo colocados em uma panela fervendo. Essa prática referia-se ao ensino sobre o pecado, ou seja, pela analogia apresentada pelas mães através do “concreto”, as crianças compreendiam que assim também o seria caso pecassem indo para o inferno.

Observa-se subentendida a estimulação à imaginação da criança tão discutida nos dias atuais como fator predominante do brincar da infância, seja na família, na comunidade, na escola ou na sociedade. Heywood afirma que:

> Exemplos precoces de brinquedos feitos por adultos sobreviveram desde a Idade Média: chocalhos, piorras que giravam estimuladas por um barbante ou pelos dedos, bonecas, utensílios de cozinha em miniatura e jogos de jantar em cerâmicas ou metais baratos, barquinhos, soldados de chumbo, animaizinhos de argila e assim por diante. (HEYWOOD, 2004, p.125)

Apesar das referências aos brinquedos e brincadeiras da importância da aprendizagem pelo brincar mencionada por Platão na Grécia século III aC , dos jogos destinados ao preparo físico entre os romanos, século IV aC na Idade Média, entre os séculos V e XV dC, das ressalvas de Aristóteles com relação ao jogo como forma de preparo para a vida adulta, vale ressaltar que no século XV através das representações das crianças brincando pode-se conhecer um pouco sobre o brincar da época e, somente no século XVII encontram-se descritas práticas, através das quais se identifica trechos do histórico do brincar.

Algumas práticas, entre elas jogos e brincadeiras, estão registradas no diário do médico Heroard, onde descreveu minuciosamente os “feitos e gestos” do herdeiro da

coroa francesa, Luis XIII, durante as dinastias de Valois e Bourbon[3]. Segundo esse diário, até um ano e cinco meses, o pequeno Luis XIII "se contentava com os brinquedos habituais dos pequeninos, como o cavalo de pau, o catavento ou o pião", após essa idade ele já "tocava violino e cantava ao mesmo tempo". Com dois anos ao ser levado até a presença do Rei, ele dançava de forma diversificada ao som do violino, e apesar de estar sempre junto aos adultos brincava com brinquedos de criança, como uma carruagem cheia de bonecas, brincava de guerra com pequenos senhores, de cortar papel com uma tesoura, com fantoches, com bilboquês e também frequentava o jogo da péia e de malha, porém ainda dorme em berço de criança. Na afirmação de Ariès (2006, p. 42-44) quando Luis XIII estava próximo de cinco anos, "praticava o arco, jogava cartas, xadrez aos seis anos e participava de jogos dos adultos, como o jogo de raquetes e inúmeros jogos de salão".

O contexto acima demonstra que os jogos e brincadeiras eram visto como fatores preponderantes para o desenolvimento físico, intelectual e social da criança e a concepção de quando interromper aos sete anos de idade as brincadeiras ditas "de criança" para passar-lhe a educá-lo de forma a prepará-lo para a fase seguinte do seu desenolvimento. Ariès (2006) demonstra claramente essa afirmação no texto abaixo:

> Com os pajens dos aposentos do Rei, mais velhos que ele, brincava de 'a companhia vos agrada?'Algumas vezes era o mestre (o líder da brincadeira), e quando não sabia o que devia dizer perguntava; brincava de ascender velas com os olhos fechados e ora estava brincando com os pajens, ora com os soldados, com os quais brincava de bater palmas e esconder. Ao completar sete anos deixa a infância e os homens ficam responsáveis por sua educação: "Não deveis mais brincar com esses brinquedinhos (os brinquedos alemães),

[3] Dinastia correspondia a um período em que príncipes, reis e rainhas pertencentes a uma mesma família real permaneciam no poder. O poder era transmitido de forma hereditária (de pai para filho), uma mesma família permanecia, muitas vezes, durante séculos no trono de uma nação. No caso das Dinastias de Valois e Bourbon, ocorreram na França.

> nem brincar de carreteiro: agora sois um menino grande, não sois mais criança". (ARIÈS, 2006, p.45-46)

A partir desse momento o pequeno menino aprendeu montaria, tiro, caça, participava de jogos de azar. Pode-se verificar que a criança e o adulto participavam das mesmas atividades voltadas apenas para a distração e não se levava em conta questões voltadas à aprendizagem ou a condição maturacional que uma criança possuía se comparada ao adulto.

Ariès (2006) apresenta descrições distintas para as brincadeiras de salão, os jogos de exercícios e os jogos de azar. As brincadeiras de salão são jogos de "espírito e conversação", e por isso só são jogadas pelas pessoas condicionadas pelo saber e capazes de discursar, porém os outros dois tipos citados são para qualquer um, uma vez que até pessoas ignorantes são capazes de compreendê-los. O autor comenta ainda que, os jogos infantis eram equiparados aos jogos para adultos das classes populares, pois ambos eram rústicos e possuíam espírito não elevado. As diferenças entre fidalgos e vilões começavam a aparecer ressaltando o acesso de alguns jogos, como os de cavalaria, somente para a nobreza.

O disfarce e a fantasia eram e continuam sendo formas de jogos presentes desde os romances dos séculos XVI ao XVIII, com "rapazes vestidos de mulher, princesas vestidas de pastoras". Pode-se observar na atualidade onde as crianças desenvolvem-se através da imaginação, fazendo teatros, imitando heróis e muitas vezes tornando-se um, compreendendo assim que a fantasia e as personagens nelas envolvidas trazem sempre uma aprendizagem.

Cabe ressaltar que no século XVII as crianças agiam de forma a imitar os adultos e essas imitações podiam-se ver no cavalo de pau, adotado como brinquedo

numa época em que o cavalo era o principal meio de transporte, na andorinha de madeira enfeitada com flores que era um elemento de festas coletivas, entre outros. A brincadeira que mais tarde seria individualizada e destituída de conteúdo social foi até então ligada a cerimônias tradicionais que não distinguia a criança do adulto. (ARIÈS, 2006, p.47) Ainda para esse autor as brincadeiras e as cerimônias religiosas estavam diretamente ligadas, porém com o tempo a brincadeira se libertou do simbolismo religioso, perdeu seu caráter comunitário e pela forte influência da educação disciplinadora imposta pelo cristianismo esta passa a ser considerada delituosa.

Com base no pensamento do autor acima mencionado, nota-se certa ambigüidade na concepção de criança, pois em muitos momentos na história essa é vista como “miniatura do adulto”, com instinto maligno herdado pelo pecado original e por isso precisava sempre de alguém para controlá-la e tolhê-la.

Para Priore (2000, p.92), “havia as crianças que morriam e tornavam-se anjinhos, honravam a Deus no céu”, sendo assim, quando era conveniente para responder as questões relativas a mortalidade, a mesma criança era vista como ser puro, anjo, incapaz de cometer delitos. Ainda no século XVIII, revela-se a obscuridade do adulto em relação à criança e ao brincar, uma vez que em alguns momentos estas podiam participar de tudo com todos e em outros era tolhida por uma “falsa moralidade” que associava o brincar ao imoral, carnal e viciante.

No entanto, essa forma de pensar o jogo e as brincadeiras como algo que corrompe e dá apetite à carne, tomou uma nova direção a partir dos humanistas do Renascimento que já tinham percebido a possibilidade educativa dessas atividades.

Como prática nas escolas jesuíticas no Brasil, de acordo com Priore (2000, p. 98) o lazer ficava por conta do banho de rio e no “ver correr as argolinhas”. Essa última era uma tradição lusa na qual se deixava prender uma argolinha em uma árvore ou poste e o cavaleiro em disparada tinha de retirar. Brincava-se também com miniaturas de arco e flecha ou com instrumentos de pesca. A autora oferece uma abordagem na qual a natureza, integrante da vida indígena brasileira, passa a ser objeto de brinquedo das crianças, as quais fazem do chocalho com sementes seu brinquedo e seu protetor pela crença de que esses objetos afastam maus espíritos quando manuseados, superstições originárias das crendices dos seus antepassados. Mães indígenas se preocupavam com a estrutura dos brinquedos e para que esses fossem resistentes, o faziam de barro.

Ao permitir que as crianças indígenas construíssem seus brinquedos junto às mães, surgiram imitações dos animais preferidos. Priore (2000, p. 234), ainda chama atenção para o importante papel afetivo dessa construção em conjunto, a qual favorece as relações entre ambos e, pela qual, sentimentos e emoções podem ser compreendidos e exteriorizados. Por viverem na natureza, os índios têm seus sentidos aguçados:

> Se um tupinambá se perdia na floresta, deitava-se no chão e farejava o fogo, que pelo olfato percebia a meia légua de distância, e depois trepava à arvore mais alta, e procurava avistar fumo, que descobria de mais longe do que alcançava o melhor presbita europeu. (PRIORE, 2000, p. 234)

Nessa relação estabelecida entre o pequeno índio e a natureza, ou seja, no contexto do habitat indígena, observa-se indícios de uma educação que viria posteriormente.

As idéias de Comenius, precursor de Rousseau e Froebel, nos remetem a relação estabelecida entre natureza e a criança a partir de sua obra *Didactica Magna*, e trazem a natureza como ponto primordial para a educação de crianças pequenas. Observando grandes educadores do passado, que reconheciam o valor pedagógico do jogo, aproveitando-o como agente educativo, percebe-se que o jogo para a criança é um recurso importante.

Todos esses educadores atentam para esse meio pedagógico, conhecer com profundidade sua eficácia, tornando o movimento educativo uma fonte de desenvolvimento prazeroso.

Não é objetivo dessa pesquisa enfatizar aspectos relativos a cada um desses estudiosos, mas a Froebel dedicar-se-á maior profundidade, por considerar seus estudos prioritários no que dizem respeito à criança pequena, ao brincar e a concepção naturalista.

Considera-se que Froebel, através dos fundamentos de liberdade e atividade, explícitos em seu discurso, revolucionou a educação apoiada em moldes tradicionais e se tornou precursor da Escola Nova. Esse movimento deu continuidade à concepção de criança lúdica, já implantada por Froebel. Wajskop (2001) afirma que Dewey, discípulo da Escola Nova, concebia a brincadeira como uma ação livre e espontânea. A brincadeira era vista como a expressão dos sentimentos, necessidades e interesses da criança.

Após as Revoluções européias dos séculos XVIII e XIX, a sociedade mudou o acesso às mercadorias e o trabalho foi ampliado. Esse é o motivo pelo qual o brincar perdeu, em partes, seu caráter espontâneo e de liberdade. Concomitantemente a esses

episódios, os brinquedos e brincadeiras passavam por um processo de descaracterização ao se tornarem mercadoria e “chamaris” do comércio. Heywood (2004, p. 126) afirma que “Essa fábrica de brinquedos começou fornecer inovações às crianças, tais como jogos de tabuleiro, conjunto de ferramentas e quebra-cabeças, junto com os tipos tradicionais”.

Na França e na Inglaterra a produção de brinquedos representou a inserção desses como mercadoria e receberam críticas severas de uma escritora anglo-irlandesa Maria Edgeworth, como cita Heywood (2004, p.126) a respeito do valor educativo dos brinquedos, pois denunciava “as bonecas, os jogos de ação e os porcos guinchantes, em favor daqueles que exigissem imaginação ou exercícios, tais como simples lápis e papel, ou bambolês e piorras”.

As fábricas de brinquedos européias nessa época eram restringidas pelas corporações, pois essas tinham em seus estatutos o legado de que só poderiam fabricar o que era de seu ramo específico. O brinquedo não era distribuído por um comércio especializado, podia-se encontrá-lo em diferentes fabricantes com o marceneiro, caldeireiro, confeiteiro entre outros. Em Nuremberg, exportadores compravam brinquedos vindos da indústria doméstica e distribuíam entre pequenas lojas. Até mesmo os objetos artesanais da igreja eram comprados pelos freqüentadores da igreja, que eram em sua maior parte grandes e chamativos. Após a Reforma protestante, os adornos religiosos deveriam ser “coisas pequenas” que serviriam de brinquedo ou decoração, fazendo a alegria de crianças e adultos. (BENJAMIN, 1984, p. 68)

Após a segunda metade do século XIX ocorreu uma forte emancipação dessa mercadoria e quanto mais a industrialização avançou, mais surpreendente o brinquedo

passou a ser aos olhos das crianças e dos pais. A contradição deste “mercado”, ora propulsor da liberdade e imaginação, ora mercadoria, passou a tomar conta do homem, independente de sua faixa-etária. Para Benjamin (1984, p.69):

> Nada é mais adequado do que irmanar em suas construções os materiais mais heterogêneos – pedras, plastilina, madeira, papel. Por outro lado, ninguém é mais sóbrio em relação aos materiais do que crianças: um simples pedacinho de madeira, uma pinha ou uma pedrinha reúne em sua solidez, no monolitismo de sua matéria, uma exuberância das mais diferentes figuras. (BENJAMIN, 1984, p.89)

Benjamin (1984), afirma ainda que o conteúdo imaginativo do brinquedo era determinante para a brincadeira, porém noutras classificações filosóficas ou concepções a ação do brincar a levava a imaginar; “a criança quer puxar algo e torna-se cavalo, quer brincar com areia e torna-se padeiro, quer esconder-se e torna-se ladrão ou guarda”. Misturando assim realidade e fantasia, usufruindo do brinquedo e da brincadeira. O autor reitera que “ao imaginar para crianças bonecas de bétula ou de palha, um berço de vidro ou navios de estanho, os adultos estão na verdade interpretando a seu modo a sensibilidade infantil”. (p.69) Cabe ressaltar que a visão dos adultos em relação aos brinquedos não considera a autenticidade dos mesmos, porém, quanto mais autênticos, mais providos de poder imaginário.

3. O ELÃ DO BRINCAR

3.1 O VOCÁBULO BRINCAR E SUAS INTERPRETAÇÕES

Na medida em que o objetivo dessa pesquisa é investigar as concepções das estagiárias sobre o brincar da criança, no âmbito da Educação Infantil, busca-se determinar previamente alguns dos significados referentes aos termos: lúdico, jogo, brinquedo, brincar e brincadeira, uma vez que são utilizados por diferentes autores e concepções. Antes de qualquer análise do brincar em um contexto determinado, a saber, o da educação infantil, convém se interrogar sobre o uso desse termo em múltiplos sentidos, que muitas vezes é tido como lúdico, jogo, brincadeira ou brinquedo, empregado para dizer o que o "senso comum" diz quando se refere a qualquer um desses termos, sem um esclarecimento da palavra, do vocábulo.

De acordo com Kishimoto (2002, p.17) "no Brasil, termos como jogo, brinquedo e brincadeira ainda não são empregados de forma indistinta, demonstrando um nível baixo de conceituação neste campo". A autora afirma que essas palavras nem sempre são consideradas quanto à extensão do seu significado, revelando assim fragilidade na conceituação de cada um dos termos referidos, e complementa dizendo que cada contexto social constrói uma imagem de jogo conforme seus valores e modo de vida. A atividade lúdica traz consigo um sentido mais geral que se pode atribuir a um termo abstrato, além da significação própria, e quando mencionada, muitas vezes possui caráter semiótico, ou seja, simbólico.

A palavra lúdico tem sua origem no latim *ludere ou ludus*, e segundo Huizinga (2007) o primeiro termo tem seu significado pautado na "simulação" e na "ilusão",

pois o objeto lúdico permite que a criança simule uma realidade pertencente somente a ela. Já o segundo termo significa brincar, porém para o autor esse brincar compreende os jogos, os brinquedos e os divertimentos, onde a função educativa do jogo é a de oportunizar a aprendizagem da criança, o seu saber, o seu conhecimento e a sua compreensão de mundo.

No exercício de simular algo, a criança cria uma situação ilusória com a qual ela é capaz de se identificar e vivê-la como se fosse real. Nesse sentido, Huizinga (2007, p.32) enxerga o jogo como elemento da cultura humana e propõe que o jogo é anterior à cultura, visto que esta pressupõe a existência da sociedade "humana". Assim, ao simular uma situação, a criança está fluindo na atividade própria dos seres humanos, está manifestando seu *homo ludens*, jogando e então produzindo parte de uma cultura infantil. Já Brougère (1998b, p.14), define o jogo como uma situação caracterizada pelo fato de que seres jogam, têm uma atividade que diz respeito ao jogo, qualquer que seja sua definição. Nesse caso, nota-se predominância do sujeito sobre o jogo e sobre a cultura, valorizando a atividade da criança como sujeito que exerce atuação sobre os objetos, as pessoas e os meios, criando e produzindo suas especificidades.

Pela polissemia dos termos, cabe uma breve reflexão sobre a diferenciação do jogo e do brinquedo, que de acordo com Brougère (2000, p.13) uma das diferenças do brinquedo para o jogo, está no fato de que o brinquedo é considerado um objeto infantil, já o jogo não é restrito a uma faixa-etária.

> O brinquedo é um objeto infantil e falar em brinquedo para um adulto torna-se sempre um motivo de zombaria, de ligação com a infância. O jogo, ao contrário, pode ser destinado tanto a criança quanto ao adulto: ele não é

> restrito a uma faixa etária. Os objetos lúdicos dos adultos são chamados exclusivamente de jogos, definido-se assim, pela sua função lúdica. (BROUGÈRE, 2000, p.13)

O brinquedo supõe uma relação com a infância, uma maleabilidade quanto ao uso ou função, definido como um objeto que a criança manipula de forma livre, que não depende de regras pré-estabelecidas ou formas de utilização. Para Kishimoto (2002, p.21), o brinquedo só pode ser considerado brinquedo se for um objeto de suporte para a brincadeira. De forma semelhante, (Brougère, 2000, p.13) refere-se a brincadeira, e diz que "o que caracteriza a brincadeira é que ela pode fabricar seus objetos, em especial, desviando do seu uso habitual os objetos que cercam a criança".

Apesar dos aspectos já mencionados: de atividade do sujeito – a criança, função do objeto – o brinquedo e a ação da criança para com o objeto – a brincadeira, há quem diga que o lúdico é caracterizado pelos sentidos de alegria, espontaneidade, liberdade e prazer, buscando segundo Almeida (2001), privilegiar a criatividade, a inventividade e a imaginação, possuindo ligação própria com os fundamentos do prazer, abrindo assim novos caminhos e possibilidades, porém o lúdico não pode ser abordado de forma isolada, mas como um componente social, histórico e cultural, isto é, ele só existe quando são criadas condições concretas para isso. Na visão vigotskiana, o brinquedo jamais pode ser determinado pelo prazer, e este aponta duas razões para tanto: A primeira, é que muitas atividades dão a criança mais prazer que o brinquedo, como chupar chupeta (...) e a segunda é que os jogos em que a atividade nem sempre são agradáveis as crianças, pois muitos jogos dão desprazer quando o resultado é desfavorável para ela. (Vygotsky, 2000, p.121) Ao concordar com o autor, entende-se que o prazer não pode ser visto como característica definidora do brinquedo, pois

outras experiências oferecem à criança pequena satisfação imediata que lhe é necessária e, na faixa-etária que se segue, o brincar pode ocasionar frustrações pela possibilidade de perder, ou de não exercer o papel que a criança desejava numa brincadeira específica. Para compreender o brinquedo como forma de atividade, é necessário entender que a criança satisfaz certas necessidades no brinquedo e que a atividade da criança é caracterizada pelo conteúdo do processo e não pelo resultado.

