

**ANA PAULA LUCENA CARDOSO DA SILVA**

**O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES  
E PRÁTICAS DOS PROFESSORES NA REDE  
MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE-MS**



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO  
CAMPO GRANDE-MS  
2006**

**ANA PAULA LUCENA CARDOSO DA SILVA**

**O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES  
E PRÁTICAS DOS PROFESSORES NA REDE  
MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE-MS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

**Área de Concentração:** Educação Escolar e Formação de Professores

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Leny R. M. Teixeira

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO  
CAMPO GRANDE-MS  
2006**

# **O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOS PROFESSORES NA REDE MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE-MS**

**ANA PAULA LUCENA CARDOSO DA SILVA**

## **BANCA EXAMINADORA:**

---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Gilza Maria Zauhy Garms

---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Maria Cristina Lima Paniago Lopes

---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Leny R. M. Teixeira

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho ao meu pai, a minha mãe e ao meu irmão que sempre estiveram presentes, com demonstração de carinho, apoio, incentivo e dedicação. Dizer muito obrigada é pouco para demonstrar o que sinto, no entanto, não encontro palavras para expressar a imensa gratidão.

## AGRADECIMENTOS

A Deus que, na sua infinita bondade, concedeu-me saúde, amparo, esperança e confiança num mundo mais justo e mais humano;

À minha orientadora Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Leny R. M. Teixeira, pelo respeito, carinho, paciência e competência com que me orientou na elaboração desta pesquisa;

À professora Dr<sup>a</sup> Gilza Maria Zauhy Garms e Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Cristina Lima Paniago Lopes pelas criteriosas e valiosas observações e indicações que foram apresentadas no Exame de Qualificação.

Aos professores, parceiros de investigação, que com disponibilidade, compromisso e consideração contribuíram com seus conhecimentos, experiências e idéias para a realização deste trabalho;

À minha amiga e Terapeuta Ocupacional, Micheli Diniz, com quem pude contar em diversos momentos da minha vida;

À U.C.D.C e a CAPES pelo apoio financeiro que viabilizou a realização dessa dissertação e em especial ao Mestrado em Educação, pela compreensão de nossas dificuldades, pelo atendimento, atenção e por todas as relações baseadas na confiança com as quais pudemos contar;

Aos meus colegas de mestrado, com os quais pude dividir a ansiedade, a insegurança e o receio de trilhar novos caminhos.

SILVA, Ana Paula L.C. *O Lúdico na Educação Infantil: concepções e práticas dos professores na Rede Municipal de Campo Grande-MS*. Campo Grande, 2005. 187p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco.

## RESUMO

Este trabalho integra a linha de pesquisa “Práticas Pedagógicas e suas Relações com a Formação Docente” e teve como objetivo analisar as concepções dos professores de Educação Infantil a respeito do brincar, bem como as atividades lúdicas desenvolvidas pelos mesmos em escolas municipais de Campo Grande-MS, no período pré-escolar (de cinco a seis anos de idade). Participaram desse estudo cinquenta e três professoras de dezoito escolas da rede municipal de ensino, escolhidas dentre as escolas com o maior número de docentes e a localização das mesmas. A pesquisa, de abordagem qualitativa, de natureza descritiva explicativa coletou, na primeira fase, dados dos professores através de questionário estruturado com a finalidade de verificar tipos de jogos, brinquedos e brincadeiras utilizados pelas professoras, bem como o seu uso pedagógico. Na segunda fase foi realizada observação de aulas ministradas por três professoras, sendo os dados obtidos trabalhados por meio de análise de conteúdo, concluindo-se que: as atividades de brincar estão no geral restritas à sala de aula e o brinquedo é valorizado pelos professores somente como atividade pedagógica dirigida e específica para aquisição de conteúdos e habilidades acadêmicas; os professores não valorizam o espaço da área externa (parque) como espaço para o brinquedo. A análise dos dados aponta a necessidade de melhor formação dos professores de Educação Infantil no que diz respeito à ludicidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Infantil; Lúdico; Prática docente.

SILVA, Ana Paula L.C. *The Ludic in Childhood Education: conceptions and practices of teachers in the Public (Municipal) Schools of Campo Grande-MS*. Campo Grande, 2005. 187p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco.

## ABSTRACT

This study integrates the research line “Pedagogic Practices and its Relations with Docent Training” and has had as its purpose to analyze the conceptions of childhood education teachers concerning playing, as well as the ludic activities developed by them in the public (municipal) schools in the municipal district of Campo Grande-MS, in the kindergarten school period (children between five and six years old). Fifty-three female teachers from eighteen different municipal schools participated in the study, and the selection criteria involved schools with a larger number of teachers and the location of the schools. The research, with its qualitative approach and an explicative descriptive nature, collected, in its first phase, data from the teachers through a structured questionnaire with the purpose of verifying different kinds of games, toys and entertainments used by the teachers, as well as its pedagogic use. In the second phase classes taught by three of the teachers were observed and the collected data were dealt with through the contents analysis. It was concluded that: playing activities are generally restricted to the classroom and the toys are only valued by the teachers as a guided pedagogical activity and specifically for the acquisition of academic contents and abilities; the teachers do not value the available space in the external area (playground) as a space for playing. The data analysis shows a necessity of a better qualification of childhood teachers concerning ludic activities.

**KEYWORDS:** Childhood education; Ludic; Teaching practice.

## LISTA DE QUADROS

|                              |     |
|------------------------------|-----|
| Quadro 1 – Professor A.....  | 139 |
| Quadro 2 – Professor B.....  | 142 |
| Quadro 3 – Professor C ..... | 145 |

## LISTA DE GRÁFICOS

|                               |     |
|-------------------------------|-----|
| Gráfico 01 – Questão 01 ..... | 120 |
| Gráfico 02 – Questão 01 ..... | 122 |
| Gráfico 03 – Questão 02 ..... | 123 |
| Gráfico 04 – Questão 02 ..... | 125 |
| Gráfico 05 – Questão 03 ..... | 126 |
| Gráfico 06 – Questão 04 ..... | 127 |
| Gráfico 07 – Questão 05 ..... | 129 |
| Gráfico 08 – Questão 05 ..... | 129 |
| Gráfico 09 – Questão 06 ..... | 131 |
| Gráfico 10 – Questão 07 ..... | 132 |
| Gráfico 11– Questão 08 .....  | 133 |
| Gráfico 12– Questão 09 .....  | 134 |
| Gráfico 13– Questão 09 .....  | 135 |
| Gráfico 14 - Questão 10.....  | 136 |

## **LISTA DE ANEXOS**

|  |     |
|--|-----|
| Anexo 1 – Questionário para os professores da Educação Infantil .....    | 177 |
| Anexo 2 – Questionário realizado com as técnicas da SEMED .....          | 179 |
| Anexo 3 – Proposta para elaboração do cronograma de atividades 2005..... | 181 |

## SUMÁRIO

|  |     |
|--|-----|
| INTRODUÇÃO .....   | 013 |
| CAPÍTULO I - A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL.....  | 018 |
| 1.1 AS ATIVIDADES LÚDICAS .....  | 018 |
| 1.2 O BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL: ALGUMAS ABORDAGENS. ....  | 020 |
| 1.2.1 A Abordagem Psicogenética de Jean Piaget.....  | 020 |
| 1.2.2 O jogo na abordagem Piagetiana .....   | 030 |
| 1.2.3 A Abordagem Sócio-Histórica.....   | 041 |
| 1.3 A BRINCADEIRA E O JOGO NA TEORIA SÓCIO-HISTÓRICA.....  | 048 |
| 1.3.1 Síntese: algumas contribuições dessas abordagens sobre o papel do brincar no desenvolvimento da criança..... | 060 |
| CAPÍTULO II - EDUCAÇÃO INFANTIL COMO ESPAÇO PARA O LÚDICO.....   | 066 |
| 2.1 A INFÂNCIA E O LÚDICO .....  | 066 |
| 2.2 BRINCAR NA ESCOLA COMO ATIVIDADE DIDÁTICA? .....   | 071 |
| 2.3 O BRINCAR COMO EIXO DOS REFERENCIAIS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL.....                                | 078 |
| CAPÍTULO III - A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....   | 088 |
| 3.1 TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O PERFIL DO PROFESSOR .....                                      | 088 |
| 3.2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL .....   | 092 |
| 3.3 IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....   | 104 |
| 3.4 CONHECIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR .....   |     |
| DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....  | 108 |
| CAPÍTULO IV-OBJETIVOS E METODOLOGIA.....   | 112 |

|   |     |
|---|-----|
| 4.1 OBJETIVO GERAL .....  | 113 |
| 4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....  | 113 |
| 4.3 METODOLOGIA DA PESQUISA.....                                      | 114 |
| 4.4 CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS .....                                  | 117 |
| 4.5 CARACTERIZAÇÃO DAS PROFESSORAS QUE PARTICIPARAM DA PESQUISA.....  | 118 |
| CAPÍTULO V - DESCRIÇÃO DOS DADOS .....                                | 119 |
| 5.1 PRIMEIRA ETAPA-DADOS DO QUESTIONÁRIO .....                        | 119 |
| 5.2 SÍNTESE DOS DADOS-QUESTIONÁRIO .....                              | 136 |
| 5.3 SEGUNDA ETAPA -OBSERVAÇÃO DA SALA DE AULA .....                   | 138 |
| 5.3.1 Escola I - Professor –A .....                                   | 139 |
| 5.3.1.1 Tipos de atividades realizadas.....                           | 139 |
| 5.3.2 Escola II –Professor B .....                                    | 142 |
| 5.3.2.1- Tipos de atividades realizadas .....                         | 142 |
| 5.3.3 Escola III –Professor C .....                                   | 145 |
| 5.3.3.1 Tipos de atividades realizadas.....                           | 149 |
| 5.3.4 Rotina Escolar.....   | 148 |
| 5.3.5 Organização das atividades .....                                | 148 |
| 5.3.6 Recreio .....   | 151 |
| 5.4 SÍNTESE DA DESCRIÇÃO DAS OBSERVAÇÕES EM SALA DE AULA. ....        | 149 |
| 5.5 SÍNTESE DO QUESTIONÁRIO REALIZADO COM AS TÉCNICAS DAS SEMED ..... | 153 |
| CAPÍTULO VI - ANÁLISE DOS RESULTADOS .....                            | 156 |
| CAPÍTULO VII - CONSIDERAÇÕES FINAIS .....                             | 169 |
| ANEXOS .....  | 176 |
| REFERÊNCIAS.....  | 182 |

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa surgiu no decorrer da minha trajetória profissional como terapeuta ocupacional, atuando na área da educação em brinquedoteca, trabalho que acabou gerando um interesse especial pelas atividades infantis, principalmente aquelas envolvendo jogos e brincadeiras.

Um conjunto de fatos e situações, nem sempre diretamente ligados ao tema aqui proposto, contribuíram nesse percurso, ao provocar reflexões e inquietações necessárias para a constituição da pesquisa. O interesse pessoal pela atividade lúdica, enquanto recurso terapêutico e pedagógico, seguido do contato com alunos, professores, escolas e familiares, foram, sem dúvida, fatores significativos de motivação para realização da mesma.

Em minha prática profissional voltada para o atendimento infantil, além do atendimento clínico e orientações à família, há, na maioria dos casos, uma troca de informações com a escola e especialmente com os professores.

Nessas conversas com as professoras, discutiam-se, em geral, as capacidades e dificuldades das crianças, os objetivos estabelecidos na terapia

ocupacional e na escola. Muitas dessas professoras relatavam suas dificuldades diante do envolvimento e desempenho da criança nas atividades em sala de aula e, por vezes, traziam questionamentos e solicitavam idéias sobre as atividades mais adequadas e sobre a melhor forma de realizá-las com as crianças. Neste processo foram surgindo inquietações, observações e reflexões acerca das atividades lúdicas desenvolvidas com as crianças, principalmente no ambiente escolar da educação infantil.

Embora a proposta aqui não seja discutir a atuação da Terapia Ocupacional, essas colocações se fazem necessárias para situar minha experiência profissional e compreender as origens das reflexões que me levaram a ter como objeto de estudo o lúdico na educação infantil.

Esta opção se justifica, pelo fato de servir como meio que possibilita a compreensão e incorporação dos conceitos e noções pertinentes ao jogo, brinquedo e brincadeira. Esta constatação é fruto da análise do pensamento de NEGRINE, que afirma:

Muitos pensadores pós-modernos admitem que o terceiro milênio é o da ludicidade, sendo esta uma necessidade realmente humana, tendo em vista que proporciona elevação dos níveis de uma boa saúde mental. (NEGRINE, 1997 p. 83).

Penso que, se a criança for respeitada em seus interesses e subsidiada em suas buscas, manterá vivo o prazer de aprender e fará da construção do seu conhecimento uma deliciosa aventura no caminho da sabedoria.

Como o leitor pode observar, as experiências percebidas e relatadas provocaram tais inquietações que, por sua vez, passaram a exigir um aprofundamento teórico e uma reflexão crítica sobre o lúdico na educação infantil, procurando

significar as concepções manifestadas no trabalho dos profissionais que atuam nessa área.

Assim, a escolha do tema, “O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOS PROFESSORES NA REDE MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE-MS” justifica-se, primeiramente pela necessidade de refletir sobre o trabalho dos professores que atuam na área e, em especial, fazer um aprofundamento teórico e metodológico, mostrando a importância do lúdico na aprendizagem da criança.

A hipótese norteadora deste trabalho é a de que a educação infantil anuncia-se como um ambiente criado para favorecer o desenvolvimento integral da criança, complementando a ação da família e da comunidade.

Neste contexto, o lúdico pode ser um agente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem, o que nos instiga a investigar como o lúdico está sendo concebido e trabalhado pelos professores de Educação Infantil, considerando-se ainda que essa é uma atividade essencial para o desenvolvimento integral da criança?.

Para isto, o presente trabalho pretende tanto identificar o material lúdico disponível e mais utilizado na educação infantil das escolas municipais de Campo Grande-MS, quanto verificar se e como as atividades são realizadas a partir de jogos e brinquedos, identificando a concepção de brincar atribuída pelos professores.

O referencial teórico deste trabalho reporta-se a autores como Piaget (1988), Vygotsky (1991), Leontiev (1988), Elkonin (1998), Kishimoto (2003), Cunha (2001), Bomtempo (1986), Negrine (1997), Kramer (1993), Rosemberg (1994), Oliveira (1993), entre outros.

Diante desse referencial teórico e com base em minha experiência profissional, parti do princípio de que há três perspectivas distintas relacionadas ao jogo no ambiente escolar. A primeira diz respeito aos jogos direcionados, que são materiais e atividades oferecidos e dirigidos por um adulto visando objetivos específicos; a segunda é a do jogo livre, no qual a criança deve ter liberdade de decisão sobre qual atividade irá realizar e como será realizada como, por exemplo, brinquedos de parque. Neste caso o professor pode ter uma participação indireta no decorrer da atividade, como ser o responsável pela seleção e organização dos materiais, de ambientes e do tempo proporcionado para o brincar da criança; a terceira corresponde aos jogos de faz-de-conta.

Para isso, o presente estudo estrutura-se em seis capítulos. No capítulo I, apresentam-se os pressupostos teóricos sobre o brincar, buscando definir e distinguir os termos, as funções e as ações referentes ao jogo, brinquedo e brincadeira. Conjuntamente são apresentadas a teoria psicogenética de Piaget e sua abordagem sobre o jogo e o papel do brinquedo na abordagem sócio-histórica, por serem os grandes referenciais que podem embasar o problema investigado.

No capítulo II caracteriza-se o brincar na educação infantil como espaço para o lúdico, reportando-se às razões do brincar para a criança e o papel do brincar na pré-escola.

O capítulo III consiste em uma breve análise sobre o professor de educação infantil, levando em consideração sua ação, sua formação, sua identidade profissional e conhecimento profissional.

No capítulo IV apresenta-se, primeiramente, o objetivo geral e específico da pesquisa, seguidos da metodologia, caracterizando as escolas envolvidas, os

professores que participaram da pesquisa e os respectivos procedimentos de coleta de dados.

A descrição dos dados está no capítulo V, no qual encontra-se o desenrolar da primeira etapa constituída pelos dados obtidos a partir da aplicação do questionário e da segunda etapa, na qual se descreve os registros da observação em sala de aula.

O capítulo VI, apresenta a análise dos dados, na qual se contempla a discussão sobre os jogos e brincadeiras realizadas na Educação Infantil, assim como o significado e opiniões das professoras sobre o lúdico.

Por fim, apresentam-se as considerações finais, a título de síntese dos resultados da pesquisa realizada.

## **CAPÍTULO I - A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL**

### **1.1 AS ATIVIDADES LÚDICAS**

Considerando as características semânticas da Língua Portuguesa, pode-se depreender que o lúdico é uma categoria geral de todas as atividades que têm características de jogo, brinquedo e brincadeira.

De modo geral, encontramos na literatura referências à atividade lúdica associada a essas três formas, muito embora, como apontaram Bomtempo (1986), Brougère (1997) e Kishimoto (1994), esses termos não tenham ainda uma conceituação homogênea entre pesquisadores da área.

No Brasil, termos como jogo, brinquedo e brincadeira ainda são empregados de forma indistinta, demonstrando um nível baixo de conceituação deste campo. Enfim, cada contexto social constrói uma imagem de jogo conforme seus valores e modo de vida, que se expressa por meio da linguagem. [...] Diferindo do jogo, o brinquedo supõe uma relação íntima com a criança e uma indeterminação quanto ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização. (KISHIMOTO, 1994, p. 17).

O jogo é definido, conforme Ferreira (1999), como atividade física ou mental fundada em sistemas de regras que definem a perda ou o ganho; passatempo, brinquedo, divertimento.

O brinquedo “é o objeto manipulável destinado a divertir uma criança”; e a brincadeira é o “ato ou efeito de brincar com o brinquedo ou mesmo com o jogo” (MIRANDA, 2001 p.30).

Jogar também é brincar com o jogo. O jogo pode existir por meio do brinquedo, se os “brincantes” lhe impuserem regras.

Percebe-se, pois, que o jogo, brinquedo e brincadeira, embora possam se diferenciar estão imbricados; sendo que o lúdico abarca todos eles.