Cabe ressaltar que em cada concepção que será estudada na discussão que se segue, o brincar é tratado de forma diferenciada, e destacar essas diferenças foi o intuito da pesquisadora, uma vez que muitas são as tentativas de especificar e descrever a atividade lúdica da criança, o brinquedo como objeto, o brincar e o jogar como ações, o lúdico como fenômeno resultante da relação entre o objeto e a ação da criança, porém se não houver a compreensão do brincar como atividade principal da criança da educação infantil e dos traços que distinguem essa atividade das demais perspectivas, o brincar para a criança pode deixar de ser constitutivo para a compreensão do processo de desenvolvimento infantil e da relação desenvolvimento/aprendizagem.

3.2 O BRINCAR E AS DIFERENTES CONCEPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS

Este capítulo apresenta o levantamento e análise das referências / bibliografias estudadas para a presente pesquisa e teve como propósito determinar a base teórica para então investigar as concepções das estagiárias sobre o brincar da criança, no âmbito da Educação Infantil.

Ao escolher uma área de estudos é necessário buscar o estabelecimento de diferentes conexões com outras áreas do conhecimento, bem como com diferentes teóricos da área determinada, a fim de compreender que nenhuma linha teórica sozinha é capaz de contemplar todas as faces do brincar da criança pequena. (CERISARA, 2000 apud GARANHANI, 2004, p.11)

Assim, a fim de conhecer e distinguir as diferentes concepções epistemológicas existentes no que diz respeito ao brincar optou-se por sistematizar no primeiro momento as leituras sobre o brincar no entendimento de Froebel, ou seja, numa perspectiva naturalista. Na seqüência, são abordados autores, cujos subsídios teóricos nos levam aos pressupostos de Brougère e Marcellino, um entendimento do brincar cultural e, para finalizar, a revisão está centrada nos autores que discutem o brincar na perspectiva histórico cultural, a qual valoriza o brincar como atividade principal da criança da educação infantil.

3.2.1 O Brincar na Perspectiva Naturalista: o olhar froebeliano

Para compreender o brincar pelo olhar froebeliano, é preciso entender que por mais desbravador que pareça aos olhos de quem o lê, a espontaneidade e a liberdade de expressão, estão ligadas ao entendimento de auto-atividade, a qual considera que todo exercício de interiorização e exteriorização proporciona à criança o encontro com sua essência: a tríade Deus/Natureza/Humanidade, ou seja, a clarificação da consciência que a levaria ao desenvolvimento e a educação.

Para os “românticos” de acordo com Brougère (1998a), como Richter (1763-1825) e Hoffmann (1776-1822), a criança, a natureza e consequentemente o brincar, agregam novas concepções, que posteriormente foram “concretizadas” por Froebel (1782-1852), a partir de suas idéias de educação voltada à atividade e liberdade. Em suas obras buscou explicar o desenvolvimento infantil, com base no princípio do que é divino. Estabeleceu uma relação entre natureza e infância, criança e semente, para então desenvolver sua idéia central de “unidade vital” que correspondia aos processos de interiorização e exteriorização, que levariam a criança à clarificação da consciência, ao autoconhecimento, à educação. Considerando a natureza como expressão externa de Deus, o qual tem caráter simbólico, cabe também a criança exteriorizar o que é interno e internalizar o que é externo a partir da natureza e seus símbolos, descobrindo seus dons e aplicando-os em sua educação.

Friedrich Wilhelm August Froebel, alemão, filho de pastor luterano, educador clássico que viveu entre os séculos XVIII e XIX, fundador do primeiro Jardim de Infância denominado como *Kindergarten*, que de acordo com Froebel (2001, p.33), era uma instituição específica de educação infantil, acreditava que ao considerar as manifestações da criança como ponto inicial para a primeira educação, era priorizar o desenvolvimento e aperfeiçoar toda atividade no percurso da vida.

Cabe ressaltar que a única obra froebeliana traduzida para o português é a *Educação do Homem*, que teve como tradutora Maria Helena Câmara Bastos, existem alguns recortes dos dois volumes existentes da *Revista do Jardim de Infância*, pela escola Caetano Campos em São Paulo nos anos de 1896 e 1897. A apresentação desses dados é relevante uma vez que são utilizados outros estudiosos para compreensão de

suas idéias. Froebel em sua obra *Educação do Homem* apresenta elementos do trabalho que realizou como diretor de uma escola. Como educador protestante, constatou-se certa influência religiosa em sua concepção de educação, pois para ele a natureza era a mais pura manifestação do divino, Deus, e então essa deveria ser o foco da educação das crianças, proporcionando-as viver harmonicamente a partir de uma educação livre e espontânea, que contemplava Deus - natureza - homem e constituía a "unidade vital" assim denominada por Froebel. Tal unidade seria o alicerce filosófico-educacional de todo seu trabalho, sendo Deus e a natureza, a manifestação espiritual no natural e, o homem a manifestação humana, também natural do espiritual. Proporcionava à criança o encontro do espiritual no humano era voltar ao encontro da essência divina.

> Manifesta tua essência espiritual, o que em ti verdadeiramente vive, o que é tua vida, expressando-a no exterior e mediante o exterior em tuas obras, e observa o que tua essência reclama e como tem sido realizada. (FROEBEL, 2001, p. 29)

"Agir pensando e pensar agindo" era para Froebel a melhor forma de evitar que o caráter demasiadamente abstrato do ensino prejudicasse o aluno no desenvolvimento de seus talentos e o afastasse da perfeição humana.

Froebel (2001, p.42), trouxe uma concepção de criança, bem como princípios fundamentais, objetivos, materiais, métodos; que nortearam a educação na infância, classificou-a e discutiu-a a partir de três períodos: o da primeira infância, o menino, caracterizado pela criança na infância, e o garoto, caracterizado como criança no período escolar. Para o autor, no primeiro período, da criança na primeira infância, ela não faz acepção direta do que é interno e externo. A consciência de si ocorre através

dos destaques dados aos objetos pelas palavras dos pais e do desenvolvimento dos sentidos.

> Pais e educadores devem auxiliar as crianças nas relações dos objetos com seus opostos, com a palavra e com o signo que os representa, fazendo-a ver nessa relação a verdadeira unidade e guiando-a assim, à intuição e mais tarde, ao conhecimento dos objetos. (FROEBEL, 2001, P.44)

No segundo período, o menino em sua infância, da-se início a aquisição da linguagem possibilitando que este opere sobre os objetos, manifeste-se e revele-se diferenciando-os e compreendendo a pluralidade dos meios e fins. Desse modo:

> (...) o jogo e a linguagem constituem os elementos por meio dos quais a criança vive, atribui a todas as coisas vida, sensibilidade e palavra. Fala como se todos a ouvissem, porque a criança começa exteriorizar seu interior, e faz a mesma atividade com as coisas que a rodeiam – pedra ou trono, planta, flor ou animal. (FROEBEL, 2001, p.47)

A espontaneidade e liberdade sugeridas por Froebel, unidas ao propósito de exteriorização se dão através das artes e do jogo, e no caso desse último pelo fato de ser uma atividade natural da criança e por permiti-la explorar-se e explorar os objetos por meio dos sentidos. Assim, o jogo para Froebel:

> Não é jogo educativo nem projeção subjetiva, mas estruturação cognitiva no nível da intuição, como uma etapa cognitiva pré-consciente. (FROEBEL, 2001, p. 31).

A dualidade exterior e interior e suas respectivas trocas no processo de internalização e crescimento da criança, ocorrem a partir daquilo que é espontâneo livre e natural, congregando para a compreensão do mundo que a cerca. Froebel

(2001) traz o terceiro período, tendo considerado como garoto, é o período de cultivo a personalidade, o qual o dirige “às coisas concretas e fomenta as naturais atitudes para a especialização”. Para a inserção da criança no mundo, o autor aponta a liberdade expressiva, a intuição, o fluir da natureza em seu interior e o jogo, como os meios mais eficazes, uma vez que assim a criança não se afasta do divino e a partir da troca decorrente da oportunidade gerada pelos aspectos citados, esta se desenvolve. Além desses aspectos, o papel materno é visto como fundamental pelo autor, pois é com a mãe, no seio familiar, que a criança terá as primeiras oportunidades de ter acesso ao que já foi mencionado. Então a mãe se comunica: “Vem, dá-me os bracinhos, Acena-me com tua mãozinha”. Esses são exercícios afetuosos de acordo com Froebel (2001, p. 51), que a partir do jogo corporal fazem com que a criança compreenda a si mesma e ao mundo em que está inserida.

A criança faz uso da brincadeira e do jogo para exteriorizar sua idéia de mundo, através desses instrumentos ela se desenvolve e adquire a “base” de seu ser, sua personalidade, seu eu. Para Froebel (1887), é imprescindível compreender a brincadeira para então conhecer a criança.

> A brincadeira é a fase mais alta do desenvolvimento da criança - do desenvolvimento humano neste período; pois ela é a representação auto-ativa do interno – representação do interno, da necessidade e do impulso interno. A brincadeira é a mais pura, a mais espiritual atividade do homem nesse estágio e, ao mesmo tempo, típica da vida humana como um todo – da vida natural interna escondida no homem e em todas as coisas. Por isso ela lhe dá alegria, liberdade, contentamento, descanso interno e externo, paz com o mundo. Ela tem a fonte de tudo que é bom. (FROEBEL, 1887, p. 55-56)

Ao mencionar a brincadeira como representação auto-ativa do interno, o autor desconsidera: a necessidade de mediação do adulto durante a brincadeira, a força das relações humanas e consequentemente a construção do que é social e que ocorre nas

interações culturais e sociais e assim torna-se naturalista e romântico quanto ao desenvolvimento infantil.

3.2.2 O Brincar na Perspectiva Cultural

> Segundo Sarmento (2007, p. 6) "... como membros da sociedade, as crianças herdam a cultura dos adultos e são socializadas nesta cultura a partir das interações com seus pais e com outros familiares. Mas elas próprias produzem cultura. O modo de interpretação do mundo pelas crianças é marcado pela alteridade em relação aos adultos".

O brincar na perspectiva cultural, foi assim chamado, pois no presente momento, no século XXI, além da ruptura do romantismo, da aproximação da educação e da psicologia com o intuito de compreender a criança da educação infantil, e da variedade de teorias do desenvolvimento infantil, é necessário pensar que a criança produz uma cultura própria que determina o processo pelo qual ela apreende e não mais se contenta ou desenvolve-se a partir de uma visão apenas teorizada ou adultocêntrica de quem ela é.

Os pressupostos de Brougère (1998, 2000), Marcellino (2002), e Sarmento (1997, 2003, 2007), justificam-se para esta revisão, pois são complementares no que diz respeito a cultura da criança e o brincar inserido nessa cultura.

Para Sarmento (1997a, p.12), a ludicidade é um dos eixos estruturadores da cultura infantil, "o brincar não é exclusivo das crianças, é próprio do homem e uma das suas atividades sociais mais significativas". Quando o autor menciona a atividade social, este difere-se da perspectiva naturalista por distanciar-se da noção de auto-atividade e considerar que:

> As culturas da infância exprimem a cultura da sociedade em que se inserem, mas fazem-no de maneira distinta das culturas adultas, ao mesmo tempo em que veiculam formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo (SARMENTO, 1997b, p.12).

O autor corrobora com a idéia de que a criança não só é capaz de produzir sua própria cultura, mas o faz. Ao produzirem sua própria cultura, distanciam-se da percepção adulta, pois se utilizam dos mecanismos infantis de fácil compreensão e de representação simbólica e renunciam contrariamente aos adultos, entre brincar e fazer coisas sérias, não entendendo o adulto que o brincar para a criança vai além do que lhe parece sério. (SARMENTO, 1997b,12)

Muitas transformações sociais como o avanço da tecnologia, a industrialização intensa, a urbanização, o aumento da violência e as mudanças em geral acabaram provocando uma alteração nos valores culturais como um todo, inclusive no próprio "valor do brincar", que antes era favorecido pelas atividades que despertavam a liberdade, o contato com a natureza, a espontaneidade, a criatividade para criar seu próprio brinquedo ou brincadeira. O processo de globalização com todas as transformações citadas acima resulta no agravamento da própria situação econômica, afetando ainda mais a distribuição da renda e levando muitas crianças a iniciarem um trabalho precoce para auxiliar na renda familiar e segundo Marcellino (2002), o *brincar com fim intrínseco* perde um pouco sua referência fazendo com que o valor do lúdico seja confundido ou até esquecido. Cabe nesse sentido perguntar: onde está a autonomia conceitual das crianças e da infância na produção cultural, considerando que a criança e sua produção são dignas de serem estudadas em si mesmas?

O brincar permite a produção cultural da criança e Sarmento (2003) destaca que no estudo das culturas infantis considera-se a capacidade de as crianças produzirem processos de significação e modos de monitorar suas ações que são específicos e genuínos, constituindo objetos, brinquedos e significados que concedem formas de compreender o mundo através do simbólico. A cultura infantil expressa o olhar próprio da criança. Segundo Brougère (2000):

> A infância é um momento de apropriação de imagens[4] e de representações, assim o brinquedo é uma dessas fontes, uma vez que traz para a criança um suporte de ação, de manipulação, de conduta lúdica, traz-lhe, também, formas e imagens, símbolos para serem manipulados. (BROUGÈRE, 2000, P.40,41)

Ao considerar a infância como um momento de produção cultural, de apropriação de imagens, o brinquedo como suporte de uma ação opera no sentido de fornecer-lhe novas imagens e símbolos que ampliarão sua compreensão do mundo. Para Brougère (2000),

> A imagem torna-se a própria expressão da função do brinquedo, portadora dos valores simbólicos que lhe conferem uma significação social e traduz o desejo: desejo da criança ideal, desejo de ser adulto. A imagem remete a uma função social que consiste em propor um conteúdo para o desejo. (BROUGÈRE, 2000, p.21,22)

O autor explica ainda que cada cultura dispõe de um banco de imagens consideradas como expressivas dentro de um espaço cultural e afirma que “é com essas imagens que a criança poderá se expressar, é com referência a elas que a criança poderá captar novas produções”. Toda cultura é dotada de representações, imagens, símbolos e significados, contudo resta saber se a criança está tendo a oportunidade de

[4] Para Brougère (2000), a imagem do brinquedo não é qualquer imagem: ela deve ser manipulável no interior da atividade lúdica da criança e corresponder à lógica da brincadeira e da expectativa daquele que orienta na compra em termos de imagem.

vivenciar, experimentar, socializar-se e produzir cultura, nos meios em que ela está inserida.

> Toda socialização pressupõe apropriação da cultura, de uma cultura compartilhada por toda a sociedade ou parte dela. A impregnação cultural, ou seja, o mecanismo pelo qual a criança dispõe de elementos dessa cultura passa, entre outras coisas, pela confrontação com imagens, com representações, com formas diversas e variadas. Essas imagens traduzem a realidade que a cerca ou propõe universos imaginários. (BROUGÈRE, 2000, P.40)

A socialização é um meio pelo qual a criança conhece, distingue e se apropria de imagens traduzidas por uma cultura. Brougère (2000, p.61), chama atenção para o valor da brincadeira na apropriação dessa cultura e declara que “a brincadeira aparece como a atividade que permite à criança a apropriação de códigos culturais”. Observa-se assim que a socialização e o brincar são contribuintes no processo de aquisição cultural da criança. Desta forma, pode-se questionar: Quem são os responsáveis pela interlocução da criança com a cultura? Onde e como a criança se socializa? Para responder essas questões é preciso se envolver com as discussões nesse sentido, com profissionais da área da educação e com as próprias instituições educativas.

Não é objetivo dessa pesquisa, aprofundar esses questionamentos e criar hipóteses a seu respeito, porém o brincar na visão de Marcellino (2002), anuncia alguns princípios norteadores baseados numa idéia de Pedagogia da animação. Para o autor (2002, p.18), há uma necessidade de uma nova pedagogia, que seja embasada por uma prática educativa renovada, considerando as possibilidades de brincar, entendido como parte de uma cultura, como um canal viável de atuação no plano cultural, de uma maneira integral com as instituições educativas e possa contribuir à

elevação do senso comum, sendo esta uma perspectiva de transformação da realidade social, havendo uma conexão com outras esferas da atuação política.

Portanto, ele propõe uma pedagogia de animações, uma proposta de lazer na instituição educativa, um trabalho abrangente com enfoque à criança no processo de escolarização pela atividade lúdica, pois acredita que a socialização se dá quando a criança inicia sua caminhada escolar e conseqüentemente sente o impacto da obrigação precoce. Sendo assim, o brincar aparece como uma alternativa educacional em que se respeite a cultura da criança, sobre tudo no processo de escolarização. Descobrir o espaço lúdico na educação significa compreender o mundo da criança, a sua aventura, o seu jogo, sua mágica e fantasia, para então tornar possível o aprender por esse meio, tão rico, mas pouco estudado. A significação da aprendizagem é o caminho para encontrar na criança o desejo de aprender, porém sem a compreensão da atividade lúdica por parte dos adultos, não há possibilidade de significar suas atividades, uma vez que muitas vezes a criança o faz, e o adulto não a compreende.

Marcellino (2002, p. 57) questiona também a falta de imaginação das crianças e considera que “a pobreza de imaginação e linguagem está diretamente ligada à pobreza de experiência de vida humana, e nela, à restrição do lúdico”. O autor considera que as crianças não estão sendo estimuladas para imaginação e nem para criatividade, pois seguem cópias impostas pela sociedade, vindas de um sistema hierárquico. Complementa ainda que não se observa a cultura da criança antes de propor ações nas instituições educativas, o que faz com que a ludicidade não faça parte desse cenário.

A vivência do lúdico pode-se entender como a valorização da cultura da criança. Nessa perspectiva a proposta por Marcellino (2002, p.104) centra-se em que a criança vivencie o lúdico, tendo em vista que a instituição educativa não pode romper ou negar as experiências lúdicas anteriores a escola. Portanto se crê que a recuperação do lúdico pela escola seria, como se a criança redescobrisse o sentido das próprias ações. Cabe ressaltar que a proposta da cultura lúdica é abrangente e inclui não só as crianças, mas também os profissionais da educação, e toda a comunidade, pois nessa perspectiva, o que se procura é a valorização das instituições educativas como centro de cultura. Sabe-se que os jogos e as brincadeiras são fundamentais para o desenvolvimento educativo e psicológico da criança.

Marcellino (2002, p. 110), coloca que o profissional da educação necessita ter uma vivência lúdica em seu cotidiano, e ressalta as questões relacionadas ao espaço físico para realização de determinadas atividades. Se este espaço não existe, ele poderá ser criado e isso deve partir deste profissional. Para ele, o professor que não considera os aspectos da ludicidade precisa libertar-se da alienação, da exploração, da fragmentação e tentar dar uma contribuição à transformação moral e intelectual, sendo que o resgate do lúdico na educação pode significar uma mudança de direção, de ações e práticas incorporadas na prática docente.

Santos (2004) complementa essa discussão, pois considera o brincar do ponto de vista sociológico, psicológico e pedagógico, no entanto se observados os três aspectos não são dissociáveis na brincadeira e sim se inter-relacionam e produzem aprendizagens de diversos âmbitos. Do ponto de vista sociológico, a autora diz que através da ludicidade ocorre a inserção da criança na sociedade, sendo que o

conhecimento social é a estrutura que leva a criança a reconhecer os costumes admitidos pelo seu meio, pela interação daqueles que com ela convivem.

> A partir do lúdico, a criança toma ciência do próprio grupo, dos valores, crenças, hábitos, costumes, regras, leis, moral, ética, sistema de linguagem e modos de produção. (SANTOS, 2004, p.113).

Nesse sentido, os conhecimentos são assimilados pelo sujeito através do brincar, do uso de diversos objetos produzidos pela humanidade e disponibilizados às crianças. Segundo Brougère (1998b) as experiências humanas refletem nas experiências lúdicas acumuladas, começando pelas brincadeiras de bebê, pela participação em jogos com outras crianças, pela observação, pela manipulação cada vez maior de objetos, pelas representações entre significado, sentidos e símbolos e pela mediação do adulto. Cabe salientar que as pessoas produzem somente materiais de sua cultura e isso justifica o fato dos brinquedos serem dotados de imagens, símbolos e significados.

Na visão psicológica, o brincar está presente em todo desenvolvimento infantil, na formação da personalidade, em sua motivação, nas suas necessidades, valores, na interação criança/família e criança/ sociedade. A autora diz que segundo psicólogos, o brinquedo é o mecanismo mais importante para facilitar o desenvolvimento da criança. A psicologia coloca o brincar como uma necessidade tão importante como o sono e a alimentação. Do ponto de vista da criatividade o ato de brincar, como o ato criativo está ligado à busca do eu. É no brincar que se pode ser criativo, é no criar que se brinca com as imagens, símbolos e signos, fazendo uso do próprio potencial, livre e integralmente. Brincando ou sendo criativo, o individuo descobre quem realmente é. A

criança quando é estimulada a brincar com liberdade tem grandes probabilidades de se tornar um adulto criativo.

Do ponto de vista pedagógico é a partir do brincar que a criança cria estratégias poderosas para aprender. Ainda Santos (2001, p14), diz:

> O lúdico é uma nova ciência que precisa ser estudada e vivenciada, mas a tendência dos profissionais é achar que sabem lidar com esta nova ferramenta porque um dia já brincaram. Entretanto, ao iniciarem o trabalho, deparam-se com dúvidas, pois eles aprenderam muito sobre a sua área profissional durante a sua formação acadêmica e muito pouco sobre a ludicidade, tendo por isso poucos elementos de análise e compreensão deste tema como fator de desenvolvimento humano. (SANTOS, 2001, p.14)

A autora aponta a ludicidade como uma ciência não vivida e não reconhecida como pedagógica, e ainda comenta sobre a formação acadêmica voltada ao lúdico que muitas vezes é relegada em detrimento dos demais conteúdos acadêmicos, deixando assim de ser pesquisada, analisada e compreendida como um fator que pode favorecer o desenvolvimento humano. A ludicidade precisa ser compreendida como determinante para o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, pois só assim será valorizada.

3.3.3 O Brincar na Perspectiva Sócio-Histórica

O processo do brincar é uma atividade objetiva e intencional, que permite que a criança se aproprie do mundo real dos adultos da forma que lhe é alcançada pelo seu desenvolvimento até o momento em que ela se encontra. A primeira condição de toda atividade é uma necessidade. Todavia, de acordo com Leontiev (1978, p. 107-108), a necessidade não pode orientar a ação concreta de uma atividade, pois é apenas no

objeto da atividade que ela encontra sua determinação: deve, por assim dizer, encontrar-se nele. Uma vez que a intenção encontra a sua determinação no objeto (se "objetiva" nele), o dito objeto torna-se motivo da atividade, aquilo que estimula.

Arce (2004), Vygotsky (1998, 2000, 2001), Leontiev (1978, 2001) e Elkonin (2000) em seus aportes teóricos, apontam para a idéia de que o homem é um ser histórico e social, pois é resultado da cooperação entre seus pares, modifica sua forma de ser ao longo da história e constrói sua própria história como é por ela construída. Essa perspectiva se faz diferenciada das demais apresentadas, pois o brincar é compreendido como um fenômeno humano, produzido nas condições concretas de existência.

Quando a criança se sente envolvida com o que faz, ela age de forma séria e compenetrada. Para Vygotsky, Leontiev e Luria (2001a, p.119), a discrepância entre, a necessidade de agir e a impossibilidade de executar as operações exigidas pelas ações, pode ser solucionada pela atividade lúdica, que não é uma atividade produtiva, que não está focada no resultado, mas na ação em si, livre do aspecto obrigatório das ações ou operações. Os autores ressaltam que o brincar é uma característica comum da raça humana, principalmente entre as crianças que fazem das brincadeiras sua principal atividade, a qual "é comumente caracterizada por uma estrutura tal, que o motivo está no próprio processo e não no resultado". O comportamento lúdico não é um comportamento herdado, segundo Negrine (2001, p.37) ele é adquirido pelas influências que recebemos no decorrer da evolução dos processos de desenvolvimento e aprendizagem. O comportamento lúdico é produto do desenvolvimento de uma cultura lúdica que ao longo da história, foi priorizada por uns e combatida por outros.

É importante considerar a dimensão social da atividade humana, fato este que nos estudos relacionados ao brincar não se pode descartar, pois antes de ser espaço de criação cultural é produto cultural.

> Com efeito, o homem é natureza, mas natureza modificada (cultura); e é cultura condicionada por algo previamente dado (natureza). A criança não se ajusta à natureza e sim concretiza suas ações a partir de uma história se apropriando e superando-a. (SAVIANI, 2000, p. 65)

O desenvolvimento mental de uma criança é conscientemente regulado, pelo controle de sua relação com a realidade e de sua atividade principal, que segundo Leontiev, (2001a) é:

> Aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças do desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento. (LEONTIEV, 2001a, p. 122)

Este mais elevado nível de desenvolvimento é chamado por Vygostsky de zona de desenvolvimento proximal[5] e Elkonin (2000) e Leontiev (2001a) afirmam que cada estágio de desenvolvimento da criança é caracterizado por uma relação determinada, por uma atividade principal, que desempenha a função de principal forma de relacionamento da criança com a realidade.

O motivo pelo qual ocorre a evolução da atividade principal no desenvolvimento infantil, de acordo com Leontiev (2001a) situa-se no fato de que o mundo objetivo do que a criança é consciente está continuamente expandindo-se. Esse mundo inclui os objetos que constituem o ambiente próximo da criança com os quais

---

[5] A Zona de Desenvolvimento Proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

ela pode operar, mas também os objetos que são operados pelos adultos e que ela não pode operar por estarem além de sua capacidade física neste momento. A evolução da atividade principal ocorre primeiramente quando os adultos cuidam do bebê, e o caminho por intermédio dos adultos é a via principal de atividade da criança nessa idade. Já na primeira infância, os objetos têm uma força motivadora que determinam o "fazer" da criança. O autor diz ainda que neste contexto situa-se o aspecto principal da consciência, na qual a percepção é integrada a reação motora. Ainda na primeira infância, a atividade principal passa a ser a referência objetal - instrumental que dá lugar a assimilação dos procedimentos elaborados socialmente, de ação com os objetos e, para que ocorra essa assimilação, é necessário que os adultos mostrem essas ações às crianças. Na seqüência, no período pré-escolar, a atividade principal passa a ser o brinquedo, a brincadeira e o jogo.

A compreensão do significado exerce papel fundamental no desenvolvimento da criança, e este não é simplesmente concretizado no processo lúdico.

O significado para Luria (2001, p.43), é um sistema estável de generalizações, que se pode encontrar em cada palavra, igualmente para todas as pessoas, já o sentido é separado deste sistema objetivo de enlaces; este é composto por enlaces que tem relação com o momento e a situação dados. Ao mesmo tempo em que, no brincar o significado do objeto é conservado pela criança, ela concede novo sentido à sua ação.

A ação lúdica da criança segundo Vygotsky, Leoniev e Luria (2001, p.128), se dá em condições objetivas, nas quais ela ocorre, e a ruptura entre sentido e significado de um objeto no brinquedo, não é dada como um pré-requisito da brincadeira, mas surge realmente no próprio processo de brincar. Pode-se dizer, que o brincar surge, a

partir da necessidade que a criança tem de agir em relação aos objetos. As condições da ação originam a imaginação e a partir das relações entre a criança e o objeto, origina-se uma situação imaginária. A criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação àquilo que vê. Vygotsky (1998, p.127) afirma que assim, é alcançada uma condição em que a criança começa a agir independentemente daquilo que ela vê. A ação numa situação imaginária ensina a criança a dirigir seu comportamento, pela percepção imediata do objeto e pelo significado da situação. Durante o desenvolvimento infantil, a criança toma consciência das ações humanas a partir do contato com o objeto. Não há ainda atividade teórica abstrata e a consciência das coisas emerge na criança sob forma de ação. Ela se esforça para agir não só com o que é acessível a ela, mas também para agir como o adulto, convertendo o modo adulto da ação em conteúdo de sua própria ação, tornando-se consciente deste, como um objeto humano.

Vygotsky (2000, p.145), propõe que o papel do brinquedo refere-se às brincadeiras de faz de conta, e essas brincadeiras são privilegiadas no desenvolvimento integral da criança, sendo por intermédio de suas próprias brincadeiras e invenções que as crianças evoluem. Nesse processo, amplia gradualmente sua capacidade de visualizar a riqueza do mundo real, no plano simbólico procurando compreender o mundo dos adultos restabelecendo seu controle interior, sua auto-estima e desenvolvendo relações de confiança consigo mesma e com os outros, e possuindo uma característica comum à evolução social. As brincadeiras enriquecem a identidade da criança, fazendo com que ela adquira outra forma de pensar, ampliando suas concepções sobre as coisas e as pessoas, na qual desempenhará vários papéis sociais.

O autor salienta que quando a criança brinca elabora hipóteses para a resolução dos seus problemas, buscando alternativas para transformar a realidade. Os seus sonhos e desejos, na brincadeira podem ser realizados facilmente, criando e recriando as situações que ajudam a satisfazer suas necessidades presentes em seu interior.

> (...) o brinquedo estimula a representação, a expressão de imagens que evocam aspectos da realidade. ...pode-se dizer que um dos objetivos do brinquedo é dar a criança um substituto dos objetos reais, para que possa manipulá-los. (VYGOTSKY, 2000, p.18)

E ainda ressalta que durante o ato de brincar há mudanças significativas das situações imaginárias para a predominância das regras e associado a essa significância, há transformações internas que ocorrem com a criança. A brincadeira é pulsora ao criar zonas de desenvolvimento proximal[6] entre o imaginário, a liberdade, a iniciativa, o desejo de expressar e a internalização das regras sociais. O brinquedo está acima do nível real da criança, portanto, ela projeta aquilo que necessita ser aprendido, separando objeto e significado, internalizando os conhecimentos necessários móveis e flexíveis, para não cansar as crianças com memorizações rígidas e estáticas; sendo que o maior objetivo é que a criança possa assimilar as noções fundamentais e saiba estabelecer coordenação entre todas as áreas do conhecimento.

Vygostky ainda afirma (2000, p.136),

> O brinquedo para a criança muito pequena, [..] Ela brinca sem separar a situação real. Para uma criança em idade escolar, o brinquedo torna-se uma forma de atividade mais limitada, predominante [...], que preenche um papel específico em seu desenvolvimento, e que não tem o mesmo significado do brinquedo para uma criança em idade pré-escolar. Na idade escolar, o brinquedo não desaparece, mas permeia a atitude em relação á realidade. Ele tem sua própria continuação interior na instrução escolar e no trabalho

[6] Zona de desenvolvimento proximal; é à distância entre o desenvolvimento real e o potencial, que está próximo, mas ainda não foi atingido.

> [regras]. A essência do brinquedo é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual, ou seja, entre situações no pensamento e situações reais. (VYGOSTKY, 2000, P.136).

A afirmação acima pressupõe a importância do momento cronológico e psicológico da criança, considerando o seu entendimento de acordo com a maturação do seu desenvolvimento. O autor ainda indica que a brincadeira favorece a criação da zona de desenvolvimento proximal da criança. É através do brinquedo, que a criança comporta-se de uma maneira mais evoluída, do que a atividade da vida real, conseqüentemente aprende a separar o objeto do significado. Na brincadeira, surgem tanto as ações da esfera imaginativas como a criação das intenções espontâneas, as formações dos planos da vida real construindo o seu desenvolvimento. Durante o ato de brincar há mudanças significativas das situações imaginárias para a predominância das regras, associando a essa significância as transformações internas que ocorrem com a criança. É no brincar que a criança desenvolve sua identidade, sua autonomia, atenção, imaginação, memória, imitação, experimenta regras, cria novas regras superando medos e anseios, compreendendo o outro, enfim; é brincando que a criança descobre-se como “gente” socialmente incluída e capaz de conviver com o outro no contexto que está inserida. É no brincar que a criança poderá realizar toda a trajetória social, a qual terá de fazer no futuro. E, ainda que superficialmente pareça que o brincar/brinquedo não tem relações com as atividades psicológicas superiores, Oliveira (1997, p.67) diz que se faz necessária uma análise com maior profundidade, pois esta revela que, as ações no brinquedo estão subordinadas aos significados dos objetos, contribuindo claramente para o desenvolvimento infantil. Nos primeiros anos de vida

as experiências voltadas à exploração dos objetos proporcionam à criança um conhecimento de mundo e estabelecem relações entre objeto e situações.

> A capacitação especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superar a ação impulsiva, a planejar uma solução para um problema antes de sua execução e a controlar seu próprio comportamento. Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividades nas crianças, distinguindo-as dos animais. (VYGOTSKY, 2000 P.38).

Durante toda a infância será importante a atividade sobre o objeto e à medida que a criança estabelece a capacidade de comunicação através da linguagem, há uma mudança no tipo de atividade para o conhecimento de mundo e a continuidade do uso e do “gosto” pelo objeto se dá em experiências como o jogo individual, em grupo, com o adulto.

Vygostky (2000) afirma que “quando a criança imita ou manipula o objeto ela esta envolvida numa atividade particular, cristalizando um esquema e à medida que ela se torna mais experiente, adquire um número cada vez maior de modelos que compreende”. E complementa:

> Definir o brinquedo como uma atividade que dá prazer à criança é incorreta por duas razões. A primeira, é que muitas atividades dão a criança mais prazer que o brinquedo, como chupar chupeta, e o segundo é que os jogos em que a atividade não é agradável a criança, muitos jogos dão desprazer quando o resultado é desfavorável para ela, portanto o prazer não pode ser visto como característica definidora do brinquedo. (VYGOTSKY, 2000, p.121)

Para o autor, a criança brinca porque preenche uma necessidade, ele age como uma motivação para ação. As crianças muito pequenas têm desejos de satisfação imediata. Na idade pré-escolar a criança tem uma grande quantidade de tendências e

desejos que não são possíveis de serem realizados imediatamente, criando um momento de tensão para a criança. Para satisfazer-se, ela se envolve em um mundo imaginário no qual, seus desejos podem ser realizados através dos brinquedos. Pode se dizer que a imaginação, na criança de idade pré-escolar, é o brinquedo em ação. Na idade pré-escolar a criança faz a divergência entre o significado da visão. No brinquedo, o pensamento está separado do objeto e as ações surgem das idéias e não das coisas. Assim, ao brincar o significado pode ser um, porém o sentido que a criança lhe dá, permite que essa satisfaça suas necessidades imediatas, uma vez que torna o espaço propicio para que consiga realizar uma atividade avançada, do mundo adulto, e o faz através da situação imaginária, dos significados e sentidos dados aos objetos e ao meio circundante. A criança não consegue separar o pensamento do objeto real, não sendo somente na percepção das cores e formas, mas como também de significado. No brinquedo esse significado é o ponto central e os objetos são deslocados da posição dominante para a subordinada.

> No brinquedo, espontaneamente, a criança usa sua capacidade de separar significado do objeto sem saber que o está fazendo, da mesma forma que ela não sabe estar falando em prosa e, no entanto, fala, sem prestar atenção às palavras. (VYGOTSKY, 2000, P.130).

O brinquedo é um desejo para a criança, e as maiores aquisições desta são no brinquedo, sendo a essência de uma relação do campo do significado com o da percepção visual, entre situações no pensamento e situações reais. Na criança os objetos ditam o que ela deve fazer, tendo o objeto uma força motivadora inerente às ações da criança o qual determina o seu comportamento, sendo impossível na criança

separar o campo do significado do campo da percepção visual, sendo uma fusão do que é visto por ela. (Vygotsky, 2000).

A criança pequena tem acesso ao ambiente próximo, ao seu entorno, aos objetos que ela pode operar e segue operando. Entretanto, a criança também tem acesso aos objetos que os adultos utilizam e, apesar de esses objetos lhe estarem disponíveis e presentes, ela ainda não é capaz de operar e o faz pela brincadeira.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS APLICADOS NA PESQUISA E OBTENÇÃO DOS DADOS

Nesse capítulo são apresentados os procedimentos metodológicos utilizados para alcançar os resultados dessa pesquisa, no qual foram analisados os relatórios de estágio da disciplina: Pesquisa e Prática Pedagógica: Estágio Supervisionado Educação Infantil I, do curso de licenciatura em Pedagogia na cidade de Curitiba.

Primeiramente, apresento e justifico o tipo de pesquisa e as fontes utilizadas para a pesquisa. A seguir, descrevo as formas de organização, tabulação e definição dos eixos e áreas temáticas para análise dos dados. No ultimo momento, apresento informações sobre os relatórios de estágio produzidos na instituição selecionada para a pesquisa e a organização da disciplina.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Para realização dessa pesquisa, que busca investigar as concepções das estagiárias sobre o brincar da criança, no âmbito da Educação Infantil, e por se tratar de uma área de atuação considerada recente pelos profissionais que a discutem, pensa-se que seja necessário estabelecer os procedimentos metodológicos de forma detalhada a fim de demonstrar ao leitor os caminhos trilhados para alcançar os objetivos propostos e; a responsabilidade da pesquisadora com as especificidades da temática.

As mudanças no processo de formação, formulação e implementação de políticas e estratégias na área educacional envolvem desde a reconstrução curricular, a

quebra de alguns “modelos” pré-estabelecidos e a determinação da construção de novos conceitos que possam ser apropriados através do ensino com pesquisa.

As condições e os meios em que as ações institucionais se configuram, se organizam e se definem para o ensino, devem ser compreendidas levando em conta cada contexto e suas diversidades, instigando os sujeitos para a capacidade de elaboração própria.