Nesse sentido, é necessário destacar que o brincar é visto neste trabalho, no sentido amplo, ou seja, no da atividade lúdica e sua importância para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças na Educação Infantil.

Portanto, para melhor compreender a natureza da atividade lúdica é importante analisar algumas idéias que vêm se constituindo, ao longo dos últimos anos, como referenciais para se pensar essa questão: a abordagem psicogenética e a sócio-histórica.

Essas abordagens colaboraram com aportes essenciais para a compreensão das relações entre o brincar, o desenvolvimento infantil e a educação.

## 1.2 O BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL: ALGUMAS ABORDAGENS.

### 1.2.1 A Abordagem Psicogenética de Jean Piaget

A teoria piagetiana tenta explicar a origem e evolução da inteligência nos seres humanos, daí o nome Epistemologia Genética.

O autor, de maneira ampla, define a Epistemologia Genética como o “estudo da passagem dos estados inferiores do conhecimento aos estados mais complexos ou rigorosos” (Piaget, 1974 p.48). Em outras palavras, propõe o retorno às fontes e à gênese propriamente dita do conhecimento, do qual a epistemologia tradicional conhecia apenas os estados superiores, isto é, certas resultantes finais de um complexo processo de formação.

Essa abordagem epistemológica (**episteme** = conhecimento; e **logia** = estudo) é caracterizada como interacionista, pois para Piaget (1974), o organismo e o meio ambiente formam um todo indissociável. Do ponto de vista epistemológico, dessa afirmação decorrem as explicações sobre a estrutura da inteligência e do conhecimento, ou seja, a interdependência do sujeito e do objeto. O conhecimento é explicado através de uma evolução contínua, deste modo, a utilização da palavra gênese é concebida no sentido de processo, história, algo que têm origem e prosseguimento. Para Piaget (1982), o comportamento dos seres vivos não é inato, nem resultado de condicionamentos, mas construído numa interação entre o meio e o indivíduo.

Para o autor, o conceito de inteligência ocupa o vértice para o qual todos os aspectos estudados convergem. Essa unificação realizada por Piaget (1976) envolve a síntese entre o processo de gênese dos conhecimentos e as estruturas que se constroem ao longo do desenvolvimento - que vai da simples capacidade de constatar fatos concretos até as mais altas abstrações.

De acordo com o autor, a inteligência é essencialmente um sistema de operações vivas e atuantes. É a adaptação mental mais avançada, um instrumento indispensável para os intercâmbios entre o sujeito e o meio. Se a inteligência é adaptação, a adaptação deve caracterizar-se como um equilíbrio entre as ações do organismo sobre o meio.

Para Piaget (1976), a inteligência é algo dinâmico, é a capacidade que o sujeito possui de trabalhar com dados e informações que se encontram disponíveis. A inteligência se expressa em vários estágios, ou seja, na tentativa de uma criança de três anos em amarrar os sapatos, de um menino de oito anos em organizar sua coleção de carrinhos ou na operação mental desenvolvida por um adolescente. A inteligência constitui-se em um processo que se efetiva em diferentes formas, tendo características próprias, de acordo com os consecutivos progressos realizados pelo indivíduo. A inteligência renova a capacidade do indivíduo em conhecer. Sendo assim, o conhecimento e a inteligência passam para graus mais elaborados, à medida que o indivíduo se situa e conhece o mundo. A inteligência enquanto capacidade de adaptação, possibilita invenções, modificações, combinações e recombinações.

Segundo Piaget (1964), uma conduta é mais inteligente quanto maior for a utilização de trajetórias entre o sujeito e os objetos de sua ação. Assim, a questão da Epistemologia Genética, de uma forma geral, é a explicação do aumento dos

conhecimentos, isto é, da passagem de um conhecimento inferior a um saber mais rico, em compreensão e em extensão (Piaget, 1982).

Piaget (1964) ressalta que o desenvolvimento da inteligência se faz de forma gradual e que as estruturas do pensamento devem estar preparadas para a assimilação do conhecimento (gênese das estruturas), além de sempre dizer que "a criança não é um adulto em miniatura". A inteligência para Piaget, portanto, não é inata ou adquirida, mas construída com base em processos de auto-regulação.

Para entendermos essa tese Piagetiana (1976), é preciso mostrar como ele coloca a relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem.

Classicamente a aprendizagem é baseada no esquema estímulo-resposta. Para Piaget (1976), esse esquema é inteiramente incapaz de explicar a cognição. Quando se pensa em um esquema de estímulo e resposta, pensa-se comumente que antes de tudo há um estímulo. No entanto, um estímulo é um estímulo somente na medida em que é significativo e ele se torna significativo somente na medida em que há uma estrutura que permite sua assimilação, uma estrutura que pode integrar este estímulo, mas que ao mesmo tempo possa produzir uma resposta. Conseqüentemente, para o autor, não é um exagero dizer que a estrutura é anterior, ou seja, a possibilidade de resposta está dada antes da resposta.

A aprendizagem de estruturas parece obedecer às mesmas leis do desenvolvimento natural dessas estruturas. Em outras palavras, a aprendizagem está subordinada ao desenvolvimento e não vive-versa.

Além disso, a relação fundamental envolvida em todo o desenvolvimento e toda aprendizagem, para o autor, não é a relação de associação. No esquema estímulo e resposta, a relação entre a resposta e o estímulo é entendida como sendo

uma associação. Em contraste, a relação fundamental é de assimilação. Assimilação é a integração de qualquer tipo de realidade numa estrutura e é essa assimilação que, para o autor, parece ser fundamental na aprendizagem e do ponto de vista das aplicações didáticas e pedagógicas.

O desenvolvimento do conhecimento é um processo endógeno, ligado ao processo inteiro da embriogênese. No caso do desenvolvimento do conhecimento na criança, a embriogênese termina somente na idade adulta. É um processo de desenvolvimento total que devemos re-situar em seu contexto geral biológico e o psicológico. Desenvolvimento é um processo que concerne à totalidade das estruturas do conhecimento.

A aprendizagem é provocada por situações como, por exemplo: um experimento psicológico; ou por um professor com respeito a algum ponto didático; ou por uma situação externa. É um processo limitado a um simples problema ou a uma simples estrutura.

Para o autor, o desenvolvimento explica a aprendizagem, pois é o processo essencial, sendo que cada elemento da aprendizagem ocorre como uma função do desenvolvimento total. Esta opinião é contrária à opinião fortemente aceita de que o desenvolvimento é a soma de experiências de aprendizagem discretas.

É o desenvolvimento que garante o conhecimento, pois o mesmo não é uma cópia da realidade. Conhecer é modificar, transformar o objeto e entender o processo desta transformação, é como uma consequência, compreender a maneira como o objeto é construído.

O conhecimento se dá, portanto, na medida em que os esquemas de ação se ampliam com base em dois processos: de incorporação da realidade (assimilação)

e de ajuste às exigências das situações (acomodação), de tal forma que ao longo do tempo, se tornem formas de adaptação cada vez mais complexas, ou seja, que se tornem operatórios.

Uma operação é a essência do conhecimento; é uma ação interiorizada e reversível que modifica o objeto em uma classe para construir uma classificação ou consistiria em ordenar por coisas, por série ou em contar ou medir. É um conjunto de ações, modificando o objeto e fazendo com que os conhecedores sejam capazes de captar nas estruturas a transformação. Uma operação nunca é isolada, está sempre ligada a outras operações e como resultado é sempre uma parte da estrutura total.

Estas estruturas operacionais são para Piaget (1976), constitutivas do conhecimento, parte da realidade psicológica, em cujos termos devemos compreender o desenvolvimento. E o problema central do desenvolvimento é compreender a formação, organização e funcionamento destas estruturas. Na concepção Piagetiana as estruturas lógicas -expressas na capacidade de classificar e ordenar - são a base da organização da atividade humana, de tal forma que o desenvolvimento está sempre relacionado à construção das mesmas.

Piaget e Inhelder (1976), distinguem os quatro principais estágios do desenvolvimento da inteligência:

- **1º Estágio: sensório-motor (aproximadamente 0-2 anos);**

Neste estágio, a partir de reflexos neurológicos básicos, o bebê começa a construir esquemas de ação para assimilar mentalmente o meio. É marcado pela construção prática das noções de objeto, espaço, causalidade e tempo. A vida psíquica do bebê se enriquece com a integração aos reflexos, dos hábitos e

percepções. A percepção começa a assumir um papel determinante na forma de agir do bebê, e por isso seu conhecimento está preso ao “aqui e agora”.

Para Piaget (1967), quatro processos fundamentais caracterizam a evolução da inteligência no período sensório-motor: a construção da noção do objeto permanente, isto é, atribuição ao objeto de uma existência, independentemente de o mesmo se achar ou não no campo perceptual do bebê; a noção de espaço, que abriga o próprio corpo e os objetos em geral; a noção de causalidade, a partir de um egocentrismo radical em que a criança é a causa dos acontecimentos, até a sua posição de expectador de coisas que acontecem ao seu redor; e, a construção do tempo, paralelamente à de causalidade, fazendo com que, no final do período o bebê perceba as relações entre o “antes” e “depois”.

Durante esse estágio é desenvolvido o conhecimento prático, o qual constitui a sub-estrutura do conhecimento representacional posterior. Em outras palavras, há uma série de estruturas que são indispensáveis para as estruturas do pensamento representacional posterior. Nesse caso são as atividades de natureza sensorial e motora, que fundamentarão a atividade superior futura, ou seja, constituirão os objetos de representação.

- **2º Estágio: representação pré -operacional (aproximadamente 2-7 anos);**

Esse estágio é também chamado de inteligência simbólica, no qual ocorre o aparecimento da função simbólica ou semiótica, por meio da qual a criança passa a utilizar “significantes” para representar “significados”, constituindo evolução fundamental para a constituição do pensamento da criança.

Nesse período há o aparecimento acentuado das representações mentais, desenvolvendo a função simbólica (capacidade de simbolizar um fato real) de várias formas: por imitação simbólica, por condutas simbólicas como as presentes nos brinquedos de “faz de conta” e pelo uso da linguagem propriamente dita ( signos).

A linguagem nesse período passa a acompanhar a ação e imprime ao desenvolvimento da inteligência um grande impulso, pois o uso da palavra permite o distanciamento do real, ou seja, dá ao pensamento a possibilidade de ultrapassar o presente, permitindo pensar sobre o passado e o futuro.

Contudo, embora os símbolos disponíveis para manipulação mental expresso em linguagem aumentem muito nesse período, eles têm ainda a propriedade de um pré-conceito. Pré-conceito é o intermediário entre o símbolo imaginado e o conceito propriamente dito e é definido como ausência de inclusão dos elementos em um todo. A criança se concentra num único aspecto do objeto, assimilando os aspectos aparentes do objeto e não suas transformações. O pensamento não é estável. Ex: mostram-se para a criança duas bolinhas de massas iguais e dá-se a uma delas a forma de salsicha. A criança nega que a quantidade de massa continue igual, pois as formas são diferentes. A criança neste nível não chega nem à generalidade, nem as individualidades verdadeiras. Um outro exemplo é o caso do irmão que, fantasiado no carnaval, não é mais o irmão e, sem máscara, volta a sê-lo. Faz implicações entre dois fatos sem ter relação lógica (transdução) Ex: água quente implica em barbear-se. A criança raciocina de pré-conceito para pré-conceito.

O pré-conceito progride na direção do conceito operatório, pela construção de encaixes hierárquicos que ganham paulatinamente, uma generalidade progressiva. Há uma exploração de vários traços do objeto, na busca de compor um

todo, mas ainda não há conservação do todo. O raciocínio é de ordem perceptiva, pois a criança realiza agrupamentos (por um traço apenas, sem inclusões de classe) e ordenações por um traço perceptivo, mas ainda apoiadas em pareamentos (sem inclusão de séries).

- **3º Estágio: operações concretas (aproximadamente 7-11 anos);**

A partir de 7 anos a criança começa a deduzir e já apresenta conservação e reversibilidade (os estados transformados podem voltar às origens) no pensamento. Em consequência, diferencia estados e transformações, como por exemplo, a quantidade de água em vidros diferentes não muda, simplesmente porque a forma mudou. É capaz de estabelecer relações, classificando e seriando, mas ainda necessita de material concreto, ou seja, opera com objetos e não ainda com hipóteses expressas verbalmente.

- **4º Estágio: operações formais ou hipotético-dedutivas (aproximadamente 11- 15anos);**

Nesta fase é capaz de fazer dedução e levantar hipóteses a respeito de soluções para o problema, pensar simultaneamente em várias hipóteses. O raciocínio dá-se de forma complexa e abstrata e portanto se torna dependente da linguagem. A lógica se estabelece, como é o caso da relação do tipo, se  $a > b$  e  $b > c$ , então  $a > c$ .

A construção desses quatro estágios para, Piaget (1976), é explicada considerando quatro fatores fundamentais para o seu desenvolvimento:

- a maturação, entendida como continuação da embriogênese, embora não se saiba muito sobre a maturação do sistema nervoso, além dos primeiros meses de existência da criança;

- a experiência, que com objetos e pessoas, possibilita ao indivíduo responder aos desafios do ambiente físico e social. É um fator básico no desenvolvimento das estruturas cognitivas, mas também não explica tudo. Dois tipos de experiência contribuem para a construção do conhecimento: a física e a lógico – matemática. A experiência física é um processo pelo qual, a partir da abstração empírica a criança pode identificar uma propriedade do objeto recentemente descoberta e dissociá-la de outras; na experiência lógico-matemática, o conhecimento não é extraído diretamente dos objetos, mas é abstraído da coordenação das ações efetuadas sobre os objetos. Quando alguém age sobre os objetos, estes estão realmente ali, mas há também uma série de ações que modificam o objeto. É a partir da coordenação das ações que se chega à manipulação simbólica e ao raciocínio puramente dedutivo;

- a transmissão social, lingüística ou educacional pela qual o ambiente proporciona experiências ou informações dadas pelo conhecimento social. Este fator é fundamental, mas é insuficiente porque a criança pode receber valiosas informações via linguagem ou via educação dirigida por um adulto, mas isso só será assimilado quando encontrar-se num estado em que possa compreender essa informação;

- a equilibração, que para Piaget (1976), é o fator fundamental que regula as influências dos demais fatores: maturação, experiência e transmissão social. A equilibração ou auto-regulação consiste numa passagem constante de um estado de equilíbrio para um estado de equilíbrio superior, em que a criança terá desenvolvido uma maneira mais estável e flexível de lidar com o seu ambiente. Expressa as

diferentes possibilidades de o indivíduo interagir com o meio, ou seja, de assimilar seus estímulos.

No entanto, a importância de definir os períodos de desenvolvimento da inteligência reside no fato de que, em cada um, o indivíduo adquire novos conhecimentos ou estratégias de sobrevivência, de compreensão e interpretação da realidade. A compreensão deste processo é fundamental para que os professores possam compreender as diferentes manifestações da inteligência.

A obra de Jean Piaget não oferece aos educadores uma didática específica sobre como desenvolver a inteligência do aluno ou da criança. Mostra que cada fase de desenvolvimento apresenta características e possibilidades de crescimento da maturação ou de aquisições. O conhecimento destas possibilidades faz com que os professores possam oferecer estímulos adequados a um maior desenvolvimento do aluno.

Todas suas colocações apresentam a criança ou o sujeito da aprendizagem como ativos. A aprendizagem é possível somente quando há uma assimilação ativa. E é esta atividade da parte do sujeito que parece ser menosprezada no esquema de estímulo e resposta.

Em síntese, a teoria proposta por Piaget (1971) põe ênfase na idéia de auto-regulação, ou seja, na assimilação. Toda ênfase está colocada na atividade do próprio sujeito e que sem esta consideração não há didática ou pedagogia possível que transforme significativamente o conhecimento do sujeito.

### 1.2.2 O jogo na abordagem Piagetiana

Considerando seu enfoque cognitivista, Piaget (1982) analisa o jogo em relação à vida mental da criança, como influenciado pelo processo de assimilação.

Em outras palavras, o jogo,

(...) é uma forma de atividade particularmente poderosa para estimular a vida social e a atividade construtiva da criança (...) é verdade que na maioria das minhas publicações tenho lidado com vários aspectos do desenvolvimento cognitivo, particularmente com o desenvolvimento cognitivo, particularmente com o desenvolvimento da operatividade, mas acredito que nos meus primeiros trabalhos já enfatizei a importância das trocas interindividuais (PIAGET *apud* KAMII, 1991 p. 10).

A função do jogo, nesse sentido, seria criar motivos ou atividades e situações para fantasiar, uma vez que a fantasia é o elemento para a assimilação de eventos e objetos ao “eu” e “estruturas mentais” da criança. Na realidade, o jogo simbólico revela a impossibilidade que os esquemas mentais têm de assimilar a realidade tal qual ela é, constituindo uma forma de simplificar a realidade para poder assimilá-la. Em uma situação fantasiosa, a criança age num mundo imaginário em que a situação é escolhida pela sua significação estabelecida pela brincadeira e não pelos objetos concretos que tem nas mãos.

No decorrer do desenvolvimento infantil, Piaget (1964), reconhece que os jogos infantis estão classificados segundo três grandes estruturas: do exercício, do símbolo e da regra, sendo que os jogos de construção figuram como transição entre os três tipos.

Baseado na psicologia genética, o autor apresenta a natureza do jogo de acordo com o estágio de desenvolvimento do indivíduo, apontando as características dos jogos conforme os quatro estágios.

No estágio sensório-motor, de 0 a 2 anos o jogo caracteriza-se como sendo de exercícios ou funcionais, pois está relacionado aos aspectos motores da criança. Os jogos funcionais, muitas vezes, são movimentos como abrir e fechar os braços, mexer em objetos e provocar sons. Nos jogos de exercício, que aparentemente significam apenas pura repetição de gestos, a criança tem seus objetivos alcançados, pois, age para verificar o resultado de sua ação. Portanto, desde muito cedo a atividade lúdica comparece acompanhada de prazer, curiosidade, descoberta e encantamento.