Há a necessidade de desenvolver a autonomia das crianças, porém isso implica na condição de refletir, analisar e dispomo-nos a mudar os conceitos que possuímos, seja para processar novas informações, seja para substituir conceitos cultivados no passado e adquirir novos conhecimentos. Enfim, é preciso deixar claro que, quando se fala de pesquisa em educação, saímos do significado restrito da palavra para penetrar na plurissignificação deste termo. O desenvolvimento do ensino com pesquisa para a formação proposta pode permitir um avanço neste contexto educacional onde o professor e a criança, passam a ser investigadores.

Após salientar o valor da elaboração própria relacionada ao conhecimento e ao saber, cabe mencionar que o levantamento bibliográfico faz parte desse momento de investigação, visto que é de fundamental importância para a formação das referências de base que são utilizadas na pesquisa.

Para o desenvolvimento do trabalho de campo, optei por utilizar as contribuições teóricas da abordagem qualitativa. O tipo de pesquisa a ser utilizado é a Pesquisa Histórica Documental. Le Goff (1996) menciona uma nova dimensão que é dada em pesquisas históricas.

> O termo latino *documentum*, derivado de *docere* ‘ensinar’, evoluiu para o significado de ‘prova’ e é amplamente usado no vocabulário legislativo (...)

> será o fundamento do fato histórico, ainda que resulte da escolha, de uma decisão do pesquisador, parece apresentar-se por si mesmo como prova histórica (...) Além do mais, afirma-se essencialmente como um testemunho escrito. (LE GOFF, 1996, p.536)

O documento para o autor é considerado uma prova histórica que se dá através de um testemunho escrito. A documentação é passível de interpretação, o que já sugere de antemão que o estático não existe.

Além de provar e testemunhar sobre a história, os documentos são considerados fontes primárias segundo Lakatos e Marconi (1991, p. 174), pois a "característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restritos a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias". Assim, os relatórios de estágios são fontes que oferecem indícios de uma realidade situada historicamente. Ao fazer a leitura dos relatórios de estágios não se pode preconceber o que há neles, porém de acordo com Le Goff (1996), a habilidade do pesquisador consiste em retirar tudo que há na fonte e nada lhe acrescentar, caso contrário não serviria de prova nem de testemunho.

Os relatórios de estágio se apresentam como já mencionado em forma de documentos, porém neles existem informações voltadas ao conhecimento popular, ao senso comum no que diz respeito ao brincar. Assim sendo, cabe compreender o conhecimento científico a respeito da temática para contrapor ao popular. Uma vez que foram pesquisados dados científicos sobre o brincar e os relatórios apresentam além de dados científicos, o popular, de senso comum ou empírico também sobre o mesmo assunto, pensa-se que ao levar um conhecimento ao encontro de outro se consegue compreendê-los nos dois âmbitos que se complementam nos entremeios da teoria e da prática, do conhecimento popular e do científico.

De acordo com Lakatos e Marconi (1991),

> O conhecimento vulgar ou popular, as vezes denominado senso comum, não se distingue do conhecimento científico nem pela veracidade nem pela natureza do objeto conhecido: o que os diferencia é a forma, o modo ou o método e os instrumentos do "conhecer". (...) O que leva um homem ao conhecimento científico e outro ao vulgar é a forma de observação. (LAKATOS E MARCONI, 1991, p.76)

Salienta-se a idéia dos autores quando se pensa no cruzamento das informações cientificas, estudadas e existentes nos relatórios de estágios, porém acrescenta-se o popular dos relatórios e o conhecimento se faz único. O conhecimento popular permite emissão de juízo de valor e implica na dualidade de realidades sendo que o sujeito passa a absorver o objeto conhecido. Por ser valorativo é também reflexivo, mas tal reflexão limita-se pela intimidade do sujeito com o objeto; é verificável ao ser percebido no cotidiano e através desse; é organizado pelas experiências próprias do sujeito, o que o torna assistemático, e é falível e inexato por se conformar com o aparente e para Lakatos e Marconi (1991, p. 78-80) "com o que se ouviu dizer a respeito do objeto". Já o conhecimento científico é real por ter suas afirmações verdadeiras ou falsas conhecidas pela experiência real dos fatos, independente de um caráter valorativo. É também sistemático por se fundamentar numa teoria, a qual tem caráter verificável e só passam a pertencer à ciência por comprovação. Assim como o conhecimento popular, o científico é falível, pois não é absoluto ou imutável e é segundo os autores "aproximadamente exatos" até que novas proposições venham surgir e reformular a teoria existente.

Ao estudar uma temática voltada para a relação teoria e prática, pode-se observar no caso do brincar na educação infantil e em seus aspectos tratados no decorrer da pesquisa, tanto o conhecimento popular como o científico, uma vez que a

fonte da pesquisa são os relatórios de estágio, os quais nos permitem visualizar, perceber e descrever o cotidiano e ‘confrontá-lo’ com a compreensão que se dá a partir da teoria da área específica.

Cabe ressaltar que os dados coletados a partir das fontes utilizadas na pesquisa, contribuem para auxiliar no esclarecimento dos teóricos que são estudados no decorrer da pesquisa e compreender as correlações entre a teoria e a prática, o conhecimento popular e o científico, a história e a realidade vigente nas instituições de educação infantil com relação a suas práticas exercidas dia a dia. Os relatórios de estágio dos alunos do curso de Pedagogia caracterizam-se como “arquivos/documentos particulares” pelo fato de fazerem parte do acervo de uma instituição de ordem privada. Para Lakatos e Marconi (1991), “os documentos particulares são importantes, sobretudo por seu conteúdo não oferecer apenas fatos, mas o significado que estes tiveram para aqueles que os viveram descritos em sua própria linguagem”.

Embora algumas especificidades dos relatórios de estágio sejam tratados na seqüência, salienta-se que o tipo de pesquisa utilizado para esta foi a pesquisa histórica documental e as fontes foram relatórios de estágios do curso de Pedagogia de uma disciplina específica.

Os relatórios de estágios estão arquivados no Laboratório de Pesquisa e práticas educacionais, da Faculdade de Ciências Humanas, Letras e Artes da instituição pesquisada e ficam dispostos em caixas de arquivo, ordenados por ano de acordo com a disciplina.

Esses relatórios são elaborados, na maioria das vezes, em duplas, onde são relatadas as observações a partir de um roteiro específico elaborado pelas

coordenações dos estágios pertencentes ao corpo docente do curso. Na disciplina de Estágio Supervisionado ocorre a distribuição com relação ao local onde será realizado o estágio. Geralmente são disponibilizadas as instituições municipais de educação infantil que se localizam no entorno da Universidade, a fim de facilitar o acesso aos alunos. Após definições quanto ao local de estágio, os alunos recebem o comprovante de aceite do estagiário que deve ser preenchido e entregue ao departamento responsável em assegurar o estagiário e firmar contrato de estágio formalmente. O estágio em Educação Infantil é realizado em instituições escolares e tem como objetivo conhecer e analisar concepções, programas didático-pedagógicos e nortear a observação, análise, execução e avaliação do ato docente e de suas repercussões na prática. Esse deve seguir rigorosamente o Regulamento, para todas as disciplinas de estágio e para a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso, denomina-se "Proposta da disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica: Prática Profissional, Estágio Supervisionado e Trabalho de Conclusão de Curso".

Os estagiários preenchem um cadastro individual, correspondente a todos os estágios do curso. O cadastro possui a finalidade de informar ano de ingresso no curso, dados pessoais e dados das instituições onde o estagiário fez cada etapa da carga horária total do estágio, durante o curso de graduação.

Nas primeiras semanas referentes ao início do semestre, os estagiários recebem o cronograma da disciplina, em anexo, com campos específicos, nos quais constam a data, a carga horária, as atividades previstas, o dia realizado, a assinatura do supervisor de estágio da Universidade e a assinatura do supervisor de estágio da instituição que recebe o estagiário. O cronograma tem a função de nortear tanto o professor da

disciplina, como o estagiário no que diz respeito as atividades diárias durante o semestre. Ainda serve como documento de regulação e avaliação, pois o aluno deve ter a assinatura dos respectivos supervisores todos os dias de estágio.

Os alunos recebem as orientações para a elaboração do relatório final de estágio, o qual deve ser entregue no final da disciplina e devem segui-lo obrigatoriamente. O relatório final deve ser composto de capa, identificação do estagiário, identificação do local de estágio, introdução, fundamentação teórica, metodologia, pesquisa de campo, conclusão, referencias, anexos e apêndices.

O estagiário, de acordo com o cronograma, recebe o Roteiro de Observação e Registro da Prática Educativa na Educação Infantil – PPP: Estágio Supervisionado em Educação Infantil I. As prescrições devem ser seguidas para que posteriormente possam ser transcritas para o relatório final.

Ao terminar o estágio, o estagiário deve preencher a ficha de agradecimento e entregar na instituição que ofertou a vaga para que este fizesse seu estágio e para finalizar, deve preencher a ficha de avaliação que servirá para os planejamentos dos próximos semestres. Todos os documentos mencionados referentes ao estágio encontram-se nos anexos.

Os relatórios de estágios utilizados como fonte para essa pesquisa são oriundos da disciplina: Pesquisa e Prática Pedagógica: Estágio Supervisionado em Educação Infantil I, que ocorre no terceiro período e tem carga horária correspondente a 72 horas/aula. Essa disciplina tem como objetivo compreender a relação teoria e prática no contexto de sala de aula e as praticas pedagógicas no contexto da educação infantil.

A disciplina de Estágio Supervisionado em Educação Infantil no Curso de Pedagogia, faz parte das características do projeto político-pedagógico, dos seus objetivos, interesses e preocupações formativas no que se refere às tendências pedagógicas para educação infantil. Assim, adota-se uma dinâmica que busca integrar de forma efetiva as disciplinas do curso sem incorrer no isolamento de práticas fragmentadas.

4.2 INSTRUMENTO ADOTADO NA PESQUISA PARA OBTENÇÃO DOS DADOS

A instituição de ensino definida para essa pesquisa foi considerada por ser uma das Universidades do Município de Curitiba que possui o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, ou seja, o pedagogo se forma com habilitações voltadas para gestão, anos iniciais, educação infantil e educação de jovens e adultos e pelo fato de ofertar uma disciplina no terceiro período chamada: Pesquisa e Prática Pedagógica: Estágio Supervisionado em Educação Infantil I, com 72 horas/aula, a qual destina-se para a observação da Educação Infantil de forma específica.

O Projeto Pedagógico das demais Universidades que oferecem o curso de Pedagogia no município, não oferecem as mesmas disciplinas e o “documento” chamado relatório de estágio não é disponibilizado para a comunidade acadêmica.

A escolha da Universidade Pesquisada se deu pelo fato dos relatórios de estágio serem acessíveis ao público e de que as disciplinas que trabalham os fundamentos da educação infantil antecediam o estágio na disciplina específica durante o período

definido para a pesquisa. Em 2008, a partir da nova matriz curricular o estágio passou a ocorrer concomitantemente com algumas disciplinas fundamentais para a educação infantil. Os estágios, nesta disciplina, são realizados em instituições de educação infantil, tanto pública como privada, porém no período definido para a pesquisa verificou-se que houve uma centralização quanto às instituições municipais (Centros Municipais de Educação Infantil e Escolas Municipais que ainda contemplam a Educação Infantil), por determinação das coordenações de estágio devido documentação que regulamenta o mesmo e as necessidades quanto a rede pública. Além disso, o encaminhamento metodológico dos relatórios de estágio apresenta-se de forma coerente, de acordo com os critérios metodológicos instituídos pelo Projeto Político Pedagógico do Curso.

O período delimitado para essa pesquisa situa-se entre os anos 2004 e 2008, pois apesar da Constituição Federal de 1988, através da qual instituí-se o atendimento às crianças de zero a seis anos em creches e pré-escolas, e a LDBEN 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, em seu Art. 4º, inciso IV, que afirma: “O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade”, o limite temporal para a pesquisa, foi estipulado por compreender que a partir da implantação das Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba oportuniza-se um novo cenário com relação ao brincar na educação municipal pelo fato de constituir um dos eixos norteadores do trabalho com as crianças da faixa-etária específica. A finalização da pesquisa em 2008 concentra-se no fato de que após a lei 11.114/05, a qual alterou o artigo 6º da 9394/96, tornando obrigatória a matrícula da criança de 6 anos de idade no

ensino fundamental. A educação infantil sofreu novas mudanças referentes ao encaminhamento das crianças de 0 a 6 anos, sendo que antes da alteração da lei em fevereiro de 2006 a lei 11.274/06, a qual alterou os artigos 29, 30, 32 e 87 da LDBEN, ampliando de oito para nove anos a duração do ensino fundamental, com matrícula obrigatória aos seis anos de idade e então instituiu o Ensino Fundamental de nove anos. A criança de 6 anos fazia parte da educação infantil, primeira etapa da educação básica e após a lei mencionada passa a ser o primeiro ano do ensino fundamental. Entende-se que no âmbito da prática, segundo as Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Infantil, apenas em 2008 inicia-se a consolidação da lei proposta e das mudanças referentes ao brincar e a faixa-etária específica.

Os relatórios de estágio se tornaram fontes de pesquisa para a educação, por conterem informações voltadas às instituições de educação infantil e apresentarem conteúdo a respeito da prática das referidas instituições. Tais relatórios foram elaborados por acadêmicos para a disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica em Educação Infantil I.

4.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS APLICADOS PARA O LEVANTAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

Para ordenar os relatórios do curso de licenciatura em Pedagogia foram utilizadas siglas definidas pela pesquisadora a fim de localizar as informações necessárias, assim na catalogação dos relatórios foi utilizado o seguinte formato: (1 - 1 CMEI 2006 – p. 12).

O primeiro número corresponde a numeração total dos relatórios por ano, o número após o hífen caracteriza o número correspondente ao relatório, uma vez que foram descartados alguns, ou por não serem de instituições municipais, ou por não conterem informações correspondentes as necessidades da pesquisa. As siglas CMEI e EM direcionam o leitor em função do tipo de instituição, sendo CMEI utilizado para Centro Municipal de Educação Infantil e EM para Escola Municipal. Os critérios de datação referem-se ao ano de conclusão do relatório e sua respectiva página.

No ano de 2004 foram encontrados 26 relatórios, sendo que 14 eram de escolas particulares, 4 de escolas municipais (EM), 4 de Centros de Educação Infantil Conveniadas (CEIS), 2 do SESC (Serviço Social do Comércio) e 2 do Laboratório de Aprendizagem e Recreação. Em 2005, 10 relatórios estavam disponíveis, sendo 6 de escolas municipais (EM), 2 de escolas particulares (EP), 1 do Laboratório de Aprendizagem e Recreação (LAR) e 1 de escola estadual (EE). Já em 2006 foram encontrados 21 relatórios, sendo que dos 21, 9 eram de Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIS), 10 de escolas particulares (EP), e dois de escolas municipais (EM). No ano de 2007 somente 3 relatórios foram encontrados, sendo 1 de Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), 1 de Centro de Educação Infantil Conveniada (CEI) e 1 de escola particular (EP). Em 2008, foram encontrados 19 relatórios, sendo 15 de Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIS), 2 de Centros de Educação Infantil Conveniadas (CEIS) e 2 de escolas particulares (EP).

Contudo entre 2004 a 2008 foram encontrados 79 relatórios, porém somente 37 analisados, sendo 12 de escolas municipais (EM) e 25 (CMEIS), pois como mencionado anteriormente, optou-se em pesquisar apenas as instituições municipais.

Para melhor visualização dos dados, observa-se no quadro:

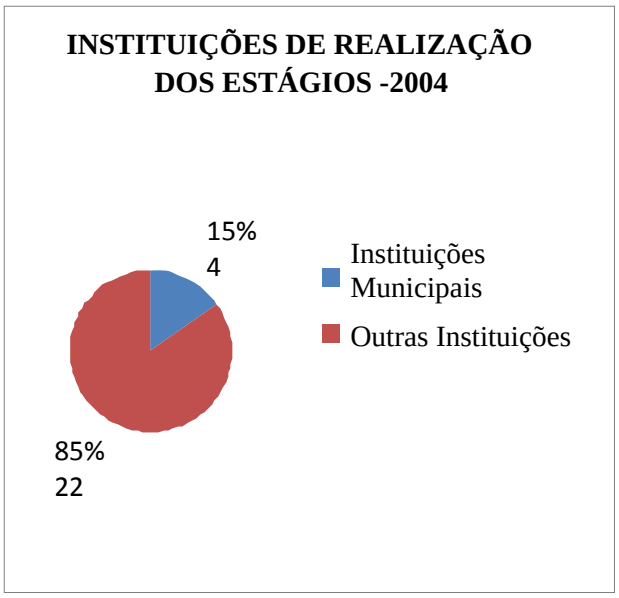
QUADRO 1: RELAÇÃO ANO / INSTITUIÇÃO / NÚMERO DE RELATÓRIOS ENCONTRADOS E ANALISADOS

ANO/INSTITUIÇÃO	2004	2005	2006	2007	2008	2004 a 2008
RELATÓRIOS ENCONTRADOS	26	10	21	3	19	79
EP	14	2	10	1	2	29
CEI	4	-	-	1	2	7
SESC	2	-	-	-	-	2
LAR	2	1	-	-	-	3
EE	-	1	-	-	-	1
EM	4	6	2	-	-	12
CMEI	-	-	9	1	15	25
RELATÓRIOS ANALISADOS	4	6	11	1	15	37

No ano de 2004 somente 4 relatórios foram analisados, em 2005 foram 6 relatórios analisados, em 2006 foram analisados 11 relatórios, em 2007 apenas 1 e em 2008 analisaram-se15 relatórios.

Como se verifica nos gráficos apresentados na seqüência, em 2004 nota-se que os estágios na disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica: Estágio Supervisionado em Educação Infantil I ocorreram em sua maioria, com 85% em outras instituições. Apenas 15% dos estágios foram realizados em instituições municipais.

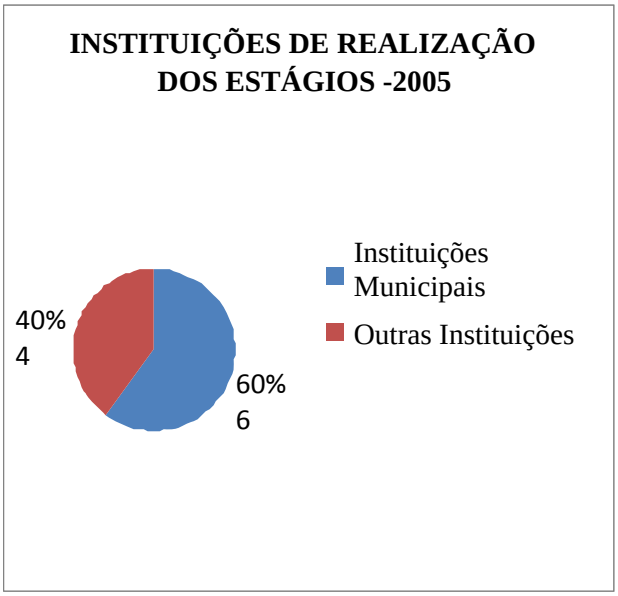
GRÁFICO 1



FONTE: Dados colhidos através da pesquisa realizada.