As brincadeiras do bebê não são apenas exercícios físicos, pois quando brincam, por meio dos sentidos, uma série de informações são enviadas ao cérebro, o que possibilita o desenvolvimento cognitivo. A criança desenvolve-se conforme os estímulos dados ao cérebro e de acordo com o meio em que vivem, sendo assim, os adultos que fazem parte deste meio representam um grande papel no seu desenvolvimento físico, intelectual e social.

Nesse período a criança inicialmente realiza exercícios motores mais diferenciados utilizando as mãos. É prazeroso para ela rasgar, encaixar objetos, desmontar e montar coisas, intencionalmente.

De uma forma intencional, os exercícios motores dos músculos amplos e finos passam a ser dirigidos e aplicados, ocorrendo estímulos para manifestações psicomotoras.

Desta forma, por mais simples que sejam as brincadeiras, correspondem a importantes estímulos ao desenvolvimento intelectual da criança, pois o número de registros em seu cérebro é proporcional ao número de informações que recebe.

A teoria piagetiana concebe que a criança assimila a realidade também por meio de brincadeiras simbólicas e do jogo.

A fase simbólica, de 2 a 6 anos aproximadamente, é caracterizada pelo simbolismo que juntamente com os exercícios psicomotores faz com que a criança modifique a realidade de acordo com suas necessidades.

Na fase simbólica, a criança imita e verifica o que sua ação produz. Experimenta, manipula objetos e dá forma a seu mundo conforme suas impressões, ao mesmo tempo em que registra ocorrências na memória e as recria. Nesta etapa de desenvolvimento, a criança gosta e necessita de ouvir e contar histórias, brincar de adivinhações, de esconde-esconde e participar de atividades como canto, exercícios físicos, descobertas, montagens, encaixes e ter contato com o alfabeto. Essas manifestações constituem puro simbolismo, representado na mente. A criança aprecia brincar de casinha, de motorista, de cavalo-de-pau, dança, etc. para expressar o mundo que viu e interiorizou.

Nesta fase, a criança gosta de movimentar seu corpo, corre, pula, nada, exercita-se, desenvolvendo-se fisicamente. As atividades de desenhar, pintar, rasgar, pegar, amassar, modelar e bordar desenvolvem os movimentos finos. A imitação está sempre presente e cada novo conhecimento adquirido fortalece seu desenvolvimento.

Ao contrário do jogo de exercício, o jogo simbólico solicita a representação de um objeto ausente como, por exemplo, quando uma criança desloca

uma caixa de sapatos, dizendo ser um automóvel. O jogo simbólico surge na criança, no geral, por volta do segundo ano do seu desenvolvimento.

Através dos jogos e brincadeiras há o enriquecimento dos esquemas perceptivos visuais, auditivos e dos esquemas operativos como memória, imaginação, representação, síntese, lateralidade, causa e efeito. O pensamento não está separado da linguagem, que passa a ser estruturada e os esquemas verbais, ampliados.

A criança gosta de relatar experiências, de ouvir histórias, recontá-las, de representar, investigar, correr, jogar, de brincar com as letras do alfabeto, escrever, ler, ver e recortar figuras de revistas e jornais, operar brinquedos de montar e desmontar. Elas gostam daquilo que proporciona a possibilidade de imitar, fazer junto. As atividades de classificação, ordenação de cores e objetos, empilhar cubos e seriar são importantes para o desenvolvimento da atenção, leitura e escrita e são entendidas como trabalho-jogo.

A partir do período pré-conceitual, cuja característica é o egocentrismo, o jogo torna-se basicamente a maneira pela qual a criança se relaciona com o contexto social no qual está inserida. Entretanto, o jogo é também uma atividade regida por regras. O uso de objetos de acordo com sua finalidade própria, para obter resultados reais, em vez de somente figurá-las na imaginação, opera uma situação de transição entre a ação com objetos concretos e ações com significados. O símbolo abre o caminho para a regra coletiva. Dentro dessa ótica, o importante é que o jogo proporcione um contexto estimulador para a atividade mental da criança e de sua

capacidade de cooperação, utilizando-se, ou não, de regras previamente determinadas.

O jogo com regras está incluso nas relações sociais. A regra constitui uma obrigação e é imposta pelo grupo, sendo considerada falta quando é violada. No jogo com regras estão incluídos, freqüentemente, elementos sensório-motores e de imaginação simbólica, além da própria regra que é resultado da organização social. Ao realizar a representação de um barco, com um pedaço de madeira, a construção desse barco está situada entre o jogo e o trabalho inteligente ou entre o jogo e a imitação.

As regras de um jogo por serem inventadas, criadas pelos jogadores, são um exemplo privilegiado de conhecimento social convencional, em que o mecanismo da imitação se apresenta como reconstrução individual daquilo que é observado. A criação de algo novo, a partir do que se observa em situações que estão além de sua capacidade, contribui para o desenvolvimento da criança. A imitação e o jogo se desenvolvem no curso dos mesmos estágios pelas mesmas fases de construção, sendo o jogo um complemento da imitação. Nesse sentido, a imitação é instrumento de importância capital para o desenvolvimento.

Por outro lado, o egocentrismo ainda não permite a observação completa das regras do jogo, pois a criança, nos jogos e brincadeiras, não é capaz de se colocar no lugar do outro e os jogos com regras não são aceitos com facilidade. É também uma etapa que se caracteriza pelo gosto de auxiliar os adultos em diversas tarefas.

Resumindo, os jogos de exercícios, de um ponto de vista educativo, permitem às crianças enfrentarem as tarefas escolares de uma maneira mais ligada à

produção de conhecimento sobre as coisas em si mesmas, o que constitui a base para as futuras operações mentais. Os jogos simbólicos dão significados para o conteúdo das ações, ou seja, as fantasias, os modos de pensar ou operar sobre a realidade são indicativos de futuras teorizações que caracterizam o processo de aprendizagem; por último, os jogos de regras se apresentam como jogos que estimulam o caráter competitivo. É a atividade lúdica do ser socializado. Tal como o jogo simbólico substitui o jogo de exercício, logo que surge a representação, da mesma maneira o jogo de regras substitui o jogo simbólico e absorve os jogos motores, com a constituição das relações sociais.

A fase das operações concretas, de 6/8 a 11/12 anos aproximadamente, corresponde a um período no qual a criança assimila conhecimentos sistematizados, passa a estar consciente de seus próprios atos e coopera socialmente. Os exercícios físicos funcionais transformam-se paulatinamente em práticas esportivas que aliadas à arte, por exemplo, auxiliam no desenvolvimento físico e da personalidade. Com a prática esportiva a criança desenvolve movimentos amplos e finos, assimila noções de cálculo, velocidade, equilíbrio como também normas sociais estabelecidas pelas regras do jogo. Os jogos passam a ser construções adaptadas, nas quais é exigido um trabalho mais efetivo e participativo no processo de aprendizagem e podem ser utilizados de várias formas, tornando as atividades mais prazerosas e menos exaustivas.

Nessa fase, ocorre o início do pensamento lógico, e a criança passa a ver o mundo mais objetivamente. A partir dos sete anos a criança é capaz de raciocinar sobre dimensões como largura, forma, espaço, altura e movimento, e relacionar detalhes auditivos e visuais. Ela é capaz de raciocinar fazendo agrupamentos,

seriação, divisão, subdivisão, combinação e síntese, o que lhe dá condições de interiorizar conhecimentos sistematizados. A criatividade neste estágio é algo obrigatório para a criança, devido ao fato de desejar romper com as estruturas, estabelecendo novas relações.

Essas mudanças, reflexo da construção da estrutura operatória, são possíveis, dada a vida grupal que alimenta as atividades da criança, a partir do período anterior. A convivência em grupo possibilita um intercâmbio de pontos de vista, e, portanto, um exercício de objetividade que contribui para a descentração do pensamento da criança. São as experiências de cooperação que possibilitam o início da reflexão, como forma de discussão interiorizada. (PIAGET, 1967 p. 87)

Por outro lado, os jogos possibilitam o desenvolvimento das relações sociais, pois refletem experiências e valores da comunidade em que a criança se encontra. Essa abordagem aponta para a importância das relações interindividuais, que são divididas em duas categorias: as relações de coação e as relações de cooperação. Enquanto a relação de coação sedimenta a "fase" do desenvolvimento moral denominada por Piaget (1988) de heteronomia, que significa ser governado por outrem, as relações de cooperação possibilitam a construção de uma moral da autonomia, que significa ser governado por si próprio.

As relações de coação são fundamentalmente assimétricas, pois nelas há somente respeito unilateral às leis e à autoridade. São relações em que um manda e o outro obedece. Trata-se do chamado respeito unilateral, porque só existe o "respeito" em uma direção, ou seja, na do subordinado para o chefe, na da criança para o adulto, na do aluno para o professor etc. Na moralidade de coação, as regras não precisam ser compreendidas; deve-se apenas obedecê-las. Um professor que diz ao seu aluno que uma determinada regra deve ser cumprida, porque é ele quem manda na sala de aula, é um exemplo de uma relação de coação. Um outro exemplo pode ser tirado da

famosa frase: "Você sabe com quem está falando?" Essa questão supõe (nada mais que isso) que existe uma diferença, uma desigualdade, entre quem a está pronunciando e quem a está ouvindo.

As relações de coação caracterizam o desenvolvimento moral baseado na heteronomia, e no geral permeiam as relações na primeira infância.

Nessa etapa, a interpretação das regras pelas crianças é vista sob duas formas: 1) a da atribuição das regras a "divindades", sendo as regras consideradas permanentes e imutáveis (nesse caso, o sujeito não se concebe como legislador) e 2) a de que, apesar de o indivíduo ter um respeito quase "religioso" pelas regras, ele se mostra bastante liberal na sua aplicação, pois elas não são concebidas como necessárias para a regularização ou harmonização de suas ações. Na heteronomia, o que importa é a responsabilidade objetiva do ato (o dano que causou), independentemente, por exemplo, da intenção do autor de um delito.

Na relação de coação, os sentimentos predominantes que aparecem são o medo e o amor. Por temor, as regras devem ser seguidas. Obviamente, quando não existe um risco condizente com o temor, não há necessidade de seguir as regras. Dessa forma, o respeito unilateral é caracterizado como um respeito por medo do castigo ou como o próprio medo de perder o amor da pessoa que representa a autoridade.

A questão importante para educadores e pais é saber o que é que permite que algumas crianças se tornem adultos moralmente autônomos. A resposta de Piaget a esta pergunta é a de que os adultos reforçam a heteronomia natural das crianças,

quando usam recompensas e castigos, e estimulam o desenvolvimento da autonomia quando intercambiam pontos de vista com as crianças.

Para o autor, a punição acarreta três tipos de conseqüências. A mais comum é o cálculo de riscos. A criança que for punida repetirá o mesmo ato, mas, na próxima vez, tentará evitar ser descoberta. A segunda conseqüência possível da punição é a conformidade cega. Algumas crianças sensíveis tornam-se totalmente conformistas porque a conformidade lhes garante segurança e respeitabilidade. A terceira conseqüência é a revolta. Algumas crianças comportam-se muito bem durante anos, mas decidem num determinado momento, que estão cansadas de satisfazer a seus pais e professores todo o tempo e que chegou a hora de começar a viver por si próprios.

Contudo, Piaget faz uma distinção importante entre punição e sanções por reciprocidade. Privar uma criança da sobremesa por dizer mentira é um exemplo de punição, pois a relação entre mentira e sobremesa é completamente arbitrária. Mas dizer-lhe que não podemos acreditar nela é um exemplo de sanção por reciprocidade.

As sanções por reciprocidade estão diretamente relacionadas com o ato que deseja sancionar e com o ponto de vista do adulto, tendo o efeito de motivar a criança a construir, por si mesma, as regras de conduta através da coordenação de pontos de vista.

Além disso, as relações de cooperação são regidas pela reciprocidade entre os membros, sendo as regras estabelecidas entre eles. Desse tipo de relação deriva o respeito mútuo entre as pessoas. A relação de cooperação tem como base

uma relação entre iguais. Nesse sentido, existe a possibilidade de trocas, de acordos, de construção, de fazer junto. O respeito é considerado mútuo porque é recíproco e não unilateral.

Assim, as relações de cooperação desenvolvidas nos jogos e brinquedos no geral, além de contribuírem para o desenvolvimento cognitivo, tornam possível a construção de uma moral de autonomia, podendo ser observada em crianças a partir dos dez anos aproximadamente (ou pode até mesmo nunca ser encontrada). Nesse estágio, os sujeitos concebem as regras de maneira adulta. Há o cumprimento delas, que agora são estabelecidas pelas relações individuais. É considerado importante, então, o respeito mútuo entre as pessoas.

Finalmente, a fase das operações formais, a partir de 11 e 12 anos em diante, caracteriza o jogo com significado de adaptação ao equilíbrio físico porque é viabilizado o aperfeiçoamento e desenvolvimento da musculatura através, por exemplo, da ginástica e dos jogos olímpicos trazendo novidades, desenvolvimento da criatividade, bem como amadurecimento dos aspectos ligados ao julgamento e à crítica.

Paralelamente, nesta fase, das operações formais, os jogos intelectuais tornam-se atrativos, tendo em vista a necessidade na criança da descoberta de algo novo e do exercício do seu novo poder de pensamento.

Atividades e jogos como quebra-cabeça, discussão, pesquisa, trabalhos de grupo, jogos eletrônicos, desenvolvimento de projetos, corridas e aventuras são ideais para os adolescentes deste estágio, pois eles já possuem a capacidade de raciocínio dedutivo e indutivo.

Em síntese, na concepção de Piaget, os jogos adquirem maior significado à medida que a criança se desenvolve ao longo dos estágios e o ponto de partida é a manipulação de diversos objetos o que possibilita uma posterior criação, reinvenção e reconstrução de objetos, conforme se abrem às possibilidades de assimilação dadas pelo desenvolvimento da inteligência.

Piaget (1982) supõe que a capacidade crescente de jogo nas crianças está aliada ao fato de sua crescente capacidade de descentração e coordenação de pontos de vista. Nesse sentido, a oportunidade de participar de um jogo com frequência pode resultar numa modificação significativa da consciência da criança.

Como princípios básicos, a teoria piagetiana indica que os jogos são modificados para se ajustarem à maneira como a criança pensa e que a autoridade do adulto deve ser reduzida tanto quanto possível. Este princípio da modificação do jogo reside na premissa de que, o desenvolvimento dá-se por meio da construção de um conhecimento novo, a partir daquele que a criança já apresenta e não através da imposição de conhecimentos “corretos” de fora para dentro. O segundo princípio se encontra na razão mesma de jogar, ou seja, o encorajamento da autonomia intelectual e social da criança solicita uma redução no poder do adulto, para que as crianças tomem suas próprias decisões.

### **1.2.3 A Abordagem Sócio-Histórica**

A psicologia histórico-cultural não se coloca como mais um sistema de idéias sobre o homem, ou mais uma perspectiva para entendê-lo. Surgiu como

contraponto às outras matrizes do pensamento psicológico e sua construção se dá a partir da “desconstrução” dos pressupostos sobre os quais os sistemas psicológicos atuais se erigiram. Não se edifica isoladamente em relação a outras psicologias, pois, as especificidades de várias vertentes psicológicas, assim como os eixos norteadores que algumas têm em comum, são apontados criticamente pelos fundadores e principais representantes da matriz do pensamento psicológico da teoria histórico-cultural.

Vygotsky, o fundador da teoria histórico-cultural, postula uma teoria do desenvolvimento, em que as condições sociais, que são históricas, vão estar em constante interação com as bases biológicas do comportamento. Parte do pressuposto de que as estruturas orgânicas simples, que são determinadas pela maturação biológica, vão desenvolvendo-se ao longo da interação da criança com o mundo físico e social e, é em função da experiência social a que a criança está exposta, que se irá desenvolver a estrutura de pensamento mais complexa. A preocupação de Vygotsky está na compreensão de como se formam as funções psicológicas superiores. Sua constituição, se dá no meio social, logo, na medida em que o indivíduo se apropria deste mundo, também se constitui, enquanto sujeito.

Vygotsky (1988) propôs uma nova abordagem para a psicologia abrangendo três idéias centrais, que podem ser considerados como básicas para a compreensão de seus pressupostos: as funções psicológicas resultam da atividade cerebral, assim, têm um suporte biológico, mas moldado pelo cultural; o desenvolvimento humano se estabelece nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, desenvolvendo-se em um processo histórico; e os sistemas simbólicos são um dos mediadores na relação homem/mundo.

O trabalho de Vygotsky centrou-se, principalmente, no estudo das funções psicológicas superiores. Para ele, os processos básicos, mais elementares são as funções psicológicas superiores mais elaboradas, como a linguagem oral, a atenção, a memória, o pensamento, o controle da própria conduta, a linguagem escrita, o desenho, o cálculo - e sua personalidade -a auto-estima, os valores morais e éticos e a afetividade. Essa transformação ocorre, devido à interação social do ser humano com o meio e através do uso de símbolos e instrumentos criados culturalmente (Mello, 2004 p.136).

De acordo com Vygotsky (1988), inicialmente, a criança utiliza processos mentais com bases inferiores como a atenção elementar, a memória e a percepção, seguindo um trajeto de desenvolvimento com o auxílio de outras pessoas, com as gerações adultas e com as crianças mais velhas, com as situações que vivem, no momento histórico em que vive e com a cultura a que tem acesso (Idem, 2004). Com o passar do tempo e devido à interação que realiza com os adultos, esses processos inferiores sofrem uma sensível mutação, transformando-se em processos mentais superiores, ou seja, os processos elementares são suplantados pela cultura.

As atividades psicológicas mais elementares são percebidas apenas no período pós-natal, como por exemplo, as reações automatizadas, os processos de associação simples entre eventos e as ações reflexas. A transformação do primeiro no segundo se faz através da mediação cultural. Como exemplos de atividades psicológicas concebidas como superiores, pode-se citar o fato de imaginar situações novas (nunca vividas), pensar em objetos que estão distantes ou planejar ações.

Na concepção Vygotskiana, o conceito de mediação assume um papel central para que se possa compreender o fundamento sócio-histórico do funcionamento psicológico, ou seja, a relação do homem com o mundo, que não se caracteriza por uma relação direta, mas sim por uma relação mediada, no qual os símbolos passam a ser um dos intermediários entre o homem e o mundo.