Em 2005 pode-se notar que os estágios na disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica: Estágio Supervisionado em Educação Infantil I ocorreram em sua maioria, com 60% em instituições municipais, e 40% em outras instituições.

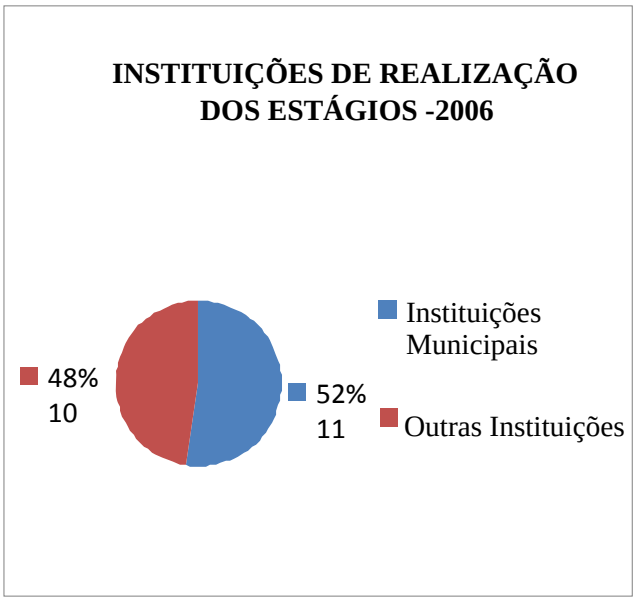
GRÁFICO 2



FONTE: Dados colhidos através da pesquisa realizada.

Em 2006 pode-se notar que os estágios na disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica: Estágio Supervisionado em Educação Infantil I ocorreram com 52% em instituições municipais e 48% em outras instituições.

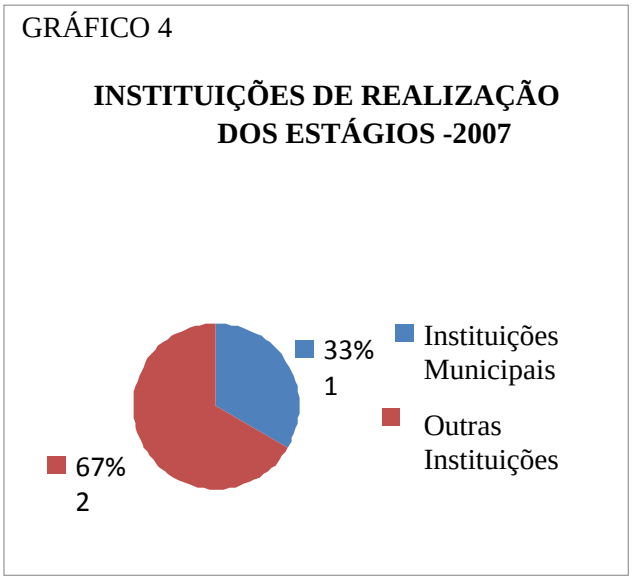
GRÁFICO 3



FONTE: Dados colhidos através da pesquisa realizada.

Em 2007 pode-se notar que os estágios na disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica: Estágio Supervisionado em Educação Infantil I foram realizados: 67% em outras instituições e 33% em instituições municipais.

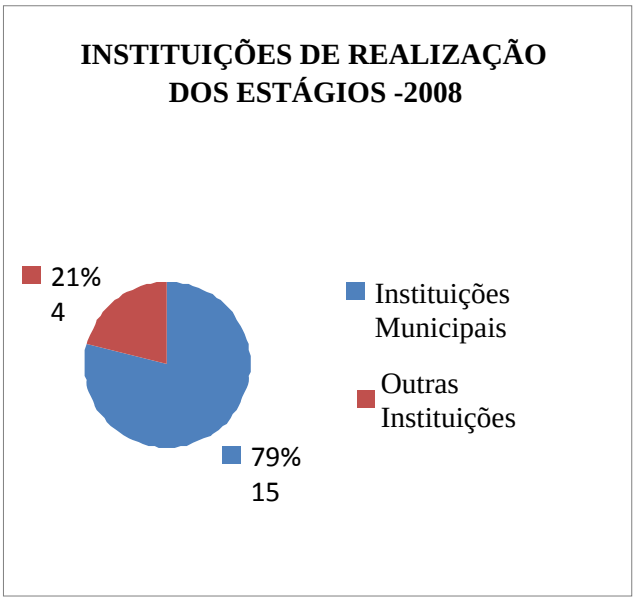
GRÁFICO 4



FONTE: Dados colhidos através da pesquisa realizada.

Em 2008 pode-se notar que os estágios na disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica: Estágio Supervisionado em Educação Infantil I ocorreram 79% em instituições municipais e 21% em outras instituições.

GRÁFICO 5



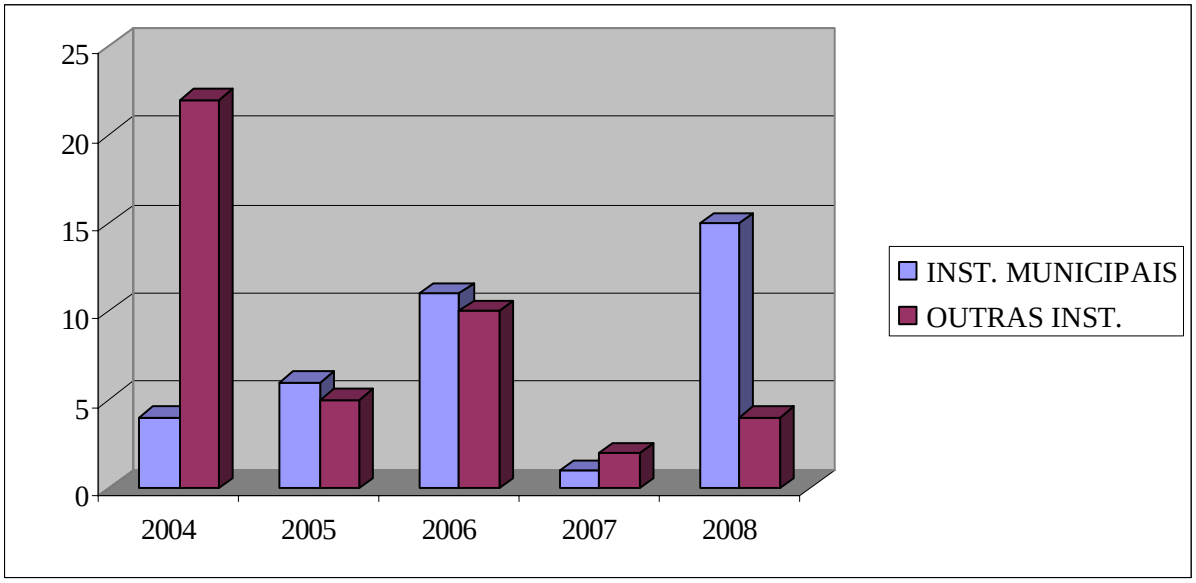
FONTE: Dados colhidos através da pesquisa realizada.

O gráfico de número 6 é relevante para os dados dessa pesquisa, uma vez que o crescimento dos estagiários em instituições municipais foi significativo entre os anos de 2004 e 2008, devido às informações encontradas nos relatórios analisados. Um dos indicativos para esse aumento, pode-se considerar a partir da mudança de coordenação de estágio em 2005 e dos procedimentos metodológicos elaborados para elaboração dos relatórios, os quais passaram a exigir práticas que subsidiassem os mesmos. Sendo assim, a coordenação que assume em 2005, busca aumentar o número de estagiários em instituições municipais, visando as aprendizagens teórico-práticas dos mesmos,

uma vez que os autores trabalhados pela academia, nas disciplinas de base da educação infantil, podem ser encontrados nas Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba – Educação Infantil.

No Caderno Pedagógico da Educação Infantil para o movimento, elaborado para a Secretaria Municipal da Educação (2009), no documento das Orientações Pedagógicas para os Anos Iniciais - Ensino Fundamental de Nove Anos (2009), da SEED, Garanhani diz que a integração dos três eixos nas práticas pedagógicas da Educação Física: autonomia e identidade corporal infantil, socialização e ampliação do conhecimento de práticas corporais, se faz pelo brincar, que é um princípio pedagógico da infância.

GRÁFICO 6 - COMPARATIVO ANUAL: UTILIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES MUNICIPAIS PARA O ESTÁGIO (2004 – 2008)



FONTE: Dados colhidos através da pesquisa realizada.

Cabe salientar que na análise dos relatórios encontram-se características dos atores desse cenário, entre eles, professor, supervisor, coordenação de estágio, estagiário entre outros.

Após selecionar os relatórios, foi possível encontrar os itens que nortearam a elaboração dos trabalhos pelos estagiários e verificou-se que após a implantação das orientações para a elaboração do relatório final, esses tendem a seguir uma mesma ordem, porém anteriormente às informações dos relatórios não favoreceram a dinâmica do pesquisador pela forma com que o estagiário tratava das informações que eram inseridas nos relatórios. As orientações mencionadas anteriormente só foram implantadas em 2005 com a mudança da coordenação de estágio em educação infantil.

Os elementos constitutivos do brincar, encontrados nos relatórios foram listados de acordo com a seqüência numérica estipulada, porém após o término da listagem, foram estabelecidos dois eixos norteadores, sendo eixo 1 – O brincar visto pela lupa naturalista e eixo 2 - O brincar sócio-histórico e cultural. Por compreender que no eixo dois os elementos emergentes correspondiam às perspectivas específicas do eixo, foram delineadas áreas temáticas para melhor estruturação e compreensão da análise: a atividade humana, as experiências sociais e culturais, a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, Brincar livre ou dirigido e a imaginação, o faz de Conta, os jogos de papéis.

5. ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DO BRINCAR

Este capítulo recebeu o nome de “Elementos Constitutivos do Brincar”, devido ao conceito próprio da palavra ‘constitutivos’: poder de constituir, de formar a parte essencial de, de construir a partir da junção de vários elementos; ou compor, de dar existência a algo, de criar, estabelecer, formar, organizar.

Nesse capítulo, foram utilizados os relatórios de estágio que se referem a prática pedagógica do profissional que atua nas instituições educativas onde foram realizados os estágios supervisionados. Nas descrições, os relatórios trazem indicativos de como os estagiários vêem o brincar nessas instituições, o que permite uma análise das concepções dos estagiários sobre o brincar da criança da educação infantil.

Revelaram-se como elementos constitutivos do brincar, presentes nas descrições dos estagiários: objetos e brinquedos existentes e suas formas de utilização, o tempo disponível para brincar, o espaço para brincar, o brincar livre, o brincar dirigido, a importância da interação adulto/criança e criança/criança, a mediação, o faz de conta e o jogo de papéis.

Por conseqüência da análise documental, as áreas temáticas adotadas emergiram naturalmente, uma vez que configuram as concepções dos estagiários. Ao considerar os 37 relatórios de estágio analisados, pode-se dizer que apenas 4 apresentam descrições dos estagiários que apontam para uma tendência naturalista do brincar. Esses relatos apresentam indícios da teoria froebeliana, tratam o brincar pela vertente do que é natural perceptível pelos sentidos, oriundo dos dons, os quais nos levam a uma perspectiva inatista de desenvolvimento infantil. Retratam a importância de

trabalhar com os sentidos, com diferentes materiais, jogos e brincadeiras, mas não fazem menção ao brincar considerando-o como uma atividade/prática que se desenvolve de forma intencional e objetiva. Para compreender o brincar como atividade objetiva e intencional é imprescindível afastar-se de qualquer tendência natural e romântica para adentrar a totalidade da atividade humana. Assim sendo, dos 37 relatórios analisados, 33 trazem descrições dos estagiários voltados aos aspectos do brincar estudados pelas perspectivas cultural e sócio-histórica, o que proporcionou à pesquisadora a possibilidade de elencar áreas temáticas, as quais puderam ser discutidas a partir dos elementos constitutivos do brincar descritos pelos estagiários em seus relatos.

Assim, para estruturar a análise, foram delineados dois eixos: No primeiro eixo, foram analisados os relatos descritos pelos estagiários condizentes com a perspectiva naturalista de Froebel e no segundo os relatos descritos pelos estagiários correspondentes às perspectivas cultural e sócio-histórica. No caso do segundo eixo, pelas especificidades emergentes durante a análise, as áreas temáticas foram sendo discutidas à medida que foram surgindo nas descrições e relatos dos estagiários.

5.1 EIXO 1 - O BRINCAR VISTO PELA LUPA NATURALISTA

O brincar, presente nas práticas das instituições de educação infantil pesquisadas, aparece de forma natural e apresenta uma tendência lúdico-espontânea voltado a algumas teorias clássicas que fundamentam a sua origem.

O brincar visto como uma experiência natural da criança foi idealizado por Froebel, autor que concebe o brincar como sendo atividade natural da criança.

Estudiosos do brincar de diferentes concepções reconhecem-no como uma figura significativa no contexto educativo, pois valorizam seu olhar dedicado à criança e seu desenvolvimento pela atividade espontânea nos seus primeiros anos de vida e sabem que Froebel foi o primeiro a colocar o brincar, o brinquedo e os jogos como parte essencial do trabalho pedagógico, todavia entende-se que esta não é a única concepção existente, e sim um dos modos de enxergar a criança e o brincar, pela "lupa" naturalista.

Nesse sentido, o estagiário escreve: "ao valorizar o brincar, valorizam-se as atividades naturais, espontâneas e necessárias a todas as crianças". (3 - 7 EM 2004 p. 143). Observa-se na descrição que o estagiário elege a valorização da espontaneidade e das atividades naturais sugerida por Froebel.

Froebel (1887) considera o brincar espontâneo como uma atividade natural da criança que permite que ela expresse sua necessidade e seu impulso interno e, como conseqüências dessa expressividade, aparecem os sentimentos de alegria, liberdade, contentamento, descanso interno e externo e paz com o mundo.

O autor relaciona o brincar também com a alegria, porém vale lembrar que tal entendimento revela princípios e valores enquanto ser humano, uma vez que suas raízes estão no âmbito das ciências naturais e na crença protestante que o levaram a sua concepção educacional voltada para Deus.

Com base em Volpato (2002), sabe-se que o jogo como atividade que libera emoções é visto pela teoria da catarse, o descanso pelo jogo tem sua origem no

pensamento de Aristóteles em oposição ao trabalho, ou seja, reducionista do ponto de vista educativo por não contemplar as especificidades do brincar como atividade principal. Na descrição que se segue, o estagiário define a brincadeira e o brincar como: “conduta livre, espontânea, que a criança expressa por sua vontade e pelo prazer que lhe dá”. (6 - 10 EM 2005 p. 62)

Os estagiários apresentam a idéia de espontaneidade e acrescem a idéia do prazer, porém o prazer não é determinante no processo do brincar.

Froebel (1887) insiste no brincar como sendo “a fase mais importante da infância”, pois é nessa que a criança irá representar seu mais puro ser que habita em seu interior, ou seja, sua essência que é o próprio Deus, o qual é detentor da determinação, da perseverança, da saúde física e capaz do auto-sacrifício. A criança, através de Deus manifestará seu interior e tornar-se-á um adulto determinado, perseverante e cheio de vigor. Froebel introduz o brincar para educar e desenvolver a criança. Sua teoria metafísica pressupõe que o brincar permite o estabelecimento de relações entre objetos culturais e a natureza, unificados pelo mundo espiritual.

Semelhantes aos relatos anteriores, os estagiários afirmam:

> É no brincar que a liberdade de criação se apresenta. A música mantém forte elo com a brincadeira. Os jogos musicais estão presentes nas diferentes culturas. A dança leva a criança a perceber o corpo e o movimento como formas de linguagem; amplia a capacidade de observar, perceber, criar, agir; desenvolve o equilíbrio, o ritmo, e a noção de espaço; propicia o desenvolvimento da coordenação motora e da memória visual e auditiva; estimula a criatividade e o raciocínio; e contribui para a formação sócio-afetiva, além de estimular a criatividade e exercitar a responsabilidade e a disciplina através da satisfação. Músicas infantis populares, eruditas e folclóricas contribuem para uma assimilação natural e espontânea do aluno. (13 - 16 CMEI, 2008, p. 32)

> Jogos e brincadeiras também estimulam a coordenação motora e a socialização. As atividades livres deixam as crianças se expressarem, brincarem, sem que haja intencionalidade. À medida que as crianças demonstrem interesse, o educador poderá incentivá-las no conhecimento de diferentes materiais, como tinta, massa de modelar, brincadeiras com água e areia, ampliando suas possibilidades de expressão. As noções de tamanho, espessura, dimensão, quantidade são trabalhadas de forma que a criança além de aprender possa se divertir, ou seja, a criança brinca e aprende ao mesmo tempo. (13- 16 CMEI 2008)

Os estagiários apresentam um entendimento que compromete o brincar e a brincadeira como atividade da criança, primeiro porque tratam o brincar, o jogo e a brincadeira como se tivessem a mesma compreensão dos três conceitos, segundo por considerar a atividade sem intencionalidade e a assimilação natural e espontânea e terceiro porque apresentam a música e o movimento como linguagem, mas mesmo dotados desses elementos, não tornam compreensível a base teórica desses relatos.

Conforme Rosa (2005), a musicalização ajuda na formação da criança, pois se sensibiliza aos sons, ajuda desenvolver habilidades motoras e contribui para a socialização da criança. Fonterrada (2001) complementa: “é necessário repensar os modos de implantação de seu ensino e de sua prática". O trabalho com a música de certa forma é um trabalho que instiga os sentidos e as habilidades corporais e a reflexão dessas questões remete as instruções do método intuitivo e a lições de coisas propostos por autores como Pestalozzi e Froebel.

> A lição de coisas ensina pela realidade ela mesma; e cada realidade permite um conhecimento útil, um bom sentimento ou uma boa idéia [...] seus princípios e regras seguem as mesmas operações do entendimento humano, visto que cada criança é um pequeno homem. Assim, o método segue a mesma marcha que o espírito, nas suas percepções (BASTOS, 2003, p. 11).

A autora expõe a essência humana boa que tem origem espiritual e perceptiva. A exploração dos sentidos, desde no mínimo dois séculos é tida como a principal

forma de desenvolver a criança recém nascida até os 6 anos de idade. O uso de materiais de forma pedagógica é um dos principais eixos norteadores do trabalho de Froebel quando este apresenta os dons a serem descobertos para que sejam aflorados e usados no processo de ensino e aprendizagem.