O autor acreditava que a internalização dos sistemas de signos produzidos culturalmente provoca transformações comportamentais e estabelece um elo de ligação entre as formas iniciais e tardias do desenvolvimento individual. Assim, segundo Mello (2004), na melhor tradição de Marx o processo de mudança individual ao longo do desenvolvimento tem sua raiz na sociedade, na cultura e na atividade.

A mediação ocorre numa relação em que há a intervenção de um elemento intermediário, portanto, esta relação passa a ser mediada por este elemento deixando de ser direta. No caso de uma pessoa com a intenção de colocar o dedo na chama de uma vela, retira-o quando ouve alguém dizer que irá se queimar. Assim, a relação estará sendo mediada pela intervenção desse outro indivíduo. Caso fosse uma relação direta, seria (vela x indivíduo) preciso que o calor provoque dor para que o dedo fosse retirado.

A abordagem Vygotskyana aponta alguns tipos de elementos mediadores, dentre os quais estão os instrumentos e os signos. Toda a cultura é mediadora, o próprio sujeito e sua experiência anterior são mediadores.

Vygotsky (1988), conceitua instrumento como sendo um elemento existente entre o trabalhador e o objeto de seu trabalho o qual possibilita o aumento de transformação da natureza. Como exemplo, cita o martelo que serve mais para fixar um prego do que uma pedra. Os instrumentos são construídos ou utilizados, tendo em vista um objetivo específico. São objetos externos ao homem e possuem uma determinada função. O instrumento é um mediador da relação homem x mundo.

Os signos, por sua vez, são também chamados de instrumentos psicológicos e são orientados e dirigidos para o interior do sujeito. São ferramentas

que beneficiam os processos psicológicos, ao contrário dos instrumentos que auxiliam nas ações concretas.

O homem vive entre signos, sendo sua conduta mediada por eles e não pelos objetos, pois, os signos correspondem ao elo de ligação aos objetos e são responsáveis pela ruptura do estímulo-resposta. O signo, na sua forma mais generalizante, é uma marca externa que auxilia o sujeito em tarefas que carecem de atenção ou memória, sendo a memória mediada por signos maior e mais poderosa que a memória não mediada.

Tanto a internalização quanto o uso de sistemas simbólicos (exemplo: a linguagem), são fundamentais para o desenvolvimento dos processos mentais superiores.

Na relação homem com o mundo, as representações mentais da realidade (exterior) se constituem como principais mediadores dessa interação. Por esse motivo, salienta a necessidade da criação e utilização dos instrumentos e signos externos como mediadores da atividade humana. No decorrer do desenvolvimento, os signos passam a ser utilizados por todos os indivíduos do grupo social, favorecendo a comunicação entre as pessoas e propiciando a melhoria das relações sociais. Ao longo do desenvolvimento, os indivíduos constroem seus sistemas de signos, a partir de suas experiências e através do contato com a cultura, formando uma espécie de "código" que é utilizado para decifrar e compreender o mundo.

A cultura para Vygotsky não está apenas relacionada ao local (país, por exemplo) onde a pessoa reside, nível social, etc. O grupo cultural, no qual um indivíduo se desenvolve, possibilita as formas de perceber e organizar o real, formas estas que se constituirão nos instrumentos psicológicos que farão a mediação entre o

sujeito e o mundo. Sendo assim, os grupos sociais em que as crianças se desenvolvem possibilitam a geração de adultos que operam psicologicamente de forma distinta, conforme o modo da cultura construída na ordenação do real.

A cultura é um sistema dinâmico, elaborado pelos elementos do grupo em que, conceitos e significados sofrem mudanças, ou seja, são recriados e reinterpretados.

Deve-se buscar então, as origens das funções psicológicas superiores nas vivências do sujeito que têm lugar nas relações sociais que ocorrem entre os indivíduos, partindo-se da premissa de que o princípio do funcionamento psicológico é social e, portanto, histórico – cultural.

Na relação homem x mundo, um dos mediadores são os instrumentos, as pessoas, os signos e outros elementos do ambiente que possuem significados culturais. Esses elementos nascem das relações sociais. As relações entre os homens são realizadas através da utilização dos sistemas simbólicos, por intermédio da comunicação, pelo uso da linguagem. É na formação dos significados usados em comum pelo grupo que os indivíduos se tornarão capazes de interpretar situações, objetos e eventos.

As ações conscientemente controladas, a atenção (voluntária), a memorização, o pensamento abstrato e o comportamento intencional constituem-se em processos mediados por sistemas simbólicos e pelos outros. A linguagem constitui-se no sistema simbólico elementar de qualquer grupo social; desta forma seu desenvolvimento e a sua ligação com o pensamento assume um lugar especial para Vygotsky.

Entende-se assim, que o momento mais importante do desenvolvimento cognitivo é o momento da aquisição da linguagem, pois quando a linguagem começa a funcionar como signo, regulando o comportamento, os processos de percepção, memória e pensamento se transformam significativamente em termos qualitativos.

O intercâmbio social e o pensamento generalizante constituem-se nas funções básicas da linguagem. O homem cria e utiliza os sistemas de linguagem para se comunicar com outros indivíduos, desta forma ocorre, então, o intercâmbio social. Como o desenvolvimento da linguagem ocorre por necessidade de comunicação, a criança pequena, que está aprendendo a falar, se comunica com as outras pessoas através de gestos, expressões e sons, mas, para que a comunicação realmente se efetive é fundamental o uso de signos que sejam compreendidos por todos. Os signos são portadores de idéias, interesses e sentimentos. O intercâmbio social faz nascer a segunda função da linguagem que é o pensamento generalizante.

No entanto, as alterações identificáveis nas formas das crianças interagirem têm como substrato central a linguagem, focalizada em dois planos: a linguagem da própria criança, se transformando e permitindo novas estruturas lúdicas e a linguagem como condição crucial na mediação social, ou seja, a linguagem do outro.

Por conseguinte, segundo a concepção de Vygotsky, o verdadeiro curso do desenvolvimento do pensamento não vai do individual para o socializado, mas do social para o individual.

Ao relacionar o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizagem, inicialmente, Vygotsky determina pelo menos dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento real, isto é, o nível de

desenvolvimento das funções mentais da criança, que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já alcançado; e o segundo nível, que é o nível de desenvolvimento próximo, determinado através da solução de problemas, sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais experientes. Afirma Vygotsky (1988), que o melhor ensino é aquele que antecipa o desenvolvimento, ou seja, que trabalha na zona de desenvolvimento proximal.

Entende-se, logo, que na visão do autor, pensamento e linguagem não são dicotômicos, mas caminham juntos: na interiorização do mundo exterior, o papel do outro (adulto ou criança) é fundamental para a constituição da consciência.

### **1.3 A BRINCADEIRA E O JOGO NA TEORIA SÓCIO-HISTÓRICA**

Vygotsky, Leontiev e Elkonin são os principais representantes que investigaram o jogo de maneira sistematizada, dentro desta matriz de pensamento psicológico. Entre suas idéias encontram-se diversos pontos de intersecção.

Partem do pressuposto de que a compreensão sobre o homem não pode prescindir e, ao contrário, só pode emergir da análise dos fatores condicionantes da cultura ou das condições sociais concretas de vida que modulam o desenvolvimento dos sujeitos. Isto significa entender e revelar como as formas de organização das sociedades e, em especial, o que se dispõe como recursos semióticos, afetam e constroem indivíduos. Apontam de forma uníssona, como entrave para avanços da pesquisa psicológica, incluindo a pesquisa sobre o jogo, o fato de as teorias psicológicas terem se formulado, pautadas por visões apriorísticas, metafísicas e/ou a-históricas do ser humano, e terem tomado, como ponto de partida, o pressuposto de

que o homem tem uma natureza universal, independente de situações concretas de vida e das variadas relações sociais que ele estabelece ou que com ele são estabelecidas. A esta concepção, contrapõe-se a que norteia os trabalhos da corrente histórico-cultural, destacando um comportamento de natureza sempre plástica e capaz de ser reorganizado em função das transformações do meio. Mais que isto, em função de transformações histórico-culturais (ROCHA, 2005).

Contudo, o primeiro teórico dentro do modelo histórico-cultural a apontar a incorreção das perspectivas existentes sobre o jogo foi Vygotsky, o qual, enfatiza as características da atividade lúdica e investe no aprofundamento das relações entre o brincar e outros processos psicológicos característicos do homem. Seu interesse pelo brinquedo surge relacionado ao seu interesse pela psicologia da arte e desenvolve-se no curso das análises sobre emergência das funções psíquicas superiores e o papel da linguagem neste processo. Suas discussões teóricas são feitas com base em algumas observações e experimentos realizados por ele e por outros pesquisadores, tais como Sully, Lewin, Hetzer e Koffka (Idem,2005 p.37).

Quando Vygotsky discute o papel do brinquedo, refere-se especificamente à brincadeira de "faz-de-conta", como brincar de casinha, brincar de escolinha, brincar com um cabo de vassoura como se fosse um cavalo. Faz referência a outros tipos de brinquedo, mas a brincadeira "faz-de-conta" é privilegiada em sua discussão sobre o papel do brinquedo no desenvolvimento.

Nesses jogos, a criança desempenha um determinado papel, como mãe, filha, professora e, ao fazê-lo, conduz-se-ia, de acordo com as regras latentes, a essa função social. São jogos com um papel expreso, uma situação imaginária explícita e uma regra estabelecida latente.

Considera-se que o brinquedo não é uma atividade que dá prazer a uma criança de modo puro e simples, porque outras atividades podem proporcionar à criança muito mais prazer, como por exemplo, o hábito de chupar chupeta; e existem

jogos nos quais a própria atividade não é agradável para a criança, como os de ganhar e perder que, com muita frequência, são acompanhados pelo desprazer da perda.

Freqüentemente descrevemos o desenvolvimento da criança como o de suas funções intelectuais; toda criança se apresenta para nós como um teórico, caracterizado pelo nível de desenvolvimento intelectual superior ou inferior, que se desloca de um estágio a outro. Porém, se ignoramos as necessidades da criança e os incentivos que são eficazes para colocá-la em ação, nunca seremos capazes de entender seu avanço de um estágio de desenvolvimento para outro, porque todo avanço está conectado com uma mudança assentada nas motivações.

A maturação das necessidades é um tópico nessa discussão, pois é impossível ignorar que a criança satisfaz certas necessidades no brinquedo. Se não entendemos o caráter especial dessas necessidades, não podemos entender a singularidade do brinquedo como uma forma de atividade.

Na idade pré-escolar, surge uma grande quantidade de tendências e desejos não possíveis de serem realizadas de imediato. Vygotsky (1991) ressalta que, se as necessidades não realizáveis imediatamente não se desenvolvessem durante os anos escolares, não existiriam os brinquedos, uma vez que eles parecem ser inventados justamente quando as crianças começam a experimentar tendências irrealizáveis. No início da idade pré-escolar, quando surgem os desejos que não podem ser imediatamente satisfeitos ou esquecidos, e permanece ainda a característica do estágio precedente de uma tendência para a satisfação imediata de desejos, o comportamento da criança muda.

Para resolver essa tensão, a criança no início da idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório para resolver suas questões, no qual os seus desejos são ou não realizados conforme seu dispor, isto é, que também se pode chamar de brinquedo.

A imaginação é um processo psicológico novo para a criança; representa uma forma especificamente humana de atividade consciente, não está presente na consciência de crianças muito pequenas e está totalmente ausente em animais. Como todas as funções da consciência, ela surge originalmente da ação.

Assim, ao estabelecer critérios para distinguir o brincar da criança de outras formas de atividade, nota-se que no brinquedo a criança cria uma situação imaginária e o faz por intermédio de suas próprias brincadeiras e das invenções das brincadeiras feitas por outras crianças e adultos. Nesse processo, amplia gradualmente sua capacidade de visualizar a riqueza do mundo externamente real e no plano simbólico procura entender o mundo dos adultos, pois ainda que com conteúdos diferentes, essas brincadeiras, possuem uma característica comum: a atividade do homem e suas relações sociais e de trabalho. Deste modo, as crianças desenvolvem a linguagem e a narrativa e nesse processo vão adquirindo uma melhor compreensão de si próprias e do outro, pela contraposição com coisas e pessoas que fazem parte de seu meio, e, que são, portanto, culturalmente definidas também.

Para o autor, ao reproduzir o comportamento social do adulto em seus jogos, a criança está combinando situações reais com elementos de sua ação fantasiosa. Ela começa com uma situação imaginária, que é uma reprodução da situação real, sendo que a brincadeira é muito mais a lembrança de alguma coisa que de fato aconteceu, do que uma situação imaginária totalmente nova.

Assim, “toda situação imaginária contém regras de uma forma oculta, também demonstramos o contrário, que todo jogo com regras contém, de forma oculta, uma situação imaginária” (VYGOTSKY, 1991 p.125).

É no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de numa esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos.

No brinquedo a criança se comporta de forma mais avançada do que nas atividades da vida real e também aprende a separar objeto/ significado.

O brinquedo preenche necessidades da criança. Estas necessidades estão ligadas a tudo aquilo que é motivo de ação. Através do brinquedo, o que na vida real passa despercebido para a criança, torna-se agora uma regra de comportamento, que está presente em todas as situações imaginadas, mesmo que de forma oculta.

A ação numa situação imaginária ensina a criança a dirigir seu comportamento não somente pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que a afeta de imediato, mas também pelo significado dessa situação.

Na idade pré-escolar ocorre, pela primeira vez, uma divergência entre os campos do significado e da visão. No brinquedo, o pensamento está separado dos objetos e a ação surge das idéias e não das coisas. A ação regida por regras começa a ser determinada pelas idéias e não pelos objetos. Isso representa uma tamanha inversão da relação da criança com a situação concreta, real e imediata, que é difícil subestimar seu pleno significado.

Vygotsky (1991) ressalta, que é incorreta a afirmação de Goethe de que no brinquedo qualquer objeto pode ser qualquer coisa para uma criança. No

brinquedo, o significado torna-se o ponto central e os objetos são deslocados de uma posição dominante para uma posição subordinada.

Com o brinquedo, a criança consegue grandes aquisições, relacionando seus desejos ao seu papel nas brincadeiras e suas regras, aquisições que no futuro formarão seu nível básico de ação real e moral.

A promoção de atividades que favoreçam o envolvimento em brincadeiras, principalmente aquelas que promovem a criação de situações imaginárias, têm nítida função pedagógica. A escola e, particularmente, a Educação Infantil poderia se utilizar desse tipo de situação para atuar no processo de desenvolvimento da criança.

O autor ressalta que se pode dizer sobre a atividade da criança o mesmo que foi colocado sobre os objetos. Enquanto no início do desenvolvimento domina a ação, posteriormente essa estrutura se inverte: o significado torna-se o numerador, enquanto a ação ocupa o lugar de denominador.

Uma criança não se comporta de forma puramente simbólica no brinquedo; ao invés disso, ela quer e realiza seus desejos, permitindo que as categorias básicas da realidade passem através de sua experiência.

Vygotsky vem quebrar a dicotomia de mundo-adulto-sério-real e mundo-infantil-lúdico-fantástico. Fantasia e realidade se realimentam e possibilitam que a criança - assim como os adultos - estabeleçam conceitos e relações, insiram-se enquanto sujeitos sociais que são.

O autor sinaliza que, ao brincar, a criança não está só fantasiando, mas fazendo uma ordenação do real, tendo a possibilidade de ressignificar suas diversas experiências cotidianas. Não podemos nos esquecer de que para ele, o faz-de-conta,

permite a reconstrução interna daquilo que é observado externamente e, portanto, através da imitação as crianças são capazes de realizar ações que ultrapassam o limite de suas capacidades.

Em síntese, na visão sócio-histórica de Vygotsky (1988), o jogo é uma atividade específica da infância, em que a criança recria a realidade usando sistemas simbólicos. Essa é uma atividade social, com contexto cultural e social.

Vygotsky (1988 p.109), ainda afirma que: “é enorme a influência do brinquedo no desenvolvimento da criança. É no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de numa esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas e não por incentivos fornecidos por objetos externos”.

Elkonin (1998), um outro psicólogo russo e colaborador de Vygotsky, apresentou suas idéias sobre o jogo em 1932. Assume os aportes de Vygotsky como paradigma, embora admitindo que contêm idéias ainda não suficientemente claras e que merecem aprofundamentos. Aponta com precisão para o que entende como principal causa dos equívocos nas formulações teóricas disponíveis sobre o jogo: os limites decorrentes dos procedimentos metodológicos até então empregados.

A superação desse problema para Elkonin (1998), pode ser alcançada através da construção do que chama metodologia genético-experimental, elaborada com o objetivo de entender o jogo em sua natureza processual. Para tal, é necessário que se possa observar mudanças que ocorrem, flagrá-las neste exato momento e/ou provocá-las através da inserção ativa do pesquisador. Seu principal objetivo era estudar as premissas de formação da atividade lúdica na ontogênese, a partir da

intervenção de pesquisadores, experimentadores, para identificar as mudanças que ocorrem (ou não) no brincar, à medida que os experimentos são organizados.

Um outro autor dessa corrente de pensamento, Leontiev (1988), analisa o jogo de maneira integrada com seu interesse em entender as atividades do homem e seus componentes (ações e operações), bem como em esclarecer de que forma os instrumentos, historicamente modulados e presentes no cotidiano dos grupos humanos, se articulam com transformações de seu psiquismo.

Seu trabalho sobre atividade lúdica encontra-se como um dos elementos do seu esforço para compreender a consciência humana, como uma forma particular e muito complexa de reflexo psíquico da realidade. O exame da consciência exige o exame da atividade, e é como uma atividade essencialmente humana que ele aborda o brincar.

Leontiev (1988), não chama todos os processos de atividade. Por esse termo, designa aqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial, correspondente a ele. Por atividade, designa processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo, sempre, com o objetivo que estimula o sujeito a executar essa atividade, isto é, o motivo.

Costuma-se distinguir o processo que se chama de ação da atividade - um ato ou ação é um processo cujo motivo não coincide com seu objetivo (Isto é com aquilo para o qual ele se dirige), mas reside na atividade da qual ela faz parte.

Há uma relação particular entre atividade e ação. O motivo da atividade, sendo substituído, pode passar para o objeto (o alvo) da ação, com o resultado de que a ação é transformada em uma atividade. Este é um fato extremamente importante.

Essa é a maneira pela qual surgem todas as atividades e novas relações com a realidade. Este processo é, precisamente, a base biológica concreta sobre a qual ocorrem mudanças na atividade principal e, conseqüentemente, as transições de um estágio do desenvolvimento para o outro.

Leontiev (1988), afirma que a brincadeira é a atividade predominante na idade pré-escolar e ressalta que esta atividade infantil só se justifica pelo próprio processo de brincar e não pelos resultados dessa ação. O autor descreveu as seguintes características da atividade lúdica, que resumem o pressuposto dessa teoria:

- o faz-de-conta tem um fim em si mesmo; o jogo exige liberdade de ação;
- todo jogo tem regras implícitas ou explícitas;
- jogar é uma atividade consciente; o conteúdo da brincadeira provém da realidade social;
- a situação imaginária resulta da substituição de significados de objetos;
- a brincadeira é uma atividade que pode ser generalizada e o jogo é a concretização de uma situação que a criança não pode desempenhar na realidade.

Para o autor, o brinquedo se caracteriza pelo fato de seu alvo residir no próprio processo e não no resultado da ação. Para uma criança que está brincando com cubos de madeira, por exemplo, o alvo da brincadeira não consiste em construir uma estrutura, mas em fazer, isto é, no conteúdo da própria ação.

O brinquedo aparece na criança em idade pré-escolar a partir de sua necessidade de agir em relação não apenas ao mundo dos objetos diretamente acessíveis a ela, mas também em relação ao mundo mais amplo dos adultos. Uma

necessidade de agir como um adulto surge na criança, isto é, de agir de maneira que ela vê os outros agirem, da maneira que lhe disseram, e assim por diante.

O alvo de qualquer ação lúdica é caracterizado também pela operação, os meios pelos quais ela é realizada, isto é, aquilo que nela é governado pelas condições reais, objetivas e não simplesmente pelo objetivo enquanto tal. A ação sempre corresponde à ação das pessoas em relação ao objetivo.

Em um jogo, as condições da ação podem ser modificadas: pode-se usar papel em vez de algodão; um pedacinho de madeira ou um simples pauzinho, em vez de agulha; um líquido imaginário, em vez de álcool, mas o conteúdo e a seqüência da ação devem, obrigatoriamente, corresponder à situação real.

No brinquedo, a ação, todavia, não persegue um objetivo, pois sua motivação está na própria ação e não no resultado. A ação, no brinquedo, não provém da situação imaginária, mas, pelo contrário, é esta que nasce da discrepância entre a operação e a ação. Assim, não é a imaginação que determina a ação, mas são as condições da ação que tornam necessária a imaginação e dão origem a ela.

Como surge então uma situação imaginária nas brincadeiras?

Para Leontiev (1988) há a ação que surge como um processo dirigido a um objetivo reconhecido em conexão com um motivo definitivo; este é o aspecto da atividade interiormente associado com a “unidade” da consciência que nós designamos pelo termo “sentido da personalidade”; distingue ainda o conteúdo ou aspecto da ação que corresponde a suas condições; esta é a operação. Uma “unidade” singular da consciência, isto é, o significado, está também associado a este conteúdo da atividade.

Em uma ação produtiva normal, o significado e o sentido estão sempre ligados de uma certa maneira. Isso não ocorre nas ações do brinquedo. A ruptura entre o sentido e o significado de um objeto no brinquedo não é dada antecipadamente, como um pré-requisito da brincadeira, mas surge realmente no próprio processo de brincar. Isto é demonstrado pelo fato indubitável, experimentalmente estabelecido, de que uma criança não imagina uma situação de brinquedo quando ela não está brincando.

A relação particular entre sentido e o significado do brinquedo não são, portanto, dada antecipadamente nas condições de jogo; ela surge ao longo do jogo. A relação entre sentido do brinquedo e do significado real das condições objetivas do jogo não permanece imutável durante os movimentos do processo do brinquedo, pois o jogo é dinâmico e móvel.

Nos brinquedos do período pré-escolar, as operações e ações da criança são, sempre reais e sociais e nelas a criança assimila a realidade humana. O brinquedo é realmente o caminho pelo qual as crianças compreendem o mundo em que vivem e que serão chamadas a mudar. Dessa forma o brinquedo não surge de uma fantasia artística, arbitrariamente construída no mundo imaginário da brincadeira infantil; a própria fantasia da criança é necessariamente engendrada pelo jogo, surgindo precisamente neste caminho, pelo qual a criança penetra a realidade. Embora o brinquedo e a fantasia estejam normalmente associados, eles se associam por relações recíprocas. Os traços característicos da atividade lúdica da criança surgem de sua fantasia, assim como, de sua capacidade ou função “inerente” a ela, e são derivadas dela, isto é, eles delineiam um caminho oposto ao desenvolvimento real.

Quando a criança está brincando, não imita nem mesmo suas próprias ações concretas; ela não dramatiza e não transmite nada especialmente característico de um certo sinal; mesmo em suas ações lúdicas separadas, ela reproduz o típico, o geral. Esta é a diferença qualitativa entre a reprodução no brinquedo e a dramatização real.

Portanto, nem todo objeto pode representar qualquer papel na brincadeira, ou mesmo brinquedos podem desempenhar diferentes funções, dependendo do seu caráter e participar diferentemente da estrutura do jogo.

A situação imaginária, não é um fator componente inicial do brinquedo, mas, pelo contrário, um momento resultante. O fator componente é a reprodução da ação ou, o papel lúdico como já foi chamada. O papel lúdico é a ação sendo reproduzida pela criança. No papel que desempenha no brinquedo, a criança assume certa função social generalizada do adulto, muitas vezes uma função profissional.

Dessa forma, a lei geral do desenvolvimento das formas de brinquedo do período pré-escolar expressa-se na transição dos jogos com uma situação imaginária explícita e um papel explícito, mas com regra latente para um jogo, uma situação imaginária latente e um papel latente, mas uma regra explícita. Para conhecer a causa de seu desenvolvimento, temos de considerar a mudança no conteúdo da própria atividade lúdica da criança e revelar a dinâmica de sua motivação.

A ação numa situação imaginária ensina a criança a dirigir seu comportamento não somente pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que a afeta de imediato, mas também pelo significado dessa situação.

Na idade pré-escolar ocorre, pela primeira vez, uma divergência entre os campos do significado e da visão. No brinquedo, o pensamento está separado dos

objetos e a ação surge das idéias e não das coisas. A ação regida por regras começa a ser determinada pelas idéias e não pelos objetos. Isso representa uma tamanha inversão da relação da criança com a situação concreta, real e imediata, que é difícil subestimar seu pleno significado.

O autor ressalta, que agora pode dizer sobre a atividade da criança o mesmo que foi colocado sobre os objetos. Enquanto no início do desenvolvimento domina a ação, posteriormente essa estrutura se inverte: o significado torna-se o numerador, enquanto a ação ocupa o lugar de denominador.

### **1.3.1 Síntese: algumas contribuições dessas abordagens sobre o papel do brincar no desenvolvimento da criança**

Fazendo uma retrospectiva do que foi elaborado até o momento, convém lembrar que, tanto Piaget como Vygotsky, estão interessados na origem e no processo de conhecimento humano. Suas histórias, no entanto, são marcadas por diferenças fundamentais.

Enquanto Piaget pretende descrever a construção do sujeito do conhecimento científico à luz da Biologia e da chamada Psicologia Genética, Vygotsky busca compreender como o sujeito, marcado pela história, pela cultura e pela classe social constrói o conhecimento e é criador.

Portanto, é necessário dizer que, para muitos teóricos e profissionais da educação, tornam-se evidentes o conflito irreduzível e a necessidade de optar entre os autores. Contudo, esta síntese destaca algumas questões cruciais a respeito da aprendizagem e desenvolvimento da criança na educação infantil, levando em

consideração a escolha temática e sua relevância para a análise da prática educacional.

De acordo com Castorina, et. al. (1995), pode-se constatar um espírito dialético partilhado no núcleo teórico de ambos os autores, que pode possibilitar uma colaboração na pesquisa dos problemas levantados pela prática educacional.

Contudo, Piaget (1971), entende que o conhecimento se constrói por etapas. Para ele, o sujeito é um sujeito do conhecimento epistêmico. Assim, a partir das suas histórias, daquilo que traz e das informações do meio, a criança vai construindo as suas noções sobre o mundo físico e social. Então o sujeito para Piaget é um sujeito cognitivo. Por quê? Porque a cognição - o pensamento, a inteligência, a razão - é como se fosse *o vagão da frente que puxa o trem do desenvolvimento*. Enquanto sujeito individual, a criança seria capaz de reconstruir internamente o conhecimento que foi acumulado ao longo da história do homem.

Mais especificamente com relação ao processo de desenvolvimento intelectual infantil, sua teoria oferece bases científicas para que se possa, através do estudo e análise dos estágios de desenvolvimento sugerir, ou seja, propor à criança, brincadeiras, brinquedos e jogos que propiciem prazer no brincar e ao mesmo tempo, possibilite o desenvolvimento efetivo das capacidades cognitiva e afetiva. Exemplificando, um brinquedo, criado ou não com sofisticação, caso não seja compreendido pela criança causará desmotivação na brincadeira. Um brinquedo ou um jogo que não desperte interesse passará despercebido pela criança. Já uma brincadeira como amarelinha, será impossível de desempenho por parte de uma criança do início do estágio sensório-motor e provavelmente não despertará muito interesse para um adolescente do final do estágio de operações formais, pois dará, via

de regra, preferência por outra brincadeira, jogo ou brinquedo de acordo com a fase de desenvolvimento em que se encontrar. O ideal é oferecer à criança jogos, brinquedos e brincadeiras que proporcionem o crescimento e aprimoramento de suas capacidades e habilidades.

Para Piaget o jogo é entendido como uma atividade cuja naturalidade é preservada, e, portanto, essencial para a investigação da psicologia. Se no jogo está preservada a influência social, é ele uma atividade que permite descobrir a gênese de valores sociais. O autor analisa o jogo de forma mais detalhada em sua contribuição para o desenvolvimento cognitivo nas diferentes idades ou estágios.

Desse modo para Piaget, o jogo não é estudado por si mesmo, mas sim porque constitui uma das raras atividades espontâneas das crianças, que permite compreender suas representações e ver desenvolverem-se as funções e estruturas cognitivas. Ele traça um paralelo entre os estágios de desenvolvimento e os jogos das crianças, definindo jogos de exercício, simbólicos e de regras.

Há, nesta perspectiva, dois processos importantes das estruturas cognitivas: assimilação e acomodação. O jogo é considerado parte dos processos de assimilação e acomodação que desencadeiam a relação e incorporação da criança no mundo, a imitação está relacionada à acomodação, e o jogo à assimilação. Estes dois processos são importantes para o desenvolvimento das estruturas mentais. O conhecimento deriva da interação da criança com o ambiente. Desse modo, os processos adaptativos de acomodação e assimilação são os meios pelos quais a realidade é transformada em conhecimento (Piaget, 1973).

O jogo característico de cada etapa decorre da estrutura do pensamento e assume forma própria de acordo com o desenvolvimento cognitivo. Um tipo de jogo engloba o outro.

Os jogos, os brinquedos e as brincadeiras, além de proporcionarem o desenvolvimento infantil, propiciam a preservação da cultura de uma determinada região e favorecem a socialização inclusive, por meio das regras criadas, aceitas e cumpridas que funcionam como um exercício à interação necessária com o mundo social. A criança constrói, cria desde os seus primeiros momentos de vida e a construção se faz também, principalmente, através da atividade de brincar, quando os aspectos intelectuais e afetivos são desenvolvidos. Além disto, é através da atividade de brincadeira, com jogos ou brinquedos que é proporcionado, à criança, o direito de um crescimento harmonioso, livre e feliz.

Vygotsky (1991) não está preocupado em descrever etapas do desenvolvimento da criança, mas em compreender processos. Quando diz que há um sujeito que interage com o meio, está certamente se referindo a um sujeito cultural, social e histórico em interação com um meio que está carregado de significados, de ideologia e de cultura.

Marcado pela cultura, o conhecimento é para Vygotsky um conjunto de significados que, historicamente, a humanidade vai imprimindo na sua produção. Na realidade, esses significados vão construindo a consciência do homem.

Vygotsky postula uma teoria do desenvolvimento, em que as condições sociais, que são históricas, vão estar em constante interação com as bases biológicas do comportamento. Parte do pressuposto de que as estruturas orgânicas simples, que são determinadas pela maturação biológica, vão desenvolvendo-se ao longo da

interação da criança com o mundo físico e social e, é em função da experiência social a que a criança está exposta, que se irá desenvolver a estrutura de pensamento mais complexa. A preocupação de Vygotsky está no indivíduo, sua constituição, no entanto, se dá no meio social, logo, à medida em que o indivíduo se apropria deste mundo, também se constitui, enquanto sujeito histórico e cultural.

Conforme a concepção vygotskiana, o conceito de mediação assume um papel central para que se possa compreender sobre o fundamento sócio-histórico do funcionamento psicológico, ou seja, a relação homem x mundo, não é caracterizada por uma relação direta e sim por uma relação mediada, onde os símbolos assumem o papel de intermediários entre o homem e o mundo.

Vygotsky também centra seus estudos nas funções psicológicas superiores, pois para ele, há uma transformação dos processos mais elementares em funções psicológicas mais aprimoradas (superiores). Essa transformação é devida a interação que a criança realiza com o meio e através da utilização de símbolos e instrumentos determinados culturalmente. Outro conceito importante abordado por Vygotsky é o de zona de desenvolvimento proximal que corresponde à diferença entre outros dois níveis que são o nível de desenvolvimento real e o potencial. A interferência na zona de desenvolvimento proximal da criança proporciona a mudança de sua capacidade ou desempenho, ocorrendo avanços que não ocorreriam espontaneamente.

Com base nestes conceitos vygotskianos, pode-se considerar o brinquedo ou o jogo como um instrumento mediador no processo de desenvolvimento infantil. A transformação das funções psicológicas elementares em superiores é atribuída a mediadores, como é o caso do brinquedo e demais atividades lúdicas. O brinquedo, o

jogo e a brincadeira, interferindo na zona de desenvolvimento proximal da criança, poderá proporcionar uma maior rapidez no seu desenvolvimento propriamente dito, um avanço nas suas capacidades e habilidades, entre elas a criatividade tão necessária na formação de adultos colocados num mundo de muita competitividade, onde um dos objetivos finais é a própria sobrevivência. Também no processo de desenvolvimento infantil, ressalta-se a importância da existência da mediação exercida por um adulto ou criança com mais idade, no tocante a aprendizagem e desenvolvimento da socialização e da afetividade.

Conforme os pressupostos de Vygotsky, o jogo simbólico ou a brincadeira do "faz-de-conta" propicia grande desenvolvimento cognitivo e social. Brincando de representar, a criança domina inúmeras situações ao pretender ser um animal ou objeto, ou ao utilizar um objeto como se fosse outro. Brincando de representar, ela adquire a liberdade de sugerir temas e assumir papéis.

Em que parecem as diferenças de enfoque dos autores a respeito, está clara a importância da atividade lúdica na primeira infância, dados as implicações cognitivas, sociais, afetivas para o desenvolvimento da criança. A promoção de atividades que favoreçam o envolvimento em brincadeiras, principalmente aquelas que promovem a criação de situações imaginárias, tem ainda uma função pedagógica. A escola e, particularmente as pré-escolas, poderiam a partir desse tipo de situação, atuar no processo de desenvolvimento das crianças. Principalmente na Educação Infantil, a brincadeira não deveria ser considerada uma atividade de passatempo, sem outra finalidade que a diversão.

Para tanto, é preciso, inicialmente, considerar as brincadeiras que as crianças trazem de casa ou da rua e que organizam independentemente do adulto,

como um diagnóstico daquilo que já conhecem tanto no que diz respeito ao mundo físico ou social, bem como do afetivo. É necessário que a escola possibilite o espaço, o tempo e um educador que seja o elemento mediador das interações das crianças com os objetos de conhecimento. Mas afinal... o que é brincar? Qual a importância do brincar na Educação Infantil? No próximo capítulo encontram-se descritas as noções e conceitos de autores e pesquisadores que se preocupam com o brincar no contexto da Educação Infantil.

## **CAPÍTULO II - EDUCAÇÃO INFANTIL COMO ESPAÇO PARA O LÚDICO**

### **2.1 A INFÂNCIA E O LÚDICO**

A infância é uma etapa biologicamente útil, que se caracteriza como sendo o período de adaptação progressiva ao meio físico e social. A adaptação, aqui, é “equilíbrio”, cuja conquista dura toda a infância e adolescência e define a estruturação própria destes períodos existenciais.

Bomtempo (1986), ressalta que o brincar na Educação Infantil fornece às crianças a possibilidade de construir uma identidade autônoma, cooperativa e criativa.

É uma atividade gratuita, que favorece um espaço a imaginação que não tem tempo nem lugar para acontecer, mas precisa de muito tempo e de um lugar que seja acolhedor (CUNHA, 2001).

O lúdico deve permear a prática escolar, fluindo e manifestando-se na criatividade. Portanto, é necessário que os adultos, pais e educadores tenham convicção e levem a sério a importância do brincar, pois a criança em idade pré-escolar começa a experimentar necessidades, em que os desejos não realizáveis podem ser realizados por meio do brinquedo, como um mundo imaginário, no qual a criança cria e imagina, e ao imaginar ela brinca, pois o brinquedo proporciona a mediação entre o real e o imaginário (Vygotsky, 1988).

“No mundo lúdico a criança encontra equilíbrio entre o real e o imaginário, alimenta sua vida interior, descobre o mundo e torna-se operativa” (SANTOS, 1997, p. 56).

De acordo com Piaget (1988, p.81)

Conquanto seja fácil perceber que as crianças brincam por prazer, é muito mais difícil para as pessoas verem que as crianças brincam para dominar angústias, controlar idéias ou impulsos que conduzem à angústia se não forem dominados(1988, p.81).

Brincar é fantasiar e a criança retira de sua vida os conteúdos da brincadeira através de impressões e sentimentos que vivencia e dos conhecimentos que aprende.