Os pressupostos froebelianos devem ser respeitados e estudados, uma vez que são considerados precursores da liberdade de expressão na educação da criança, mas tomar essa tendência como única e partilhá-la no discurso do senso comum não tornam o brincar uma atividade social e cultural. Ademais, a espontaneidade e a liberdade de expressão aqui, estão vinculadas a uma base filosófica que não dá conta de compreender o brincar social, histórico e cultural, portanto precisam ser compreendidas e confrontadas buscando compreendê-las no tempo e no espaço em que foram concebidas para posteriormente entender sem usar de generalizações.

5.2 EIXO 2 - O BRINCAR SÓCIO-HISTÓRICO E CULTURAL

A fim de esclarecer esta análise, cabe apresentar a compreensão quanto aos termos: brincar (verbo, ação), brincadeira (atitude), brinquedo (objeto). O brincar é concebido como a palavra com a qual se afirma a existência de uma ação, a brincadeira implica em atitude, ou seja, na intenção de se envolver na ação brincar e o brinquedo é o objeto que pode ser utilizado para despertar uma ação ou uma atitude. Foram norteadores deste eixo, os elementos correspondentes com a análise cultural e sócio-histórica, presentes nas descrições dos estagiários: a atividade humana, as

experiências sociais e culturais, a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, brincar livre ou dirigido e a imaginação, o faz de conta, os jogos de papéis.

5.2.1 A atividade humana, as experiências sociais e culturais, a aprendizagem e o desenvolvimento da criança.

Para discutir e analisar os relatos e as descrições dos estagiários é necessário compreender, neste primeiro momento, com base nos autores já discutidos na pesquisa: a atividade humana, a importância das experiências sociais e culturais para a aprendizagem e desenvolvimento da criança e a formação da consciência.

A pesquisadora observa que o entendimento de *Actividade (àt)* (latim *activitas, -atis*, significação activa! [do verbo]), é necessário, por ser uma categoria comum presente na perspectiva sócio-histórica, pois para Leontiev (2001b, p. 63), o desenvolvimento humano se dá na relação com a própria vida do indivíduo, nas relações com as atividades aparentes e internas, ou seja, “é determinado pelas relações sociais existentes e pelo lugar que o indivíduo considerado ocupa nestas relações."

> O que determina diretamente o desenvolvimento da psique de uma criança é sua própria vida e o desenvolvimento dos processos reais desta vida – em outras palavras: o desenvolvimento da atividade da criança, quer a atividade aparente, quer a atividade interna. Mas seu desenvolvimento, por sua vez, depende de suas condições reais de vida. (LEONTIEV, 2001b, p. 63)

Deste modo, para analisar o conteúdo da atividade infantil em desenvolvimento, é preciso entender que o desenvolvimento psíquico ocorre a partir da atividade da criança. Leontiev (1978) afirma que "reconhece-se justamente a passagem de um

estágio para outro na mudança do tipo de atividade dominante e, portanto, da relação dominante da criança com a realidade”.

Nesse sentido, o estagiário afirma: “As brincadeiras têm grande importância no desenvolvimento, pois criam novas relações entre situações no pensamento e situações reais”. (6 - 10 EM 2005 p. 61) Sabe-se pela teoria histórico-cultural/sócio-histórica, que a criança deseja satisfazer suas necessidades de forma imediata e viver o que é real para o adulto e isso só é possível pela brincadeira.

> Para se apropriar das aptidões humanas, fazer dos fenômenos objetivos da cultura material as suas aptidões, ‘os órgãos da sua individualidade’, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de educação. (LEONTIEV, 1978, P.272)

Para o autor, a atividade dominante ou principal é "aquela cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança e as particularidades psicológicas da sua personalidade num dado estágio do seu desenvolvimento" (p.293). Porém, nem todos os processos podem ser chamados de atividade. Designa-se pelo termo de atividade os processos que são psicologicamente caracterizados pela tendência (o seu objeto), coincidir sempre com o elemento objetivo que provoca a criança a uma dada atividade, isto é, com o motivo. Um outro traço psicológico importante da atividade é que ela está especificamente associada a uma classe particular de impressões psíquicas: as emoções e os sentimentos. (Leontiev, 1978, p.296).

Assim, atividade e ação são processos distintos. Para Leontiev (2001b, p.69), na atividade o objetivo e o motivo coincidem, enquanto na ação ou ato a coincidência

entre eles não ocorre, pois o objetivo de uma ação não estimula o indivíduo a agir. Para que o ato surja e se realize "é necessário que seu objetivo apareça para o indivíduo, em sua relação com o motivo da atividade da qual ele faz parte" Huizinga (2007), complementa: o jogo é uma forma de atividade humana presente em tudo que ocorre no mundo e é a partir dele que a civilização humana surge e se desenvolve.

Com relação às atividades, o estagiário descreve:

> Algumas vezes depois das atividades as educadoras levam as crianças para brincarem na pracinha ao lado do CMEI. O espaço é bem grande eles brincam de pega-pega, de corrida, quem chega primeiro, castelinho na areia e comidinha, sentem livre para brincam. No entanto, quando brincam no tanque de areia, faltam brinquedos como: baldinho, pazinhas, rastelo etc., elas brincam com embalagens vazias de shampoo, massa de tomate, margarina.(7 CMEI 2008p. s/p)

Se apenas após as “atividades” as crianças são levadas para brincar, então o brincar não é considerado uma atividade pelos estagiários?

Observa-se o relato de outro estagiário:

> As atividades desenvolvidas com os brinquedos e as brincadeiras devem sempre ser de maneira intencional com a elaboração de objetivos e quais as potencialidades a serem desenvolvidas. Devem ser em alguns momentos livres e em outros dirigidas, sempre de maneira lúdica. (15- 9 CMEI 2008, p. 82)

Segundo os autores, Arce (2004), Vygotsky (1998, 2000, 2001), Leontiev (1978, 2001) e Elkonin (2000), que são denominados sócio-históricos, a intencionalidade é imprescindível para a aprendizagem e é apresentada como uma das Funções Psicológicas Superiores, as quais exercem controle consciente do comportamento, a ação intencional e a liberdade do indivíduo em relação às características do momento e do espaço presentes.

Luria (2001), a partir do ponto de vista epistemológico, explica que a formação do homem é histórica e social, sendo que seu desenvolvimento é processual e no início da vida a criança apresenta reações biológicas e sensações orgânicas como dor, calor entre outras, porém só à medida que essas vão desaparecendo, surgem os fenômenos psicológicos. Os processos biológicos determinam as experiências da criança e permitem que ela passe a ser tocada pelo mundo externo para então começar a administrar a realidade através das experiências sociais e culturais.

Observa-se nesse sentido a importância das experiências e das vivências para a criança e seu desenvolvimento. O estagiário menciona:

> É através da brincadeira que a criança consegue vivenciar as experiências. Por isso é importante proporcionar a elas esses momentos, de forma intencional, como brincadeiras simbólicas e jogos de faz de conta. (1- 1 CMEI 2008p. 14-15)

Nesse relato, o estagiário mostra que a brincadeira é fundamental para as vivências e experiências da criança. O brincar é a primeira forma de cultura que se apresenta na vida da criança, sendo a cultura um jeito de conviver e se expressar com o outro a criança vê o mundo através dos brinquedos. Brincar é para a criança a possibilidade de ampliar sua experiência, sendo a atividade própria da infância. A criança precisa explorar, descobrir e aprender a realidade, se utilizando do faz-de-conta e das brincadeiras, ela aprende a linguagem dos símbolos, ela progride em relação a aprendizagem no momento que descobre que objetos podem simbolizar sua mãe e sua realidade, e passa a brincar com isso.

Vigotski (1994) e Luria (2001) diferenciam os animais do homem pelas funções psicológicas superiores, pois os animais só possuem as funções psicológicas

elementares como o reflexo e a atenção involuntária. As funções psicológicas superiores aparecem com a evolução da consciência e quanto mais o homem entende sobre essa progressão, mais capaz de abstrair sobre seus atos e seus meios. Os autores consideram a consciência como o estado supremo do homem e a linguagem é um dos instrumentos de comunicação e uma forma de consciência.

Nesse sentido, os estagiários escrevem:

> Percebemos que brincando a criança é capaz de expressar suas emoções, integrar-se socialmente e fazer uso da linguagem. (3 - 7 EM 2004, p. 147-148) (...) A ação de brincar ultrapassa os limites da formação da identidade, pois auxilia simultaneamente o processo de socialização e o desenvolvimento de hábitos necessários para seu crescimento. (3 - 7 EM 2004, p. 133) (...) A melhor forma de conduzir a criança à atividade é através da socialização, que acontece no método lúdico. (3 - 7 EM 2004, p. 141)

De forma objetiva e simplificada, os estagiários expressam nos relatórios certa relevância quando apresentam o brincar como meio pelo qual a criança se expressa, se socializa, usa a linguagem e então avança no sentido de sua própria consciência.

Elkonin (2000) vem auxiliar na análise da descrição dos estagiários, quando aponta a emoção como uma forma de comunicação que se desenvolve na interação adulto-criança:

> A comunicação emocional direta com os adultos é substituída por uma forma especial, de nova qualidade, que se desenvolve na atividade conjunta com adultos mediante as manipulações com os objetos. A comunicação direta ‘adulto-criança’ cede lugar à indireta ‘criança-ações’ com objetos adultos. (LISINA apud ELKONIN, 2000, p.215).

Entendendo a emoção como elo que levará a criança a interagir com objetos adultos, compreende-se quão valioso é o brincar pela sua capacidade social, relacional e interativa, pelos quais os pares se cruzam e se desenvolvem.

5.2.2 Brincar livre ou dirigido?

> Brinquedo e brincadeira aparecem com significações opostas e contraditórias: a brincadeira é vista ora como ação livre, ora como atividade supervisionada pelo adulto. O brinquedo expressa qualquer objeto que serve de suporte para brincadeira livre ou fica atrelado ao ensino de conteúdos escolares. A contraposição entre a liberdade e a orientação das brincadeiras, entre a ação lúdica concebida como fim em si mesma, ou com fins para aquisição de conteúdos específicos, mostra a divergência de significações (KISHIMOTO, 1997, p. 27).

Conforme os Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil (2006), pode-se notar a importância do brincar para o desenvolvimento infantil uma vez que:

> As crianças precisam ser apoiadas em suas iniciativas espontâneas e incentivadas a: brincar; movimentar-se em espaços amplos e ao ar livre; expressar sentimentos e pensamentos; desenvolver a imaginação, a curiosidade e a capacidade de expressão; ampliar permanentemente conhecimentos a respeito do mundo da natureza e da cultura apoiadas por estratégias pedagógicas apropriadas; diversificar atividades, escolhas e companheiros de interação em creches, pré-escolas e centros de Educação Infantil. (BRASIL, 2006, p. 19, v. 1.).

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006), apóiam as iniciativas da criança com relação ao brincar espontâneo, a livre movimentação, a expressão dos sentimentos e pensamentos, pois se acredita que desenvolvendo a imaginação e a criatividade, a criança conhece o mundo natural e cultural. Na seqüência, chamam atenção para as estratégicas pedagógicas apropriadas,

diversificadas e que permitam a interação, as quais são de responsabilidade do educador.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (1998), está posto que a ação lúdica deve permear todos os espaços e atividades da Educação Infantil, tanto no tempo livre, como no tempo dirigido, sendo que ambas são de grande proveito e significado para a formação integral da criança.

Nesse sentido, os estagiários descrevem:

> As brincadeiras não eram dirigidas, as crianças brincavam livremente podendo escolher o brinquedo e os amigos com quem brincariam. É importante que as crianças tenham essa liberdade para brincar, mas é importante que a professora participe, fazendo questionamentos e observações para poder avaliar o desenvolvimento das crianças. (15- 9 CMEI 2008 p. 67)

Observa-se nas descrições dos estagiários, que a forma de pensar o brincar livre, está ligada ao papel do adulto, pois reconhecem a importância das relações de troca estabelecidas entre as crianças e entre o professor e a criança. Bomtempo (1997), também ressalta a importância dos professores observarem as brincadeiras livres das crianças e se utilizarem deste recurso como uma ferramenta de aprendizagem. A observação de professores e supervisores pode auxiliar na condução de trabalhos para sanarem dificuldades sociais e déficits no desenvolvimento. Freire (1996, p.14) diz que observar o outro e a si próprio, significa estar atento, buscando o significado do desejo, acompanhar o ritmo do outro buscando sintonia com este. A observação faz parte da aprendizagem do olhar, que é uma ação altamente movimentada e reflexiva. A autora completa: “Observar uma situação pedagógica não é vigiá-la, mas sim fazer vigília por ela, isto é, estar e permanecer acordado por ela, na cumplicidade pedagógica”. Nesse

sentido o brincar proporciona a observação e a avaliação do processo de ensino aprendizagem.

Verifica-se no relato do estagiário a importância da observação da criança:

> Brincar é um momento único de avaliação do processo educativo, que permite uma análise e reelaboração do encaminhamento metodológico do educador, a partir da observação de como a criança interage, como utiliza suas linguagens e de como a dimensão afetiva e emocional se manifesta nas brincadeiras. (10 - 19 CMEI 2006, p.16)

O estagiário demonstra conhecimento sobre a importância da observação enquanto a criança brinca. Ele diz que brincar implica em avaliar, estar atento, vigiar e analisar, para então reelaborar os procedimentos metodológicos do processo educacional a fim de entender a criança e só a partir dela criar experiências de aprendizagem que estejam de acordo com o que ela já conhece e já sabe para o que é desconhecido. No sentido avaliativo, o brincar livre pode proporcionar o olhar investigativo do educador para posteriormente trabalhar o brincar direcionado. Wajskop (2001) destaca alguns pontos que são necessários para garantir a brincadeira independente na pré-escola:

> Que a rotina escolar contemple períodos razoavelmente longos entre as atividades dirigidas para que as crianças se sintam à vontade para brincar; que existam materiais variados, organizados de maneira clara e acessível às crianças, de tal forma que possam deflagrar e facilitar o aparecimento das brincadeiras entre as crianças. O acesso e a organização dos materiais devem levar em conta a idade das crianças, sendo seu uso coordenado pelo adulto responsável pelo grupo (...) que a sala onde as crianças passam a maior parte de seu tempo tenha uma configuração visual e espacial que facilite o desenvolvimento da imaginação. Os móveis, com mesas, bancos, cadeiras, devem ser de fácil manipulação para permitir a reorganização constante do local pelas crianças, e a construção de “casinhas”, “cabanas”, “lojas”, “castelos” etc. (WAJSKOP, 2001, p.37)

Para a autora, na rotina da pré-escola devem estar contidos tanto o brincar dirigido como o livre, porém ressalta que os momentos livres podem permitir que a criança extravase a partir da liberdade proporcionada pelo educador através da organização temporal, espacial e material.

Nesse sentido o estagiário descreve: (...) o chão da sala fica praticamente livre e a educadora espalha os materiais (definido por ela mesma), para as crianças brincarem. (5 - 6 CMEI 2006 p. 25) Em outro momento, outro estagiário descreve: Percebe-se a existência do brincar, do brinquedo e de manipular objetos. Deixando as crianças livres para criarem e recriarem fazendo suas representações e brincando entre elas. (15- 9 CMEI 2008 p. 75)

O brincar livre é reconhecido pelos estagiários no momento em que mencionam que as crianças ficam livres para criar, recriar, representar e brincar entre os pares. Brougère (1998a) contribui com a análise, quando diz que o brinquedo deve ser considerado como produto de uma sociedade dotada de traços culturais específicos, necessitando de uma análise de suas duas faces, uma, enquanto objeto cultural, o brinquedo por si mesmo; e a outra, como algo que suporta funções sociais que lhe são conferidas e lhe dão razão de existir, podendo contribuir, dessa forma, para o desenvolvimento infantil. Numa perspectiva cultural, pode-se compreender como algo indeterminado, sem uma função precisa, cabendo à criança manipulá-lo livremente, todavia, isso não significa desconsiderar a brincadeira, na medida em que ela é entendida como algo que pode ir além do uso dos objetos. Para Vygotsky (2000), na brincadeira, há uma liberdade aparente, ou seja, a ação é subordinada aos significados dos objetos, e a criança age de acordo com eles. A expressão brincar livre ou é

repetição do que é veiculado pelo senso comum ou conhecimento popular, ou não faz sentido, pois, ao brincar, a criança está livre e determina suas ações próprias, porém as regras existem como regras de comportamento e então a liberdade aparente. Assim, não há sentido em se falar do brincar livre, se isso significar um brincar livre de significados e de regras comportamentais, uma vez que no brincar revelam-se significados sobre as relações sociais.

Para Elkonin (2000), as atividades lúdicas envolvem em todos os sentidos a reconstrução da vida circundante na qual a criança se insere. Assim é relevante considerar que tanto no brincar livre como no dirigido acontecem situações de aprendizagem. O brincar livre permite que a criança explore o mundo a sua volta, inclui modo e processo, sendo que o modo diz respeito ao meio em que a criança está inserida, aos comportamentos da criança enquanto brinca, aos papéis assumidos por ela, ao uso da linguagem, a interação e aos desafios que a motivam com relação a participação, então, o modo é sempre o valor e o sentido que a criança atribuí ao brincar. Já o processo, o qual está ligado ao modo, se refere as aprendizagens da criança, o que ela conhecia do uso da linguagem, das regras, das características das brincadeiras, do uso do objeto, do brinquedo e do jogo, e o que ela adquiriu além do que sabia junto as suas necessidades.

Nas Diretrizes Curriculares Municipais de Curitiba (2006) consta que o professor ao organizar a ação pedagógica deve considerar o brincar como norteador das aprendizagens das crianças, possibilitando o acesso a conhecimentos que sejam significativos em sua vida, de forma que se sintam valorizadas em suas origens,

percebam que fazem parte de uma história e que podem interferir e participar da construção dessa história.

Brincando, segundo Moyles (2002), os educadores devem buscar a aprendizagem real da criança para proporcionar o potencial. A idéia de desenvolvimento real e potencial é vigotskiana e será abordada ainda neste capítulo, mas ainda para a autora, é durante o desenvolvimento proximal, no qual a criança precisa do auxílio de um adulto ou uma criança que já tenha atingido seu potencial em determinada atividade, que o brincar deve ser concebido e planejado.