O ato de brincar desempenha papéis diferentes dos que a criança experimenta em outras atividades que realiza, pois possibilita perceber situações imediatas dos objetos, a situações que vivência e o significado da mesma; percebendo o significado, a criança vislumbra ações futuras e elabora novas formas de pensar.

O brincar proporciona a troca de pontos de vista diferentes, auxiliando na criação de interesses comuns, uma razão para que se possa interagir com o outro.

O brinquedo tem em cada momento da vida da criança, uma função, um significado diferente e especial. É o elemento possibilitador dos avanços afetivos e cognitivos ao recuperar a história de vida de cada criança, auxiliando-a a pensar, repensar e relacionar a outras vivências também significativas buscando o exercício da reflexão.

A brincadeira, além de desenvolver uma série de atividades lúdicas, assume uma fundamental importância no processo de aprendizagem infantil, assume a função de promover o desenvolvimento da criança enquanto indivíduo, e a construção do conhecimento.

No entanto, a brincadeira não pode ser considerada uma atividade complementar, mas sim uma atividade fundamental para a prática pedagógica.

Se brinquedos são sempre suportes de brincadeiras, sua utilização deveria criar momentos lúdicos de livre exploração, nos quais prevalecem as incertezas do ato e não se buscam resultados. Porém, se os mesmos objetos servem como auxiliar da ação docente, buscam-se resultados em relação à aprendizagem de conceitos e noções ou, mesmo, ao desenvolvimento de algumas habilidades. Nesse caso, o objeto conhecido como brinquedo não realiza sua função lúdica, deixa de ser brinquedo para tornar-se material pedagógico (KISHIMOTO, 1994, p.14).

Para Leontiev (1988), a atividade lúdica é a atividade principal da criança, considerada dentro das condições histórico-culturais da contemporaneidade. Este autor conceitua atividade principal como a relação principal com a realidade. Nesse sentido, a atividade principal não é a atividade quantitativamente predominante; é aquela em conexão com a qual ocorrem as mudanças mais importantes no desenvolvimento psíquico do sujeito, e no interior da qual se desenvolvem processos psicológicos que preparam o caminho das transições, em direção a um novo e mais elevado nível de desenvolvimento e os novos tipos de

atividades. O brincar, como atividade principal, contém em si os mesmos elementos que constituem quaisquer atividades (ação e operação); entretanto, com algumas características específicas. No jogo, ação e operação mantêm uma relação particular, o que distingue de outras atividades humanas. Na atividade lúdica o objeto da operação nem sempre corresponde ao objeto da ação. A operação corresponde aos objetos concretos com que a criança lida, utilizados como substitutos dos objetos reais. A operação deve, invariavelmente, levar em conta as características específicas deste objeto concreto e ajustar a elas de maneira precisa.

Leontiev (1988), salienta que a motivação da atividade lúdica também se configura de maneira particular, diferenciando uma ação lúdica de uma ação real. A ação lúdica é psicologicamente independente de seu resultado objetivo, porque a motivação não reside no resultado. Os motivos (aquilo que impulsiona para atividade) no brincar estão no próprio processo, e não no produto da atividade. Vygotsky (1988), acrescenta que a criança não tem consciência das motivações do brincar, e esta é a diferença entre brincar, trabalho e outras atividades, nas quais, mesmo que não haja compreensão de todo processo, o sujeito atenta às operações necessárias, e está orientado para o resultado. Da mesma forma, os ganhos em termos psicológicos, decorrentes do jogo, também se operam de maneira não intencional, do ponto de vista da criança.

Contudo, o professor deve observar as inter-relações entre as crianças, seus interesses, e em conjunto com os conhecimentos necessários para o processo educativo, programar atividades no sentido de possibilitar novas aprendizagens.

Toda criança pode construir e ampliar conceitos na interação com outras crianças ou indivíduos mais experientes, o que ela não teria condições de realizar sozinha. É através da brincadeira que a criança é inserida neste meio social.

Esta diversidade de formas e funções que o brincar assume na infância, em primeiro lugar, nos revela sua complexidade, em seguida nos sugere que compreender sua importância na infância deve passar necessariamente pela compreensão da importância que a atividade lúdica tem para o ser humano em qualquer idade e para o desenvolvimento cultural de um povo.

As crianças fazem do brinquedo uma ponte para o seu imaginário, um meio pelo qual externam suas criações e suas emoções. O brincar ganha densidade, traz enigmas, comporta leituras mais profundas, vivas, ricas em significados.

As crianças aplicam no brinquedo toda sua sensibilidade sem duvidar daquilo que é dado, daquilo que é aparente, pois, brincar com uma boneca ou um carrinho não é apenas uma boneca ou um carrinho, é tudo aquilo que sua imaginação deseja, tendo em vista a situação real vivida e vista.

O brinquedo é capaz de revelar as contradições existentes entre a perspectiva adulta e a infantil. É através do brinquedo que a criança faz sua excursão no mundo, trava contato com os desafios e busca saciar sua curiosidade.

Wajskop (1999, p. 19), nos diz que nos primórdios da educação grego-romana, partindo das idéias de Platão e Aristóteles, já utilizavam-se o brinquedo na educação.

Platão não só comentava sobre a importância de aprender brincando, como também sugeria para a educação das crianças pequenas, o uso de jogos que imitassem atividades sérias preparando-as para a vida. Não se discutia o uso do jogo como recurso para o ensino eram destinados ao preparo físico da criança voltando-se para a formação de soldados e cidadãos obedientes e devotos, e a influência na cultura física, a formação estética e espiritual. No entanto, somente com a ruptura do

pensamento romântico que a valorização da brincadeira ganha espaço na educação das crianças (WAJSKOP, 1999 p.19).

Brincar é fonte de lazer, mas é, simultaneamente, fonte de conhecimento; é esta dupla natureza que nos leva a considerar o brincar parte integrante da atividade educativa.

Além de possibilitar o exercício daquilo que é próprio no processo de desenvolvimento e aprendizagem, brincar é uma situação em que a criança constitui significado, sendo forma tanto para a assimilação dos papéis sociais e compreensão das relações afetivas que ocorrem em seu meio, como para a construção do conhecimento.

A criança está inserida, desde o seu nascimento, num contexto social e seus comportamentos estão impregnados por esta imersão inevitável. Não existe na criança uma brincadeira natural. A brincadeira é um processo de relações inter-individuais, por tanto de cultura. É preciso partir dos elementos que ela vai encontrar em seu ambiente, para se adaptar a suas capacidades. A brincadeira pressupõe uma aprendizagem social. Aprende-se a brincar". (BROUGÈRE 1997, p 97 - 98).

## **2.2 BRINCAR NA ESCOLA COMO ATIVIDADE DIDÁTICA?**

O jogo e a brincadeira são sempre situações em que a criança realiza, constrói e se apropria de conhecimentos das mais diversas ordens. Eles possibilitam, igualmente, a construção de categorias e a ampliação dos conceitos das várias áreas do conhecimento.

Neste aspecto, o brincar pode ser explorado no processo educativo, e dessa forma vir a assumir, de forma muito particular, um papel didático.

Segundo Vygotsky (1988), a aprendizagem precede o desenvolvimento. Posto isto, tem-se idéia antagônica à outrora difundida de que a criança precisa, primeiramente, adquirir determinada capacidade para aprender determinado

conteúdo, o que equivale a dizer que as habilidades não precedem o conhecimento, mas que é no processo de elaboração do conhecimento que se constroem, também, as habilidades.

De acordo com esta concepção, a pré-escola tem função de promover a construção de conhecimentos, assim como todos os outros níveis da Educação, pois desta construção depende o próprio processo de constituição dos indivíduos que a freqüentam.

O processo de aprendizagem, por sua vez, implica a realização de atividades que levem a construção dos conceitos que constituem o referido conteúdo, através das informações que ele contém. Isto é, todo conteúdo é constituído de uma série de informações, dados e fatos articulados entre si segundo uma ordem interna, que deverá ser compreendida pelo educando.

É a partir desta perspectiva mais abrangente do processo de constituição do indivíduo como ser social, afetivo e cognoscente, que devemos pensar o papel do jogo e da brincadeira na Pré-escola.

A escola, por ser o primeiro agente socializador fora do círculo familiar da criança, torna-se a base da aprendizagem se oferecer todas as condições necessárias para que ela se sinta segura e protegida. Portanto, não nos restam dúvidas de que se torna imprescindível à presença de um educador que tenha consciência de sua importância não apenas como um mero reproduzidor da realidade vigente, mas sim como um agente transformador, com uma visão sócio-crítica da realidade.

A escola não é um local como outro qualquer. É uma instituição que tem como objetivo possibilitar ao educando a aquisição do conhecimento formal e o

desenvolvimento dos processos do pensamento. É nela que a criança aprende a forma de relacionar-se com o próprio conhecimento.

A criança, segundo Mutschelle (1994), ao entrar na escola pela primeira vez, precisa ser muito bem recebida, porque nessa ocasião dá-se um rompimento de sua vida familiar para iniciar-se uma nova experiência, e esta deverá ser agradável, para que haja um reforço da situação.

Assim, quando a criança nota que a professora gosta dela, e que apresenta certas qualidades como paciência, dedicação, vontade de ajudar e atitude democrática, a aprendizagem torna-se mais facilitada; ao perceber os gostos da criança, o professor deve aproveitar ao máximo suas aptidões e estimulá-la para a aprendizagem. Ao contrário, porém, o autoritarismo, a inimizade e o desinteresse podem levar o aluno a perder a motivação e o interesse por aprender, já que estes sentimentos são conseqüentes da antipatia por parte dos alunos, que por fim associarão o professor à disciplina, e reagirão negativamente a ambos.

Num apropriado comentário, Chardelli (2002) diz que, a todo o momento, a escola recebe crianças com auto-estima baixa, tristeza, dificuldades em aprender ou em se entrosar com os colegas e nós as rotulamos de complicadas, sem limites ou sem educação e não nos colocamos diante delas a seu favor, não compactuamos e nem nos aliamos a elas, não as tocamos e muito menos conseguimos entender o verdadeiro motivo que as deixou assim.

A escola facilita o papel da educação nos tempos atuais, que seria construir pessoas plenas, priorizando o ser e não o ter, levando o aluno a ser crítico e construir seu caminho.

Crianças no período sensório-motor, por exemplo, “querem interagir com os objetos manipulando-os com todo o seu corpo, não só com as mãos, pois esta é uma necessidade natural do seu desenvolvimento”, conforme Saltini (1997 p. 91).

É preciso que se esteja atento, também, que na idade pré-escolar, assim como na primeira infância, os sentimentos imperam em todos os aspectos da vida da criança, dando cor e expressividade a essa vida. A criança não sabe dominar suas paixões, portanto a exteriorização dos sentimentos é muito mais impetuosa, sincera e involuntária do que no adulto, como afirma Mukhina (1998 p. 209): “Os sentimentos da criança brotam com força e brilho, para se apagarem em seguida; a alegria impetuosa é muitas vezes sucedida pelo choro.”

Ainda conforme este autor, a criança extrai suas vivências principalmente do contato com outras pessoas, adultos ou crianças. Se os que a rodeiam a tratam com carinho, reconhecem seus direitos e se mostram atenciosos, a criança experimenta um bem-estar emocional, um sentimento de segurança, de estar protegida. E, conforme Mukhina (1995, p. 210), “o bem estar emocional ajuda o desenvolvimento normal da personalidade da criança e a formação de qualidades que a tornam positiva, fazendo-a mostrar-se benevolente com outras pessoas”.

Ao considerarmos o processo de desenvolvimento da criança, devemos considerar também os aspectos mais básicos da formação de sua personalidade que implica seus diversos sentimentos. E na escola convivemos com os mais diversos sentimentos e emoções, desde afeições, simpatias, antipatias, medos, alegria, bem-estar.

"É imperioso que a criança tenha como fonte de conhecimento, de experimento ou ainda, como modelo comportamental, a atuação sadia do adulto, tanto qualitativa quanto quantitativamente, ou seja, o adulto deve ser o primeiro a captar e entender, ao tentar colaborar, no estabelecer de padrões particulares à criança, as reais necessidades, os medos, os dramas e as alegrias da criança, porque são pilares do desenvolvimento de seu potencial de ser humano capaz e autônomo." (MUKHINA, 1995 p.62).

Saltini (1997), também se refere à questão da manutenção da serenidade por parte da professora e da criança. Como explica o autor, a serenidade e a paciência do educador, mesmo em situações difíceis faz parte da paz que a criança necessita. Observar a ansiedade, a perda de controle e a instabilidade de humor, vão assegurar à criança ser o continente de seus próprios conflitos e raivas, sem explodir, elaborando-os sozinha ou em conjunto com o educador. A serenidade faz parte do conjunto de sensações e percepções que garantem a elaboração de nossas raivas e

conflitos. Ela conduz ao conhecimento de si-mesmo, tanto do educador quanto da criança (p. 91).

Outrossim, também no entender de Saltini (1997, p. 90), é preciso:

[...] encorajar a criança a descobrir e inventar, sem ensinar ou dar conceitos prontos.

A resposta pronta só deve ser dada quando a pergunta da criança focaliza um ato social arbitrário (funções do objeto cotidiano). Manter-se atento à série de descobertas que as crianças vão fazendo, dando-lhes o máximo de possibilidades para isso. Dar atenção a cada uma delas, encorajando-as a construir e a se conhecer. Dar maior incentivo à pergunta que à resposta. Sempre buscando no grupo a resposta o professor procurará sistematizar e coordenar as idéias emergentes. A relação que se estabelece com o grupo como um todo e a pessoal com cada criança é diferenciada em todos os seus aspectos quantitativos e cognitivos respeitando-se a maturidade de seu pensamento e a individualidade. [...]

Quando ocorrem explosões de raiva, o professor precisa ter muita habilidade. Para tanto, faz-se necessário manter um diálogo com a criança, em que se possa perceber o que está acontecendo, usando tanto o silêncio quanto o corpo, abraçando-a quando ela assim o permitir; compartilhar com os demais da classe os sentimentos que estão sendo evidenciados nesse instante é um trabalho quase terapêutico, conforme recomenda Saltini (1997 p. 91).

Também o tratamento equânime para com todos os alunos precisa ser sempre mantido e explicitado, e nenhuma criança deve ter a percepção de ser perseguida ou amada em demasia. É preciso observar, neste sentido, que a opinião de cada criança tem o mesmo respeito e valor, sem ressaltar o feito de alguma criança ou compará-la com outra, nem salientar diferenças entre meninos e meninas em brincadeiras e jogos, pois isto seria prejudicial ao desenvolvimento afetivo sadio.

E, finalmente, como também sugere Saltini (1997, p. 92), “o interesse da criança é que programa o dia e não vice-versa, visando assim o entusiasmo do grupo e energizando o conhecimento”.

Assim, brincar na escola não é exatamente igual a brincar em outras ocasiões, porque a vida escolar é regida por algumas normas que regulam as ações das pessoas e as interações entre elas e, naturalmente, estas normas estão presentes, também, na atividade da criança. Assim, as brincadeiras e os jogos têm uma especificidade quando ocorrem na escola, pois são mediadas pelas normas institucionais.

A utilização do brincar tem de ser vista, primeiramente, com cautela e clareza. Brincar é uma atividade essencialmente lúdica; se deixar de sê-lo, descaracterizar-se-á como jogo ou brincadeira.

Não se pode, todavia, restringir o brincar a esta função, uma vez que ele também promove, conforme já vimos, a constituição do próprio indivíduo. Incluir o jogo e a brincadeira na escola tem como pressuposto, então, o duplo aspecto de servir ao desenvolvimento da criança, enquanto indivíduo, e a construção do conhecimento, processos estes intimamente interligados. Manter esse equilíbrio, no entanto, parece ser um grande desafio, tendo em vista que, ao trazer a brincadeira para a escola, há sempre uma forte tendência em conformá-la aos moldes da estrutura curricular rígida e disciplinar.

Não cabe à escola, apenas repetir o cotidiano que a criança vivencia fora dela. A reprodução do cotidiano na escola é equivocada, porque, conforme afirmamos anteriormente, uma atividade - ou o que nos interessa aqui: uma brincadeira - não será exatamente a mesma se realizada por um grupo de crianças na

rua ou na escola, seja ou não proposta e/ou conduzida por um adulto. Ela é intermediada por outros elementos, como, por exemplo, a disciplina, a ocupação do espaço, as expressões de afeto e os conflitos. Na escola, a figura do adulto, mesmo que ele não esteja fisicamente presente, influencia e regula a atividade da criança e as interações que ela estabelece. As crianças mantêm as regras de comportamento mesmo quando estas não estão sendo exigidas, chamando continuamente a atenção umas das outras para tais regras, como falar baixo e ficar sentada.

É função da escola levar a criança, em qualquer nível de ensino e período de desenvolvimento, a obter experiências e informações que enriqueçam seu conhecimento, bem como procedimentos metodológicos que permitam integrar sucessivamente estes novos conhecimentos àqueles que a criança já detém. Isto implica, necessariamente, trabalhar com o instrumental que a criança dispõe em cada etapa de seu desenvolvimento, ou seja, com as formas de intervir e apreender o real e com o imaginário que o ser humano vai adquirindo ao longo da vida.

É importante destacar a questão da duração do jogo ou da brincadeira. O tempo da atividade da criança é definido pela própria atividade e não por fatores externos. Desta forma, o tempo que a criança leva para realizar uma determinada atividade nem sempre coincide com a expectativa do adulto. Isto significa que a atividade que a(s) criança(s) realiza(m) pode ser inadvertidamente interrompida por um adulto, porque este está preso a um intervalo de tempo que é ditado por outras normas que não a natureza da atividade em si.

### **2.3 O BRINCAR COMO EIXO DOS REFERENCIAIS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**

O brincar com atividade que tem uma finalidade em si mesmo, que é próprio da criança e que promove o desenvolvimento, é defendido de modo relevante por filósofos e educadores do movimento romântico. De acordo com Brougère (1997), o homem de ciência, referindo-se aos psicólogos, entra em cena não para descobrir a relação entre jogo e educação, mas para justificá-la, para saber para que serve o brincar, ou porque a criança brinca.