Nesse sentido, os estagiários descrevem que:

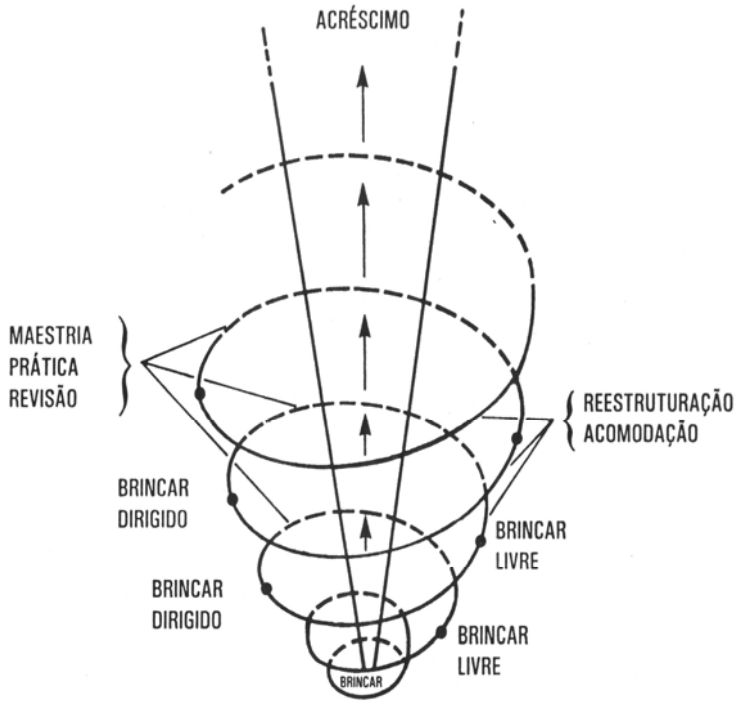
> A aprendizagem está ligada ao desenvolvimento da compreensão que se constrói e adquire-se com o crescimento das possibilidades das crianças e dos adultos por meio de uma atividade dirigida e interativa que valorize o diálogo e o processo que leva ao aprender propondo mudanças cabíveis para que haja troca, relações entre conhecimento informal e formal que levem a continuidade de aprendizagens posteriores. (3 - 7 EM 2004, p. 151)

Os estagiários concordam com a teoria de Vygotsky (2000), uma vez que aponta para a interação do adulto com a criança e para aprendizagens posteriores. O brincar dirigido refere-se ao domínio de um conhecimento, o qual será elevado a um estágio mais avançado, com a ajuda do adulto, em termos de aprendizado.

> Por meio do brincar livre, exploratório, as crianças aprendem alguma coisa sobre situações, pessoas, atitudes e repostas materiais, propriedades, texturas, atributos visuais, auditivos e sinestésicos. Por meio do brincar dirigido, elas têm uma outra dimensão e uma nova variedade de possibilidades estendendo-se a um relativo domínio dentro daquela área ou atividade. (MOYLES, 2002, p. 33)

É notório que nesta descrição o brincar livre e direcionado tem a mesma importância, desde que o primeiro momento, do brincar livre seja exploratório e o segundo, do brincar direcionado, seja para permitir certo grau de domínio por parte daquele que brinca. Esse domínio se caracteriza pelo fato da criança atingir um estágio mais avançado do que apresentava no primeiro momento no que concerne a aquisição de aprendizagens.

ILUSTRAÇÃO 1: A ESPIRAL DO BRINCAR



FONTE: MOYLES, J. Só Brincar? O Papel do Brincar na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002, p.28.

Moyles (2002) sugere que o brincar livre e exploratório é um ponto de partida para o brincar dirigido e novamente para o brincar livre que durante esse processo brincar livre – brincar dirigido – brincar livre, vai se aprimorando e permite a criança

acrescentar habilidades, experimentar novas experiências e adquirir novos conhecimentos. A sugestão da autora está em ir além da semântica do brincar.

Nas Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Infantil (2006, p.14) consta que o brincar é um dos eixos que conduzem o trabalho dos profissionais das instituições de educação infantil e enfatiza que: “A linguagem, a socialização, o brincar e a interação como articuladores do desenvolvimento e, portanto, do conhecimento, estando em direta relação com o meio social”. (BRASIL, 2006, p.14) Entende-se que a ação do brincar contempla a linguagem, a socialização e a interação. Para Vygotsky (2000), a linguagem é uma expressão emocional, uma forma de contato um sistema simbólico dos seres humanos, sendo que os signos são representações da realidade e os símbolos são responsáveis por organizar os signos de forma complexa e articulada. Outro estagiário descreve que:

> O brinquedo é oportunidade de desenvolvimento. Brincando, a criança experimenta, descobre, inventa, aprende e confere habilidades, Além de estimular a curiosidade, a autoconfiança e a autonomia, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da concentração e atenção. (3 - 3 CMEI 2006 p.29)

Além dos aspectos da linguagem, os quais estão intrinsecamente ligados ao brincar, considera-se também a socialização e a interação. No documento sobre Orientações Técnico-Administrativas do Programa Creche (1986, p.5), a creche era apresentada como "... espaço de socialização da criança determinado pela sua condição histórico-social". Sendo a instituição de educação infantil o espaço em que a criança se socializa cabe considerar esse ambiente em seus aspectos históricos, culturais e sociais. A socialização para Brougère (2000) tem como pressuposto a apropriação da

cultura, uma vez que a forma pela qual a criança ordena os elementos dessa cultura passa pelo confronto de variadas representações e, na infância, apossa-se dessas representações e encontram no brinquedo suporte para suas ações, manipulações e condutas lúdicas. Dessa forma, cabe considerar as dimensões funcionais e simbólicas do brincar. Na descrição que se segue, o estagiário menciona que através da socialização a criança compreende regras de convivência, desenvolve a independência e constrói a partir da imaginação, do brinquedo e do real o seu próprio conhecimento.

> Do ponto de vista da socialização, as crianças aprendem brincando muitas regras de convívio social, além de desenvolverem sua autonomia. Considera-se, então, a necessidade de se compreender, que o brinquedo tem qualidades que permite as crianças fazer fluir imaginação, e, a partir do real ir construindo e assimilando o simbólico. (3 - 7 EM 2004)

Na visão sócio-histórica, a criança está constantemente se modificando por estar imersa na sociedade, interagindo com os adultos. Esse desenvolvimento ocorre por meio da interação e da experiência social. Desta forma, rompe-se com as idéias relacionadas às teses biológicas e etnológicas que idealizam a criança e suas possibilidades educacionais. (AZEVEDO, 2006, p.42) Esse mesmo autor reporta-se a interação da criança e do adulto nas experiências sociais.

Nos relatórios de estágio, observa-se que muitos estagiários vivenciaram momentos de interação, uma vez que o estágio proporciona a observação participante.

O estagiário descreve a seguinte atividade:

> (...) pedi para as crianças sentarem em um espaço (quadrado feito de fita crepe), então peguei uma caixa de papelão e comecei a perguntar para as crianças, o que era? Qual a cor, e o que teria dentro, (...), tirei um livro de história com o nome "Qual é a cor do amor?" e assim comecei a contar a história. As crianças ficaram todas fascinadas e atentas, querendo saber o que

> iria acontecer. Depois dessa história tirei de dentro da caixa um boneco de fantoche e contei uma história com ele, não tinha tema, ia contando a história com as sugestões das crianças, e as mesmas estavam empolgadas para chegar sua vez de dar a sugestão. As crianças permaneciam atentas e envolvidas com a minha presença e a interação das educadoras. (11- 14 CMEI 2008, p. 21)

Por meio da interação com outras crianças e com o adulto a criança utiliza instrumentos de mediação a fim de transformar o outro e transformar-se a si mesmo. Do ponto de vista de Vygotsky (2000), as aprendizagens que ocorrem através do brincar, constituem suporte para o desenvolvimento, e este abre perspectivas para novas aprendizagens. A interação social dá suporte ao desenvolvimento e a aprendizagem, é a mediação do adulto ou de parceiros mais experientes nas relações que a criança estabelece com o ambiente. O mesmo autor coloca que a interação com o adulto pode proporcionar a intervenção na Zona de Desenvolvimento Proximal, referida anteriormente, considerada importante para o desenvolvimento da criança. Ainda, o mesmo autor diz que a interação possibilita que os aspectos psicológicos venham emergir.

Enfatizando a interação com as crianças durante o estágio, os estagiários relatam: “Os materiais utilizados para a atividade foram caixas de papelão e tecidos grandes”. (3 - 3 CMEI 2006, p.23)

> A realização da atividade foi pautada em uma interação afetiva e permeada de brincadeiras entre as crianças e o adulto. Uma menina fez de um dos tecidos um vestido de noiva e desfilou pela sala para que todos visem sua cauda. Outra entrou numa das caixas abertas e fez, com minha ajuda, como se fosse um pneu rolando de um lado para outro. Outra fez da caixa um carrinho, outras de caminha, pois colocavam bastantes tecidos pequenos como se fossem cobertas. Noutra situação quando um dos tecidos ficou estendido no chão, muitas crianças subiram e ficaram esperando para serem puxadas por nós. (estagiária e educadora) Uma situação de mediação ocorreu quando duas meninas estavam disputando um mesmo ursinho. (3 - 3 CMEI 2006 p. 25)

A interação na referida atividade teve início no momento em que a estagiária pediu à educadora que solicitasse aos pais caixas de papelão e na atividade em si houve muitos momentos, que foram descritos no relato acima, de interação: adulto/ criança e criança/criança. A atividade manifesta em forma de interação é condicionada pela intenção dos participantes, nesse caso as crianças, uma vez que precisam desejar o envolvimento com os demais, com a ação e interação, caso contrário não há como a atividade, brincadeira ou jogo fluir. Ainda que a presença da intenção das crianças seja fato, é necessário que o profissional faça seu papel de mediador quando necessário, como se pôde notar na descrição do estagiário. Para Vygotsky, a mediação é "Processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação, em que a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse".

Também, a avaliação diagnóstica é visível no brincar livre, para que a partir dele planeje-se o brincar dirigido. Aspectos como a importância da mediação e da interação para o desenvolvimento da criança também surgem no texto ressaltando a importância da concepção sócio-histórica.

5.2.3 Imaginação, Faz de Conta, Jogos de Papéis.

O brincar é uma atividade que contempla a imaginação, o faz de conta e o jogo de papéis. Nem sempre os três aspectos citados fazem parte de uma mesma ação ou atividade, mas sempre em que se ouve falar em imaginação pensa-se no brincar, na brincadeira ou no jogo. Ao ouvir "faz de conta que" a imaginação se revela e no jogo de papéis encontra-se o que é simbólico e imaginário dentro dos papéis exercidos em diferentes culturas de uma sociedade. Esses são alguns elementos da cultura lúdica.

O brincar é constituído pela imaginação no processo de humanização dos homens, e para Borba (2007, p.36) “é um importante processo psicológico, iniciado na infância, que permite aos sujeitos se desprenderem das restrições impostas pelo contexto imediato e transformá-lo”.

Na descrição dos estagiários a imaginação é mencionada:

> Saímos com as crianças para dar uma volta na quadra do CMEI, para que as mesmas observassem as pessoas, os animais e as plantas. Depois ao retomarmos, todas relataram á professora o que viram no passeio. Às dez horas, a imaginação é posta em evidência. De repente entra as educadoras em sala, com um monte de fantasias, para alegria das crianças. Cada uma, veste a sua escolhida e com uma música todos dançaram, se apropriando juntamente de todo o espaço daquela sala que se tornara tão pequena diante de tanta alegria. (12- 15 CMEI 2008p. 18)

No momento descrito em que as crianças escolhem suas fantasias estão apontando o que irão representar, mas não necessariamente, pois não é a fantasia, o material que determina a ação e sim o significado que a criança dá ao material que o leva a imaginação. Para Vygotsky (2000), a ação numa situação imaginária ensina a criança a dirigir seu comportamento, pela percepção imediata do objeto e pelo significado da situação. Do mesmo modo, Leontiev (2001a, p. 127) reitera que a ação numa situação de brinquedo não provém da situação imaginária, e sim, da discrepância existente entre a operação e a ação: “[...] não é a imaginação que determina a ação, mas são as condições da ação que tornam necessária imaginação e dão origem a ela”. O mesmo autor afirma que: O objeto do brinquedo retém seu significado, isto é um cabo de vassoura, permanece um cabo de vassoura para a criança, pois suas propriedades, seu modo de uso e da possibilidade de ação também, porém no brincar as operações com a vara são diferentes daquela de seu possível uso e ao mesmo tempo

em que conserva seu significado como cabo de vassoura, adquire um sentido diferente e passa a ser um cavalo para a criança.

Nos relatos encontram-se exemplos de situações imaginárias onde o objeto e seu significado passam a ter outro sentido para aquele que brinca. Os estagiários descrevem:

> Depois que todos realizaram a atividade, fomos para o parque de areia, as crianças ficaram brincando de construir castelos, bolo, etc, com alguns baldinhos que estavam por ali. Comecei a brincar com um grupo de crianças, percebi que eles estavam adorando minha participação na brincadeira, todo tempo alguém trazia um bolo ao algo assim feito de areia para mim, então notei que as crianças adoram um adulto brincando junto. (11- 14 CMEI 2008, p. 25)

Nesta descrição observam-se os baldinhos e a areia com seus significados reais, porém foram atribuídos sentidos, pelos que brincavam, de forma e bolo.

Cabe ressaltar que este sentido só é válido para aqueles que estavam envolvidos com a situação imaginária e para todos os que não estavam o significado continua sendo os das prioridades reais de balde e areia.

Em outro relatório, o estagiário descreve uma situação semelhante a do relato anterior:

> Fomos para o parquinho de areia, as crianças receberam pazinhas, baldinhos, iniciamos fazendo castelinhos, até que uma outra criança queria brincar de aniversário, sentamos em roda e cada um preparou um bolo, docinho, e uns colocaram areia dentro dos copinhos para ser o suco. Depois enfeitamos os bolos com folhinhas e florzinhas, cada criança tinha um aniversário e cantamos parabéns para todas, elas imaginavam que o bolo era de verdade e fingia comer um pedacinho, e depois tomar o suco. A imaginação começou a tomar conta das crianças e assim elas seguiram com o faz de conta até voltarmos para a sala. As crianças tiveram um espaço para brincar de moto, outro espaço para os cavalinhos e outro para o túnel de lona, se organizaram em fila para passar pelo túnel, cada um sabia sua hora de atravessar (...). (9 - 18 CMEI 2006, p.26)

Nesse caso a areia com suas propriedades, seu uso e possíveis ações, têm seu significado real. Primeiramente o sentido dado a areia foi o de material para construir

um castelo, uma segunda situação imaginária foi a de um aniversário em que as crianças envolvidas definiram o sentido de bolos, docinhos e sucos. Na terceira situação na qual o significado é substituído pelo sentido foi em sala de aula, quando a moto, os cavalinhos e o túnel entram em cena. Compreende-se que o sentido pode ser diferenciado nas situações que envolvem o brincar, enquanto que o significado pertence a uma zona mais estável. Conforme Luria (2001),

> O significado é um sistema estável de generalizações, que se pode encontrar em cada palavra, igualmente para todas as pessoas. (...) por sentido entendemos o significado individual da palavra, separado desse sistema objetivo de enlaces; este está composto por aqueles enlaces que tem relação com o momento e a situação dados. (LURIA, 2001, p.45)

Dado o conhecimento do significado e do sentido na situação imaginária, compreende-se sua importância para o desenvolvimento da criança. Ao brincar e criar uma situação imaginária, a criança muitas vezes assume diferentes papéis: ela pode se tornar um adulto como seu pai, outra criança, um animal, ou um herói veiculado pela mídia, como no relato dos estagiários: “Quando estava sob a casinha e agarrando à árvore dizia: ‘Eu sou o Super-Homem’”. (11- 14 CMEI 2008, p. 38)

A criança no jogo de papéis tem a possibilidade de mudar o seu comportamento e agir; se comportar como se fosse mais nova do que realmente é, pois ao representar o papel da “irmãzinha”, ela irá seguir as regras de comportamento que observa na irmã mais nova, porque agora ela pode ser a “mais nova”, e procura agir como tal. Na brincadeira quando nasce um desejo frustrado pela realidade, a criança consegue ir além do seu comportamento habitual, atuando num nível superior ao que ela realmente se encontra. Martins (2006) corrobora com as funções do jogo de papéis e afirma:

> 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 enriqueceram os processos internos e assim sucessivamente. (MARTINS, 2006, P.39)

O jogo ou brincadeira de papéis aparecem nos relatórios e são descritos pelos estagiários:

> As meninas brincavam de fazer penteados em nós, como se elas fossem cabeleiras, brincamos também de casinha onde tinha panelinhas, fogão, pratinhos, copinhos, comidinhas brincavam que eram donas de casa, os meninos nesse dia brincavam de montar com as peças de lego uma cobra e passaram um tempo montando ate que no imaginário deles a cobra era bem grande. (13- 16 CMEI 2008, p.15)

> No parquinho, L.F. estava brincando junto às outras crianças com um pedaço de garrafa pet e com um coador de plástico, onde pegava areia com a garrafa, passava no coador e separava as pedrinhas, enquanto fazia a separação das pedrinhas pronunciava algumas palavras como: “Vou separar as pedras maiores. Estas estão boas para eu construir um castelo”. (11- 14 CMEI 2008, p. 37)

Nas descrições acima, pode-se perceber o jogo de papéis entre as crianças, uma vez que foram cabeleireiras, donas de casa e construtores. Esse tipo de jogo, denominado jogo protagonizado ou de papéis é explicado por Elkonin e Vygotsky como uma atividade característica da infância e forte instrumento de aprendizagem, desde que o profissional da educação infantil o conheça, cabe-lhe planejar situações em que esse tipo de jogo seja proporcionado.

De acordo com Leontiev (2001a):

> A situação objetiva imaginária desenvolvida é sempre, também uma situação de relações humanas nela desenvolvidas. Um traço marcante dos jogos, com uma situação imaginária desenvolvida e relações sociais, é de que precisamente surge neles um processo de subordinação da criança às regras da

> ação, processo esse que surge das relações estabelecidas entre participantes do jogo. (LEONTIEV, 2001a, p.136)

O autor contribui destacando que toda situação objetiva imaginária está ligada a uma situação relacional, humana e consequentemente social e sustenta que nessas relações a criança se sujeita à ação e suas regras, fazendo com que sejam estabelecidas as relações entre aqueles que brincam ou jogam. Nas situações imaginárias e de faz de conta, o papel do adulto enquanto mediador é fundamental. A atividade de mediação com o meio físico e social, pelo uso de instrumentos e de signos, é o processo pelo qual se torna possível a construção de uma determinada forma de comportamento que é constitutiva do ser humano.

O estagiário destaca a necessidade da mediação:

> Os educadores devem estar cientes dos níveis de brincadeiras, que devem ser oferecidas as crianças, devem ser elaboradas atividades lúdicas, que de motivação as crianças, que seja divertido, algo diferente, que saia do padrão de atividades já elaboradas no período anterior. No processo da educação infantil o papel do professor é de suma importância, pois é ele quem cria os espaços, disponibiliza materiais, participa das brincadeiras, ou seja, faz a mediação da construção do conhecimento, proporcionando um melhor desenvolvimento das crianças. (13- 16 CMEI 2008p. 31)

Sobre a relação da mediação com o desenvolvimento e a aprendizagem, salienta-se a zona de desenvolvimento proximal como sendo um aspecto essencial do aprendizado. Para Vygotsky (2000), o aprendizado provoca processos internos de desenvolvimento que são possíveis só pela mediação do adulto. A necessidade da mediação é fato, pois como o autor diz “o processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem, o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a área de desenvolvimento potencial”.