A valorização do brincar como atividade natural e espontânea já esteve no pensamento de Rousseau e nos programas de Froebel. Na psicologia, essas idéias configuram-se na teoria de recapitulação como uma explicação sobre o brincar. Supõe-se que o brincar permite à criança recapitular as experiências passadas pela humanidade, espontaneamente. Como coloca Brougère (1997), de acordo com essa concepção, a criança assimila, através de um processo natural de maturação, a história cultural da humanidade.

O lúdico está na gênese do pensamento, da descoberta de si mesmo, da possibilidade de experimentar, de criar e de transformar o mundo.

Na história da humanidade encontramos, a ludicidade como atividade que sempre esteve presente na vida do ser humano e, em especial, na vida da criança. Esta é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não deve ser vista apenas como diversão (CUNHA, 1994).

O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma saúde mental satisfatória, prepara para um estado

interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento, sendo inegável o papel do lúdico na infância e como tal deve ocupar um espaço privilegiado na educação infantil.

Em 20 de dezembro de 1996 entrou em vigor no Brasil a Lei 9364/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Na lei (título V, capítulo II, seção II, art. 29) a educação básica é formada por educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Este marco legal é fundamental, pois pela primeira vez na história de nosso país a educação infantil é vista como básica, ressaltando a importância da infância para o sistema escolar.

O direito à educação e cuidados para crianças de zero aos seis anos e a afirmação do binômio educar e cuidar como funções indissociáveis nesse atendimento foram, pela primeira vez, incorporados à legislação brasileira na Constituição de 1988. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 confirma a função educativa desse atendimento e regulamenta seu funcionamento. Essa mesma Lei anuncia, também, que o Brasil não terá mais currículo nacional para nenhum nível de ensino e sim uma Base Comum Nacional, sob a forma de áreas de conhecimento.

Partindo dessas premissas, o Conselho Nacional de Educação (CNE) definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que orientam a organização das instituições que se dedicam ao atendimento de crianças dessa faixa etária.

Essas Diretrizes, de caráter mandatório, estabelecem novas exigências para as instituições de educação infantil, particularmente quanto às orientações curriculares e processos de elaboração de seus projetos pedagógicos. Estabelecem, entre outros, os

princípios éticos, políticos e estéticos que devem fundamentar as propostas pedagógicas em Educação infantil, a adoção da metodologia do planejamento participativo e afirmam a autonomia das escolas na definição da abordagem curricular a ser adotada.

Partindo da premissa que as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil sintetizam concepções e práticas que já vinham sendo historicamente formuladas na literatura e na prática educativa, posto que tomam por referência a associação entre educação e cuidado, no atendimento de crianças dos zero aos seis anos, o Referencial Nacional Curricular para a Educação Infantil (Brasil, 1998 p.11), se baseia no Art. 21 da LDB, que define como finalidade da educação infantil, “o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

Na busca por uma ação integrada que incorpore as atividades educativas, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (Brasil, 1998 p.13) constitui-se em um conjunto de referências e orientações didáticas, trazendo como eixo do trabalho pedagógico “o brincar como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil e a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais”.

Nesse documento, o brincar, os jogos e as brincadeiras constam como recursos necessários à construção da identidade, da autonomia infantil e das diferentes linguagens das crianças. Significa assegurar o atendimento às necessidades básicas de desenvolvimento sócio-afetivo, físico, intelectual e ao mesmo tempo garantir avanço na construção do conhecimento, mediante procedimentos didáticos

estratégias metodológicas adequadas às necessidades de todas as crianças (BRASIL, 1998).

A educação infantil, segundo o Referencial Curricular Nacional, deve se organizar de modo que as crianças desenvolvam as seguintes capacidades:

- Desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações;
- Descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem estar;
- Estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua auto-estima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social;
- Estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração;
- Observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação;
- Brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos desejos e necessidades;
- Utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita);
- Conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade (BRASIL, 1998 p.63).

Embora fazendo parte do sistema de ensino, na Educação Infantil, mais do que em qualquer outro nível, educar não se limita a repassar informações ou mostrar apenas um caminho, aquele que muitas vezes o professor considera o mais correto, mas é proporcionar à pessoa a tomada de consciência de si mesma, dos outros e da sociedade. É oferecer várias ferramentas para que a pessoa possa escolher entre muitos caminhos, aquele que for compatível com seus valores, sua visão de mundo e com circunstâncias adversas que cada um irá encontrar.

Significa propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das

capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança e o acesso, pelas crianças aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (ibid).

Na sociedade de mudanças aceleradas em que vivemos, na qual o indivíduo é a unidade básica de mudança, somos sempre levados a adquirir novas habilidades e a utilização dos jogos, brinquedo e brincadeiras no processo pedagógico fazem despertar o gosto pela vida e levam as crianças a enfrentarem novos desafios. Nas brincadeiras, as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brinca.

Trata-se do exercício de habilidades necessárias ao domínio de novas aquisições e de novos conhecimentos, desenvolvendo-se de forma natural e agradável.

O Referencial foi concebido para constituir um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos, e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seu estilo pedagógico e a diversidade cultural brasileira.

No entanto, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil tem sido alvo de intensa controvérsia acadêmica, tanto pelo seu modo de elaboração quanto por seu conteúdo ou, ainda, pelas formas de implementação.

Haddad (1998), faz uma apreciação crítica sobre o mesmo por solicitação do Ministério de Educação e Desporto, em fevereiro de 1998, visando contribuir com uma reflexão sobre o RCN no contexto mais geral das políticas públicas internacionais para a infância, em torno de dois aspectos: a natureza e objetivos do

RCN e a concepção de educação infantil subjacente; a estrutura curricular apresentada no RCN no contexto de sua fonte inspiradora: a proposta espanhola.

A autora ressalta que, em geral, um Referencial Nacional Curricular para a educação infantil deriva de e está em consonância com uma política de educação infantil, que, por sua vez, deve refletir os preceitos constitucionais e as convenções internacionais pertinentes à área.

No entanto, a leitura do RCN faz pensar que o processo de elaboração desse documento ocorreu à revelia dessas instâncias mencionadas acima e de uma instância anterior, de definição de critérios mínimos de funcionamento que visam garantir a qualidade do serviço oferecido, superando as disparidades encontradas em nossos programas de creche e pré-escola, quanto aos objetivos a que se destinam, critérios de seleção da clientela, tamanho do grupo, divisão etária, razão adulto/criança, horário de funcionamento, jornada de trabalho, perfil e formação do profissional, etc.

Conforme apontado em vários trabalhos (HADDAD, 1990, 1991), a ausência de um debate público em torno do real significado de uma política integrada de cuidado e educação infantil, baseada na idéia de participação do estado como agente complementar à família tem sido fonte de muitos equívocos e conflitos no processo de construção de uma política nacional para a criança pequena. O RCN transparece esses equívocos por todo o documento e mais especificamente no item 2 da parte introdutória, quando tece algumas considerações sobre creches e pré-escolas (BRASIL, 1998, p. 7-10).

Segundo a autora, o excesso de simplismo e linearidade permeiam as informações históricas. Não é correto afirmar que grande parte das instituições de atendimento infantil, no Brasil e no mundo, nasceram com o objetivo de assistir às

crianças de baixa renda, tampouco associar vínculo administrativo com a assistência ou educação com ausência ou presença de objetivos educacionais.

Essa tendência, como afirma a autora, fica ainda mais explícita ao se observar a concepção subjacente ao “cuidado” nesse documento. Embora não se possa deixar de reconhecer a importância atribuída ao termo pela equipe que redigiu o documento, nota-se sua restrição às experiências imediatas da criança. O sentido político-ideológico do cuidado, que se insere na intersecção entre a esfera pública e o mundo privado da família, no tocante à responsabilidade perante a criança pequena, não é considerado.

Oferecer um ambiente seguro, prazeroso, lúdico e estimulante para a educação e desenvolvimento infantil, prezar pelo bem-estar das crianças, oferecer a elas a possibilidade de convívio com outras crianças e adultos, além de possibilitar aos pais combinar atividade fora de casa com responsabilidade familiar são objetivos igualmente importantes, que não podem ser relegados ao segundo plano, tampouco tratados pelo único prisma das teorias psicológicas, ou restritos à dimensão do ensino-aprendizagem. Afinal, a Constituição de 1988 também afirma o direito à educação em creches e pré-escolas a todos os trabalhadores (homens e mulheres) urbanos e rurais (Art. 7º, inciso XXV). Portanto, é à totalidade das ações que permeiam o campo da educação infantil, que as diretrizes pedagógicas, orientadoras das práticas educativas, devem voltar-se e não apenas a um segmento delas. Atentar para as necessidades das famílias e não apenas da criança não é sinônimo de prática assistencialista (ibid).

Contudo, a autora ressalta ainda a semelhança entre o projeto espanhol e a proposta brasileira. O formato resultante da adaptação da proposta brasileira à

espanhola é o de uma estrutura curricular dividida entre desenvolvimento e conhecimento. Ao fragmentar o desenvolvimento infantil, dissociá-lo do processo de construção de conhecimento e propor a antecipação do ensino de disciplinas acadêmicas na educação infantil, o RCN corrompe definitivamente os princípios que fundamentam a proposta espanhola, como o da “globalidade” e “interdependência” das áreas curriculares, cuja definição, como já foi dito, constitui uma opção pedagógica bastante distante das tradicionais e mais acadêmicas separações do conhecimento em blocos claramente diferenciados. Essa intenção torna-se mais explícita ao se observar a reorientação dada às áreas curriculares do projeto espanhol, reduzido a dois grandes âmbitos de experiência no RCN:

- Desenvolvimento pessoal e social, abarcando três eixos: Conhecimento de si e do outro; Movimento; e Brincar.
- Ampliação do universo cultural, compreendendo as seguintes áreas: Língua escrita e oral; Matemática; Artes visuais; Música; e Conhecimento do mundo.

Enquanto na proposta espanhola o brincar perspassa todas as áreas, na brasileira é posicionado como eixo curricular distinto, como se conduzisse apenas ao desenvolvimento pessoal e social, não fosse também uma forma de conhecimento de si, do outro e do mundo, tampouco exigisse movimento e implicasse em ampliação do universo cultural. O movimento deixa de ser elemento intrínseco ao desenvolvimento, e se iguala ao brincar enquanto eixo curricular. O conhecimento de si e do outro está dissociado do desenvolvimento pessoal e social.

Para Haddad (1988), com a idéia fixa de antecipar conteúdos disciplinares, as autoras do RCN se dão ao direito de distorcer terminologias, objetivos, princípios e significados de documentos que tomam emprestados; de inventar termos novos sem

explicitar seus significados; de tecer argumentações sem consistências; de dar explicações que não convencem; enfim, de propor estratégias para a ação educativa que não se afinam com as necessidades, interesses, capacidades e competências da faixa etária beneficiária, tampouco com as condições que se apresenta à realidade brasileira. Esquecem-se até que os mesmos teóricos que utilizam para basear a proposta adotada nos ensinam que a criança de 0 a 6 anos está em fase concreta, pré-operatória, pré-lógica, pré-categorial, o que significa a grosso modo que as capacidades de análise e síntese, de categorização e de conhecimento propriamente dito situam-se numa fase posterior, cabendo, portanto, à etapa posterior da educação desenvolvê-las. Ora, é essa compreensão que deveria ser garantida num documento que tem a importância de atingir milhares de cidadãos brasileiros, candidatos à Educação Infantil, ou seja, que a infância é uma etapa da vida cuja especificidade biológica, cerebral, física, emocional, psíquica difere da fase posterior e por isso requer tratamento específico.

Em síntese, a autora conclui que ignorando as características mais marcantes da infância, em que preponderam a afetividade, a subjetividade, a magia, a ludicidade, a poesia e a expressividade, o RCN apresenta um enfoque que prioriza a mente sobre o corpo e afeto, o objetivo sobre o subjetivo, o conhecimento sobre a vivência e experiência, o abstrato sobre o concreto, o produto sobre o processo, a fragmentação sobre a globalização, o pensamento sobre a expressão.

Essa concepção, divulgada nos documentos e propalada nos cursos de formação inicial e continuada, se não considerar as DCNEI para a elaboração, execução e avaliação dos projetos pedagógicos para a educação infantil, podem contaminar as concepções dos professores e acabarem por criar uma série de descompassos frente ao trabalho a ser desenvolvido na Educação Infantil, sobretudo em um momento histórico

particularmente difícil, ou seja, o da incorporação do trabalho educativo com crianças de 2 a 6 anos, ao sistema de ensino no Brasil ( BRASIL,1998). Esse fato acaba por gerar muitas ambigüidades e incertezas para a definição da identidade do professor que atua nesse nível de ensino.

## **CAPÍTULO III - A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

### **3.1 TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O PERFIL DO PROFESSOR**

O profissional da educação infantil vem, ao longo da sua trajetória, experimentando diferentes exigências em relação à sua atuação. Tais exigências estão sendo feitas em função da origem e determinação social das instituições de atendimento infantil e das transformações históricas nas sociedades que, por sua vez, provocaram mudanças nas concepções de infância e de Educação Infantil.

A concepção de criança e a forma de atendimento a ela dispensado, também vêm sofrendo mudanças significativas desde o início da Idade Moderna. Mudou-se de uma concepção de criança como um adulto em miniatura para uma de criança como ser histórico e social, de uma mãe indiferente para uma mãe coruja, de um atendimento feito em asilos, por adultos que apenas gostassem de cuidar para um

feito em uma instituição educativa, por um profissional da área do qual se exige formação adequada para lidar com as crianças (KISHIMOTO, 2003).

A literatura da área tem apontado para a necessidade de se construir essa profissão e, historicamente, as propostas para a Educação Infantil, têm revelado um perfil de profissional que está em consonância com as várias tendências pedagógicas que caracterizam, ainda hoje, o atendimento à Educação Infantil no Brasil. Neste contexto, as concepções de infância e educação infantil foram de fundamental importância, por serem concepções tomadas como ponto de partida para as discussões e elaboração da Proposta de Política de Formação do Profissional de Educação Infantil, documento que é resultado do Encontro Técnico sobre Política de Formação de Profissionais de Educação Infantil realizado em Belo Horizonte, em 1994<sup>1</sup>.

Tendências pedagógicas de trabalho na Educação Infantil, identificadas como: romântica, cognitiva e crítica, foram sendo desenvolvidas em diferentes épocas, influenciando, também, na formação dos profissionais que atuam nesta área.

Cada tendência organiza-se com base nas concepções de criança, professor e educação escolar dos estudiosos de cada época que as representam, tendo sido, assim, sistematizadas e denominadas a partir de estudos desenvolvidos por pesquisadores contemporâneos.

A tendência pedagógica romântica originou-se no século XVIII identificando-se com o próprio surgimento das instituições de educação pré-escolar. Tal tendência desenvolveu-se apoiada em idéias de estudiosos da área como, Frederico Froebel (1782-1873), Ovyde Decroly (1871-1932) e Maria Montessori

---

<sup>1</sup> Este evento tornou-se uma marco nas discussões sobre a necessidade de integrar cuidado e educação no atendimento às crianças de 0 a 6 anos de idade no Brasil.

(1870-1952) que, embora compartilhassem dos ideais escolanovistas, propunham maneiras peculiares para o desenvolvimento do trabalho pedagógico com crianças (FORMOSINHO et. al., 1998).

Froebel foi o idealizador dos “Jardins de Infância” (Kindergarten) e é considerado o pedagogo da infância pelo seu grande interesse em conhecer a criança; seus interesses, suas condições e necessidades para poder adequar a educação, as instituições educativas, para garantia do afloramento da mesma. Segundo ele, a criança, ao nascer, já traz consigo um potencial a ser desenvolvido, como uma planta que em sua semente traz dentro de si tudo aquilo que poderá vir a ser. A criança deveria ser cuidada como uma semente para que pudesse crescer forte, descobrir a si própria, suas potencialidades, sua essência (ANGOTTI, 1994 p. 9).

Segundo tal tendência, o perfil adequado de uma educadora froebeliana deve ser o de alicerce, base, fulcro do trabalho escolar. A professora deve ter um perfil de adulto como modelo a ser seguido pelas crianças, protetora da infância, preparadora e organizadora do ambiente, ser habilidosa na observação do desenvolvimento dos seus alunos, ter destreza manual, “ser mulher, ativa, culta, paciente, sincera, humana, criativa, estudiosa e crente no Criador”. Froebel fez da mulher uma educadora por profissão, educadora dentro e fora do lar (ANGOTTI, 1994 p. 21).

Por sua vez, a tendência pedagógica cognitiva privilegia o aspecto cognitivo do desenvolvimento infantil. A pré-escola é o lugar de tornar as crianças inteligentes. Tal tendência concentra seus principais fundamentos nas idéias do epistemólogo Jean Piaget (1896-1980) e de seus discípulos, as quais tem como

---

pressuposto básico o interacionismo<sup>2</sup> e seu principal objetivo consiste na formação de sujeitos críticos, ativos e autônomos.

Na tendência de trabalho na educação infantil, de caráter cognitivo, a criança é concebida como um ser construtor, que pensa e, como tal, constrói seu conhecimento, reinventa conteúdos, aprende a partir da interação que estabelece com o meio físico e social desde o seu nascimento, passando por diferentes estágios de desenvolvimento. Para atuar nessa perspectiva, a professora deveria ter bastante conhecimento sobre o desenvolvimento cognitivo infantil, além de ser a mediadora entre o conhecimento e o sujeito que aprende (o aluno); estabelecer relação de troca de conhecimentos com seus alunos, propondo tarefas desafiadoras às crianças de acordo com a etapa de desenvolvimento em que se encontram (estágios de desenvolvimento, segundo Piaget), estimulando-as a pensar de forma criativa e autônoma; favorecendo a construção do conhecimento físico e lógico-matemático.

Diferentemente das duas primeiras, a tendência pedagógica crítica tem como pressuposto básico “favorecer a formação de pessoas (crianças e adultos) interessados e capazes de contribuir na transformação do contexto social” (MAZZILLI, 1999 p. 7). Esta tendência identifica-se com uma educação para a cidadania, isto é, que contribua para a inserção crítica e criativa dos indivíduos na sociedade. Concebe a pré-escola como lugar de trabalho, a criança e o professor como cidadãos, sujeitos ativos, cooperativos e responsáveis (KRAMER, 1993).