Notam-se nos relatos a seguir sugestões de um grupo de estagiários:

> As atividades pedagógicas poderão ser realizadas de várias formas, prevendo espaços que a criança possa ocupar livremente, deixando a sua disposição roupas e objetos que possam ser utilizados no faz-de-conta. Incluindo no planejamento certas atividades que envolvam ficção, como representação dramática, teatrinho de fantoches, momentos de conversas com suporte de literatura e principalmente permitindo que a criança se entregue a estas atividades por períodos longos. (13- 16 CMEI 2008 p.24)

Os estagiários reconhecem a importância da imaginação e do faz de conta para a criança pré-escolar e falam da inclusão da mesma no planejamento. Salienta-se que é necessário planejar caso se deseje um brincar de qualidade. Para Moyles (2006, p.104), para que o brincar seja desvendado em sua maior condição potencial, precisa haver preocupação com:

> Envolvimento e intervenção sensível, instruída e informada por parte do adulto, cuidadoso planejamento e organização de ambientes lúdicos a fim de prover e expandir a aprendizagem, tempo suficiente para as crianças desenvolverem seu brincar e cuidadosa observação das atividades das crianças para facilitar a avaliação e o planejamento da progressão e a continuidade. (MOYLES, 2006, p.104)

O planejamento do brincar na educação infantil é de responsabilidade do adulto/profissional da área e envolve aspectos voltados ao tempo, ao espaço, aos materiais entre outros aspectos, mas para que ele realmente seja real, tanto no campo teórico, como no prático, o profissional responsável, necessariamente precisa se envolver, caso contrário não há possibilidade de uma educação de qualidade no âmbito da educação infantil. Destarte, o papel do adulto é destacado quanto ao planejamento, à intervenção, a interação e a mediação.

No relato seguinte, o estagiário comenta:

> O brincar e uma das linguagens infantis, que indica uma representação da realidade, e como tal, desenvolve as capacidades imaginativa e criativa, ampliando conhecimentos. No entanto, quando se trata do brincar no CMEI, este pressuposto da espontaneidade e da independência dos alunos não descarta a necessidade de uma intervenção do educador, seja no momento em que seleciona e oferece o brinquedo à criança, seja na organização dos espaços e do tempo de brincar. (10 - 19 CMEI 2006, p. 16)

Independente da nomenclatura utilizada para se referir ao brincar, seja como brinquedo, brincadeira, situação imaginária, atividade lúdica, faz de conta, entre outras, é importante lembrar que seu principal motivo é o processo e não o resultado. Sendo assim, conhecer o processo é possível e necessário, já classificá-lo de acordo com o nome correspondente não faz parte da abrangência cabível no processo.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitas são as possibilidades de reflexão presentes para sistematizar o caminho percorrido durante essa pesquisa, no entanto é de grande responsabilidade considerar os pontos finais para discussão. Na tentativa da coerência, opta-se por um modo em que o princípio se torna o derradeiro e vice-versa, pois entende-se que assim são desvendados os aspectos fundamentais da pesquisa e novas inquietações que darão fôlego aos pesquisadores para seguir em frente.

Rumo à pretensão desta pesquisa, que questionou quais as concepções das estagiárias sobre o brincar da criança, no âmbito da Educação Infantil, tem-se consciência de que os pontos destacados para aqui discutir, nem sempre darão conta de um cenário educacional complexo que envolve o brincar. Aos pesquisadores cabe regressar, transitar, refletir, modificar e quem sabe compreender, pois como seres humanos que constroem a história e por ela são construídos, são imbuídos dessa tarefa, ora árdua, ora instigante.

Assim sendo, buscou-se compreender através da história das instituições escolares e do brincar, em que momento, a partir de que concepção de infância, criança e instituição educativa; estudiosos se debruçaram nas diferentes concepções do brincar. Pensa-se que não seria possível estudar o brincar sem considerar: Froebel e suas contribuições para a educação da criança pequena, o assistencialismo no que diz respeito as instituições denominadas creches, aportes teóricos do brincar como cultura infantil, e pressupostos da teoria sócio-histórica que destacam o brincar como atividade principal da criança. Nas três concepções estudadas encontraram-se

elementos historicamente situados e por esse motivo não puderam deixar de ser comentados, porém entende-se que conceber o brincar como atividade humana principal da criança é prioritário para que se compreenda a aprendizagem implicada no processo e não no resultado. Para o estudo, a pesquisadora elegeu elementos constitutivos do brincar e dois eixos de análise: o primeiro - o brincar visto pela lupa naturalista e o segundo - o brincar sócio-histórico e cultural. No segundo eixo, para auxiliar a pesquisadora na discussão e propiciar melhor entendimento ao leitor, foram delineadas as seguintes áreas temáticas: 1) a atividade humana, as experiências sociais e culturais, a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, 2) o brincar livre ou dirigido e 3) a imaginação, o faz de conta, jogos de papéis.

Dos 37 relatórios de estágio utilizados para a análise, apenas 4 apresentaram o brincar na concepção naturalista e em seus relatos, os estagiários mostraram que legitimam o discurso do brincar por esta via, enfatizando a espontaneidade, a liberdade de expressão, o contato com a natureza e o trabalho dos sentidos. Assim sendo, os estagiários correspondentes as descrições dos quatro relatórios que tenderam à concepção naturalista, apresentaram um entendimento que compromete o brincar e a brincadeira como atividade da criança, primeiro porque tratam o brincar, o jogo e a brincadeira como se tivessem a mesma compreensão dos três conceitos, segundo por considerar a atividade sem intencionalidade e a assimilação natural e espontânea e terceiro porque apresentam a música e o movimento como linguagem, mas mesmo dotados desses elementos, não tornam compreensível a base teórica desses relatos.

Ainda com relação a esses relatos dos estagiários, pode-se notar certa dimensão retrógrada, por tratarem o brincar de forma semelhante aos pressupostos de Pestalozzi

e Froebel, que enfatizavam a lição de coisas. Tais pressupostos devem ser respeitados, uma vez que são considerados precursores da liberdade de expressão na educação da criança, mas tomar essa tendência como única e partilhá-la no discurso do senso comum não tornam o brincar uma atividade social e cultural. Ademais, a espontaneidade e a liberdade de expressão aqui, estão vinculadas a uma base filosófica que não dá conta de compreender o brincar social, histórico e cultural, portanto precisam ser compreendidas e confrontadas por outros fundamentos, a saber, os psicológicos (sócio-histórica) e sociológicos (cultural), buscando compreendê-las no tempo e no espaço em que foram concebidas para posteriormente entender sem usar de generalizações.

A propósito, os 33 relatórios que foram utilizados para a análise do eixo dois, permitiram descrições dos estagiários, as quais revelaram nas áreas temáticas específicas:

1. A atividade humana, as experiências sociais e culturais, a aprendizagem e o desenvolvimento da criança – puderam-se considerar que os estagiários reconhecem o brincar como uma atividade importante para o processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil, apontam o valor das experiências e vivências como sendo uma forma que propicia aprendizado, mas a base teórica para essa discussão ainda é frágil, no processo formativo desses estagiários, principalmente pela utilização do termo atividade (que em muitos momentos não é concebido como atividade humana). A pesquisadora levanta uma questão nesse sentido, a partir de duas descrições encontradas na página 97: Se apenas após as

“atividades” as crianças são levadas para brincar, então o brincar não é considerado uma atividade pelos estagiários? Tal questionamento oferece indícios para posteriores pesquisas e alerta os professores do curso específico.

2. Brincar livre ou brincar dirigido? – esta área temática apresenta aspectos divergentes, pois os estagiários expõem uma visão dicotômica com relação ao brincar livre e dirigido, uma vez que ao mesmo tempo em que é identificada a importância do brincar livre e há sua defesa, aparece a crítica a respeito do mesmo considerando a importância da intervenção e mediação do adulto no processo da atividade. Percebe-se que os estagiários, não se sentem seguros para dar credibilidade ao brincar como atividade principal da criança. Nos relatos, o brincar livre muitas vezes é entendido como “desprovido de seriedade” e é enfatizada a importância do brincar dirigido. Quantificar esse dissentimento não é objetivo dessa pesquisa, todavia na análise da próxima área temática, observou-se pelas descrições, maior domínio dos fundamentos voltados à perspectiva sócio-histórica e então se pôde entender que a divergência mencionada anteriormente está centrada na nomenclatura: brincar livre e dirigido e não nos processos de intervenção e mediação do adulto.
3. A imaginação, o faz de conta e os jogos de papéis – os estagiários revelaram-se dominantes a partir desta área temática. Em todas as descrições encontradas houve ênfase na importância da imaginação, do faz de conta e dos jogos de papéis, pois a forma como descreveram

> apontou coerência e posicionamento dos mesmos. Os teóricos Vygotsky e Leontiev foram encontrados na fundamentação teórica de mais da metade dos relatórios.

Além dos elementos voltados ao brincar, pôde-se observar a presença de alguns conteúdos fundamentais para a Educação Infantil, que provavelmente são trabalhados pelo corpo docente da Universidade em discussão.

No decorrer da pesquisa surgiram muitos aspectos voltados à disciplina: Pesquisa e Prática Pedagógica: Estágio Supervisionado em Educação Infantil I, aos professores que a ministram na academia, as coordenações de estágio e a própria instituição de ensino superior. Um dos indicativos para esse aumento, pode-se considerar a partir da mudança de coordenação de estágio em 2005 e dos procedimentos metodológicos elaborados para elaboração dos relatórios, os quais passaram a exigir práticas que subsidiassem os mesmos. Após selecionar os relatórios, foi possível encontrar os itens que nortearam a elaboração dos trabalhos pelos estagiários e verificou-se que após a implantação das orientações para a elaboração do relatório final, esses tendem a seguir uma mesma ordem, porém anteriormente às informações dos relatórios não favoreceram a dinâmica do pesquisador pela forma com que o estagiário tratava das informações que eram inseridas nos relatórios.

Como sugestão para novas pesquisas, vale observar o número de relatórios nos quais foi encontrada a perspectiva naturalista do brincar oferecem indícios de que os estagiários que o escreveram possuem magistério, assim fica a hipótese de que os formadores do curso de magistério têm uma concepção natural e romântica do brincar.

Uma vez que a concepção sócio-histórica aparece com ênfase nos resultados da pesquisa, pergunta-se: Como são construídas as concepções desses estagiários? A hipótese centra-se na tendência teórica dos formadores desse curso e na própria matriz curricular do mesmo.

7. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C. F. et al. Compromisso Social da Educação Física com crianças que passam por tratamentos hospitalares: intervenções lúdicas. In: *Coletânea do Seminário "O lazer em Debate"*, Belo Horizonte: CELAR/DEF/UFMG, 2001, p.172-178.

ARCE, A. O jogo e o desenvolvimento infantil na teoria da atividade e no pensamento educacional de Friedrich Froebel. In: *Cadernos Cedes*. A psicologia de A. N. Leontiev e a educação na sociedade contemporânea. vol. 24, n. 62, abr. 2004.

ARIÉS, P. *História Social da Criança e da Família*. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

AZEVEDO, J. I. A. C. *A Criança e o Brincar: Um Estudo Sobre as Concepções das Educadoras Infantis.* Dissertação [Mestrado], Universidade Regional de Blumenau, 2006.

BASTOS, M. H. C. Permuta de Luzes e Idéias. Anexo 1. Obras de Marie Pape-Carpentier. *Notícia resumida*. Porto Alegre, 2003.

BENJAMIN, W. *Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação.* São Paulo: Summus, 1984.

BOMTEMPO, E. *Brincando se aprende:* uma trajetória de produção científica. Tese [Livre-docência], Universidade de São Paulo, 1997.

BORBA, Â. M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BRASIL. *Ensino fundamental de nove anos*: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BRASIL, CNE, CEB. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Parecer n° 22/98, aprovado em 17 de dezembro de 1998.

_____. Estatuto da criança e do adolescente. Lei nº 8.069, de 13 de Julho de 1990.

_____. Alteração da Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996. Lei nº. 11.114, 16 de maio de 2005.

_____. Alteração da Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996. Lei nº. 11.274, 06 de fevereiro de 2006.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB - Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971.

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

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria-Geral. III plano setorial de educação, cultura e desporto; 1980/1985. Brasília, MEC/CCS, 1982. rev. aum. 52 p.

_____. Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006. (v. 1).

BROUGERE, G. A criança e a cultura lúdica. *Revista da Faculdade de Educação* [online] São Paulo, 1998a, v.24, n.2, p. 103-116.

_____. *Jogo e Educação*. Porto Alegre: Artmed, 1998b.

_____. *Brinquedo e Cultura*. São Paulo: Cortez, 2000.

COMENIUS. J. A. *Didactica magna*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. *Diretrizes Curriculares para a educação municipal de Curitiba*. v. 2. Curitiba, 2006.

_____. Secretaria Municipal da Criança. *Manual de Orientações técnico-administrativas do Programa Creches*, Curitiba, 1986.

DEMO, P. *Pesquisa e construção de conhecimento*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

ELKONIN, D. B. *Psicologia do Jogo*. São Paulo: Centauro, 2000.

FONTERRADA, M. T. de O. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação.* Tese [Livre Docência]. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita, São Paulo, 2001.

FREIRE, M. *Observação, Registro, Reflexão*. São Paulo, 1996. (Série Seminários Espaço Pedagógico)

FROEBEL, F. *A educação do homem*. Passo Fundo: UPF, 2001.

_____. *The education of man*. New York: Appleton, 1887.

GARANHANI, M. C. *Concepções e práticas pedagógicas de educadoras da pequena infância: os saberes sobre o movimento corporal da criança.* Tese [Doutorado]. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004.

GOUVÊA, R. *Recreação.* Rio de Janeiro: Agir, 1963.

HEYWOOD, C. *Uma História da Infância:* da Idade Média à época contemporânea no Ocidente. Porto Alegre, Artmed, 2004, 284p.

HUIZINGA, J. *Homo ludens*: o jogo como elemento da cultura. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedo e Brincadeira. Usos e significações dentro de contextos culturais. In: SANTOS, S; MARLI, P. (Org.). *Brinquedoteca:* O lúdico em diferentes contextos. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *A Pré-escola em São Paulo 1877 a 1940* . São Paulo: Loyola: 1988.

KRAMER, S. *A Política do Pré-Escolar no Brasil:* a arte do disfarce. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

KUHLMANN, JR, M. *Infância e Educação Infantil*: uma abordagem histórica. 4 ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

_____. O Jardim de Infância e a Educação de crianças pobres: Final do século XIX e início do século XX: In: MONARCHA, C. *Educação da Infância Brasileira:* 1875-1983. Campinas/SP: Autores Associados, 2001, p.3-30.

LAKATOS, E. M. & MARCONI, M. de A. *Fundamentos de Metodologia Científica.* 3. ed.rev.e. ampl. São Paulo: Atlas, 1991.

LE GOFF, J. *História e Memória*. Campinas/SP: Editora da Unicamp, 1996.

LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

_____. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, L.S., LURIA, A.R. & LEONTIEV, A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.* 9 ed. São Paulo: Ícone, 2001ª, p.119-142.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In:VIGOTSKII, L.S., LURIA, A.R. & LEONTIEV, A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 9 ed. São Paulo: Ícone, 2001b.

LURIA, A. R. *Pensamento e linguagem:* as últimas conferências de Luria. Porto Alegre/ RS: Artes Medicas, 2001.

MARCELLINO, N. C. *Pedagogia da Animação*. 4. ed. Campinas: Papirus, 2002.

MARTINS, L. M. A brincadeira de papéis sociais e a formação da personalidade. IN: ARCE, A. DUARTE, N. *Brincadeira de papéis sociais na educação infantil*: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006, p.27-50.

MINAYO, M. C. de S. (Org). *Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade.* 19 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001.

_____. *O desafio do conhecimento*. São Paulo: Hucitec, 1993.

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

_____. *A excelência do brincar*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

NAGLE,J. *A educação na primeira república*. In: HOLLANDA, S. B. (Org.). História geral da civilização brasileira. 4. ed. São Paulo: Difel, 1987. tomo III, v. 2, livro 3, p. 261-291.

NEGRINE, A. *Aprendizagem e desenvolvimento infantil*. Porto Alegre: PRODIL, 2001.

OLIVEIRA, M. K. de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico.* São Paulo: Scipione, 1997. 111 p. (Pensamento e ação no magistério)

PIMENTA, S. G. Panorama atual da Didática no quadro das Ciências da Educação: Educação, Pedagogia e Didática In: PIMENTA, S. G. *Pedagogia, ciência da educação?* 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PRIORE, M. D. (org.) *História das crianças no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

RELATÓRIOS DE ESTÁGIOS. Curso de Licenciatura em Pedagogia. Laboratório de Ensino Pesquisa e Práticas Educacionais (LEPPE), Curitiba, 2004-2008.

ROSA, L. de O. *Música brasileira para coros infantis (1960-2003): catálogo online com obras a cappella.* Dissertação [Mestrado]. Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2005.

SÃO PAULO. Decreto n. 5.884, de 21 de abril de 1933. *Código de Educação do Estado de São Paulo.* Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1933. (Coleção das leis e decretos do Estado de São Paulo)

SANTOS, S. M. P. dos (Org.) *A Ludicidade como Ciência.* Petrópolis/RJ: Vozes, 2001.

_____. *Brinquedoteca:* O lúdico em diferentes contextos. 9. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2004.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Coord.). *As crianças: contextos, identidades*. Porto: Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança, 1997a.

SARMENTO, M. J. *As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª. Modernidade.* Braga. Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho: 1997b.

_____. Culturas Infantis e direitos das crianças. *Revista Criança do professor de educação infantil,* Brasília, n. 45, p. 5-8, dezembro 2007.

SAVIANI, Dermeval. *Educação brasileira: estrutura e sistema*. 8. ed. rev Campinas/SP: Autores Associados, 2000. 161 p. (Coleção educação contemporânea)

SOUZA, G. de. *Instrução, o talher para o banquete da civilização: cultura escolar dos jardins-de-infância e grupos escolares no Paraná, 1900-1929*. Tese [Doutorado] Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004.

_____. *Pré-Escola é Escola?* Um estudo sobre a contribuição da literatura especializada na constituição da pré-escola como educação escolar, no Brasil – 1989 a 1996. Dissertação [Mestrado] Pontifícia Universidade Católica de São Paulo , 1997.

VEIGA, G. C. O Manifesto dos Pioneiros de 1932: o direito biológico à educação e a invenção de uma nova hierarquia social. In: XAVIER, M. C. *Manifesto dos Pioneiros da Educação*: Um Legado Educacional em Debate. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

VYGOTSKY, L. S. *O desenvolvimento psicológico na infância*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. Martins Fontes, São Paulo, 2001.

_____, LURIA, A.R. & LEONTIEV, A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.* 9 ed. São Paulo: Ícone, 2001.

VOLPATO, G. *Jogo, brincadeira e brinquedo: usos e significados no contexto escolar e familiar*. Florianópolis: Cidade Futura, 2002.

WAJSKOP, G. *Brincar na pré-escola*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ANEXOS (Somente na versão impressa)

Michelle Souza Julio Knaut – msj2105@yahoo.com.br