Os fundamentos básicos da tendência pedagógica crítica na educação infantil situam-se nas idéias de Freinet, na abordagem sócio-cultural de Vygotsky, no materialismo histórico e na proposta dialógica de Paulo Freire. As maiores

---

<sup>2</sup> Desenvolvimento que resulta das combinações entre aquilo que o organismo traz e as circunstâncias oferecidas pelo meio: o eixo central, portanto, é a interação organismo/meio (Kramer, 1993, p.29).

contribuições para a construção de uma tendência pedagógica crítica foram dadas por Freinet (1896-1966). A tendência crítica privilegia os fatores sociais e culturais, considerando-os como os mais relevantes para o processo educativo. Sua principal meta é implementar uma escola de qualidade para as crianças de 0 a 6 anos de idade, “que reconheça e valorize as diferenças existentes entre as crianças e, dessa forma, beneficie a todas no que diz respeito ao seu desenvolvimento e à construção dos seus conhecimentos” (KRAMER, 1993 p. 37). Esta tendência entende as crianças como indivíduos que pertencem a diferentes grupos sociais e que a escola, para elas, deve, necessariamente, contribuir para sua inserção crítica e criativa na sociedade.

Ao longo dos dez últimos anos a discussão sobre a necessidade de integrar cuidado e educação na Educação Infantil tem sido feita exaustivamente, tanto na literatura da área quanto em fóruns nacionais de debates sobre educação. No entanto, vários trabalhos referidos neste estudo apontam que ainda não conseguimos resolver o problema da separação cuidar-educar, o que nos remete à idéia de que a persistência ou superação da separação tem na formação inicial, e em toda ação formativa desenvolvida pelos formadores, uma forte aliada.

### **3. 2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

A formação de professores na Educação Infantil é um tema que tem sido muito discutido atualmente. Dentre os estudiosos no assunto aqui no Brasil destacam-se: Kramer (1993), Rosemberg (1994), Oliveira (1995) e Campos (1993).

Segundo Kramer (1993), a teoria e prática são indissociáveis e o fazer pedagógico é dinâmico, contraditório e vivo. Na Educação Infantil, é preciso que os

envolvidos na área dêem garantia e condições necessárias para a concretização de sua prática. É preciso não só oferecer oportunidades para que os professores tenham um nível melhor de conhecimento, mas verificar como o professor está utilizando esses conhecimentos em sua prática.

A autora ressalta que:

As crianças são cidadãs, ou seja, são indivíduos sociais que tem direitos e que o Estado deve entender entre eles o direito à educação, saúde, seguridade. Esse serviço deve ser de qualidade, se o projeto político é de fato democrático. Esse pressuposto afirma, pois, o direito a igualdade e os reais exercícios da cidadania... só é possível concretizar um trabalho com a infância, voltada para a construção da cidadania e a emancipação... se os adultos envolvidos forem dessa forma considerados. Isso implica no atendimento de que os mecanismos de formação sejam percebidos como prática social inevitavelmente coerente coma prática que se pretende implantar na sala de aula e implicam em salários, planos de carreira e condições de trabalho digno (p.54-55).

Afirma ainda que a situação do professor está cada vez mais caótica, ressaltando a situação de desigualdades econômicas e de injustiça social (professor e criança) no meio em que está inserido. E para garantir melhores condições para a formação de professores é preciso considerar a heterogeneidade das populações infantis e dos adultos que com elas trabalham, exigindo decisões políticas e condições que viabilizem a produção de conhecimento e formação prévia e em serviços de seus profissionais. É necessário, também, traçar o perfil dos professores de Educação Infantil e das diferentes instituições formadoras existentes.

O professor é essencial nesse processo, devendo ser encarado como um elemento fundamental. Quanto maior e mais rica for sua história de vida pessoal e profissional, maiores serão as possibilidades dele desempenhar uma prática educacional consistente e significativa.

Nóvoa (1991), ressalta que não é possível construir um conhecimento pedagógico para além dos professores, isto é, que ignore as dimensões pessoais e profissionais do trabalho docente.

Não queremos dizer, com isso, que o professor seja o único responsável pelo sucesso ou insucesso do processo educativo. No entanto, é de suma importância sua ação como pessoa e como profissional.

Negrine (1997), sugere então três pilares que sustentariam uma formação profissional satisfatória: a formação teórica, a prática e a pessoal ressaltando que este tipo de formação é praticamente inexistente nos currículos oficiais dos cursos de formação do educador, mas que, algumas experiências têm mostrado sua validade e não são poucos os educadores que têm afirmado ser a ludicidade a alavanca da educação para o terceiro milênio.

A formação lúdica interdisciplinar se assenta em propostas que valorizam a criatividade, o cultivo da sensibilidade, a busca da afetividade, a nutrição da alma, proporcionando aos futuros educadores vivências lúdicas, experiências corporais que se utilizam à ação do pensamento e da linguagem, tendo no jogo sua fonte dinamizadora.

Quanto mais o adulto vivenciar sua ludicidade, maior será a chance deste profissional trabalhar com a criança de forma prazerosa, enquanto atitude de abertura às práticas inovadoras. Tal formação permite ao educador saber de suas possibilidades e limitações, desbloquear resistências e ter uma visão clara sobre a importância do jogo e do brinquedo para a vida da criança.

Sendo assim, qual deve ser a formação do professor de Educação Infantil?

A LDB dispõe, no título VI, art.62 que:

“A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio de modalidade normal”.

Considerando a necessidade de um período de transição que permita incorporar os profissionais, cuja escolaridade ainda não é exigida, e buscando proporcionar um tempo para adaptação das redes de ensino, esta mesma Lei dispõe no título IX, art.87 § 4º que: “até o fim da década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”.

Nesta perspectiva, faz-se necessário que estes profissionais, nas instituições de educação infantil, tenham ou venham a ter uma formação sólida e consistente acompanhada de adequada e permanente atualização em serviço. Assim, o diálogo no interior da categoria, tanto quanto os investimentos na carreira e formação profissional pelas redes de ensino são hoje um desafio presente, com vista à profissionalização do docente de educação infantil.

É preciso que o professor amplie seu conhecimento e que forje uma paixão pelo conhecimento e para isso, é necessário que ele tenha condições e tempo de estudar.

Rosemberg (1994) afirma que os órgãos MEC/SEP/COEDI estão dirigindo e aprofundando suas pesquisas para que o atendimento oferecido em creche “seja a primeira etapa da educação para a cidadania e não mais uma primeira educação para a subalternidade”. Para isso acontecer a formação dos educadores constitui uma das peças fundamentais nesse processo. Essa preocupação com a

qualidade de professores é de nível mundial, principalmente nos países desenvolvidos.

Cavicchia (1994), aponta a integração creche-pré-escola, proposta pelo MEC, como diretriz orientadora das reformulações necessárias na preparação de educadores. Refere-se à integração destes espaços de atendimento como “uma nova forma de encarar a educação infantil”(p.1).

A separação entre essas duas dimensões é provocada, na visão de Fernandes (2001p. 01), pela não compreensão dos “sentidos e significados” formulados pelos professores de Educação Infantil acerca de sua própria formação. A dicotomia cuidado-educação apresenta-se, como uma dificuldade que está subjacente ao trabalho dos profissionais, isto é, à sua formação inadequada para o trabalho com crianças pequenas, o que inclui a “necessidade de revisão das concepções de criança, educação, professor e educação infantil”.

O problema da separação entre cuidado e educação é uma decorrência da tentativa de superação do caráter assistencial substituindo-o pelo caráter pedagógico, o que também é amplamente discutido. Almeida (1994), destaca o desenvolvimento de propostas pedagógicas e curriculares como ações prioritárias a serem implementadas na formação inicial e aponta como preocupação especial à promoção da função educativa da creche (crianças de zero a quatro anos), segmento que tem se caracterizado por um atendimento predominantemente assistencial, deficitário no aspecto pedagógico. A autora reafirma as idéias de Kramer, segundo as quais:

(...) a pré-escola tem o papel social de valorizar os conhecimentos que as crianças possuem e garantir a aquisição de novos conhecimentos. A pré-escola com função pedagógica é aquela que tem consciência de seu papel social, busca trabalhar a realidade sócio-cultural da criança, seus interesses e necessidades que manifesta naquela etapa da vida (KRAMER, 1986 *apud* ALMEIDA, 1994: 03).

Outro aspecto, igualmente importante, é o caráter escolar presente na Educação Infantil respaldado na idéia de educação infantil com função pedagógica, o qual tenta se justificar como oposição ao atendimento exclusivamente assistencial, mas que, segundo os autores, desconsidera as especificidades e necessidades da infância quando tenta, de forma precoce, preparar o aluno do ensino fundamental, esquecendo-se da criança.

No estudo de Raupp (2002), encontramos referência à pré-escola na década de 80, cujo atendimento buscava “a função de substituição da função da família e propunha garantir o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças”. A proposta de superação deste caráter escolar nas instituições de Educação Infantil, feita pela autora, ressalta que a construção de uma

(...) pedagogia própria para a área se caracteriza na busca da especificidade do trabalho a ser realizado com as crianças da faixa etária de 0 a 6 anos. Significa a superação do caráter escolar ainda presente nas instituições de Educação Infantil. Trata-se de novos tempos, que indicam outro perfil de profissional para atuar na Educação infantil (...) (ibid., p.14).

Essa visão escolarizada da Educação Infantil, ainda é muito presente nas instituições. Na avaliação de Ávila (2002 p. 06), a vinculação das professoras de crianças pequenas ao sistema de ensino cumpre a Constituição Federal, a LDB – 9394/96 (Art. 87 parágrafo 4º), inaugura uma nova profissão cuja função é docente. Isso indica em quais bases essa Pedagogia da Educação Infantil está sendo construída. Em outras palavras, considera que a vinculação da Educação Infantil ao sistema de ensino reforça a visão escolarizada nesta área, pois, ao desenvolver sua pesquisa em instituições de atendimento infantil encontrou práticas pedagógicas voltadas para o ensino de conteúdos. Segundo a autora, a relação entre a

condição/posição da profissional na creche (monitora ou professora) e a sua concepção de criança é definidora de suas ações.

Na visão de Cunha e Carvalho (2002 p. 04),

“A compreensão da tarefa da educadora de creche como uma responsável pelos cuidados básicos da criança – tarefa para a qual a afetividade é o maior atributo como: “ter jeito”, “ter amor às crianças”, “gostar” – tem contribuído para o pequeno investimento na formação docente destas profissionais’.

Tais educadoras se identificam com esta tarefa por serem/terem um lado maternal, fonte de sua “identidade profissional” e de suas práticas cotidianas nas creches. As atividades de cuidado são as que mais ocupam o tempo das educadoras/monitoras, caracterizando assim sua função na instituição. As referidas autoras ressaltam a importância da relação entre a formação profissional e o processo de construção da identidade dessas mulheres.

Neste mesmo contexto, Bujes (1998 p. 10) faz um alerta para a falsa dicotomia função assistencial X função educacional da educação infantil, enfatizando o caráter de regulação social das chamadas “práticas pedagógicas” e seu caráter ativo na produção dos sujeitos infantis. A autora analisa três propostas representativas da vertente crítica da Educação Infantil e que identificam o “pedagógico” como via para a efetivação de propósitos cuja marca seja a equidade, ressaltando o caráter de regulação social das chamadas “práticas pedagógicas”. Desta forma, a pedagogia é vista como tecnologia para individualizar e normatizar sujeitos. Para ela, cuidar e educar sempre estiveram associados e a cisão entre tais processos não está na sua pretensa desarticulação, mas em como são vistos os sujeitos infantis, como contribuintes de redes de socialização com propósitos diferenciados. A autora argumenta que,

(...) advogar pela introdução do “pedagógico” como solução, no sentido de superar o caráter discriminatório, pejorativo e moralizador de muitas das iniciativas classificadas como “assistenciais”, supõe uma interpretação limitada e unívoca do que se toma como “pedagógico”, impossibilitando que outras vozes e outros entendimentos da questão possam vir à discussão (BUJES, 1998 p. 01).

Segundo Bujes (1998 p.15), o surgimento da educação infantil institucionalizada, especialmente das creches, no Brasil – como um fenômeno social – sempre teve uma necessidade social propriamente educativa, embora não claramente revelada pelos grupos em situação de vantagem na estrutura social. Questiona, ao final, se o foco no pedagógico não está servindo apenas como estratégia para acobertar interesses e objetivos - as relações poder-saber – que orientam os projetos e as políticas para a infância.

Por sua vez, Rivero (2001 p.14), ressalta que a redefinição da função da Educação Infantil se faz pela ruptura com o aspecto assistencial e pela aproximação dos futuros professores com os contextos de prática. Compreende a criança como um ser de múltiplas dimensões: afetiva, cognitiva, motora, corporal, sexual, gestual entre outras. Propõe que,

(...) pensemos a formação inicial como espaço que introduza elementos para a construção de uma postura profissional de valorização de práticas como a observação à discussão e a reflexão sobre os movimentos das crianças, como instrumentos fundamentais da prática pedagógica em Educação Infantil.

A proposta de articular cuidado e educação é também enfatizada por Wiggers (2001 p.9), a qual em sua pesquisa analisa categorias como “educação escolar” e “educação infantil” e identifica uma Educação Infantil subordinada ao

ensino fundamental, pois indica para a primeira uma forma de trabalho predominante no segundo. Supõe que isto é provocado pela ausência de clareza quanto ao caráter educativo e/ou à especificidade da Educação Infantil. Este “caráter educativo” é compreendido como “espelho” do modelo escolar.

Nesse sentido, Coutinho (2002 p.05) ao se propor refletir sobre a relação cuidar-educar, revela que “foi possível visualizar os (des) encontros das ações infantis e das proposições das creches, principalmente nos momentos de educação e cuidado mais voltados para o corpo”. Tal artigo ressalta “a secundarização do cuidado, a não compreensão dos sentidos do cuidar nas instituições de Educação Infantil” (COUTINHO, 2002 p.09). Propõe, assim, retomar todas as dimensões que constituem a infância enquanto provocadoras das ações das profissionais, tanto das que atuam com as crianças quanto com os formadores, a fim de que se constitua uma pedagogia da infância e da Educação Infantil.

Wiggerus (2002 p.03) propõe “a elaboração de uma Pedagogia para a Infância e para a educação infantil”, pois, em pesquisa que desenvolveu, encontrou organização das ações cotidianas das crianças com base em conteúdos da escolarização posterior. Alerta, ainda, para abordagens que têm em mira apenas segmentos do ser criança e/ou sua padronização e não suas múltiplas dimensões, e que tratam o cuidado e a educação das novas gerações de forma dicotômica.

Em suas conclusões, a autora ressalta a ausência de clareza no que tange à dimensão educativa da creche e da pré-escola e considera que:

(...) a educação infantil, como área específica, precisa ainda refletir, discutir, debater e produzir conhecimentos e práticas sobre como devem ser cuidadas e educadas crianças menores de 7 anos em creches e pré-escolas, compromisso de todos os que, direta ou indiretamente, se vinculam a esta modalidade educativa (WIGGERS, 2002 p.12).

Ainda afirma que, no Brasil, um dos problemas atuais que a Educação Infantil vem sofrendo é em decorrência da função do professor e seu atendente (monitor, assistente, etc.), normalmente sem o estudo da educação básica. Essas diferenças salariais, diferenças de carga horária de trabalho gera conflitos entre ambos, pois o professor não aceita o cuidar e o atendente supõe que além de cuidar sabe trabalhar com a educação, o fazer pedagógico. Um desvaloriza o trabalho do outro, e ambos exercem sua função isoladamente, referente a isso autora afirma:

Esta hierarquia entre professor e monitor, que gera uma divisão de tarefas no cotidiano do atendimento, uma educa e a outra cuida, tem sido rejeitada por suas conseqüências nefastas para as crianças, separação entre corpos e mente, na gestão do equipamento, no relacionamento entre profissionais (ibid, 1994 p.54).

Isso acontece porque são poucos os cursos que oferecem uma formação para professores de Educação Infantil que englobe o educar e o cuidar. O professor se forma e não sai preparado para trabalhar na totalidade, sua função a partir de sua formação é apenas o pedagógico, desconsiderando que o corpo, a mente, a afetividade estão interligados. O que a pessoa faz envolve-a como um todo e influi no seu ser completo. O professor consciente de seu papel desempenha sua função de maneira ética e correta.

Rosenberg (1944) defende a necessidade de que o profissional de Educação Infantil tenha acesso a uma educação formal específica e que seja em nível superior.

Profissionais com melhor nível de formação distribuído em diferentes equipamentos, quando assumem também grupos de crianças, podem atuar como modelos para profissionais menos qualificados; a perspectiva de progressão na carreira reconhecida por diferentes denominações e níveis pode estimular o profissional a buscar melhor qualificação. ( p.55).

Para Oliveira (1995), a formação de professores dependerá de uma política nacional, que considera a complexidade crescente da vida na sociedade atual, a qual vem trazendo profundas modificações, no que se refere à responsabilidade na educação para os centros infantis. Conseqüentemente, para professores, a sua formação vem merecendo destaque e debates.

A autora destaca ainda que o bom professor de Educação Infantil é aquele que é observador, reconhece e sabe avaliar o nível de desenvolvimento das crianças e suas necessidades, tenta colocar-se no lugar delas, para captar suas formas de ser e as hipóteses que estão construindo sobre o mundo.

Ressalta também que nas instituições responsáveis pela Educação Infantil, existe uma diversidade de objetivos em relação ao atendimento da criança. Umas só se preocupam com o assistencialismo e outros com a educação. O desenvolvimento cognitivo da criança, as estratégias voltadas para as discussões de diretrizes curriculares, devem ser diversificadas, sem ser objetivo apenas de programas emergenciais, fragmentadas. Nesse sentido afirma que, é importante garantir que a visão de desenvolvimento infantil seja fundamentada em pesquisa e que essa se articule com a ação pedagógica e que as condições de trabalho do professor sejam constantemente reavaliadas.

A formação dos profissionais de Educação Infantil deve incluir o conhecimento técnico e o desenvolvimento de habilidades para realizar atividades variadas, particularmente as expressivas e para interagir com crianças pequenas. Ademais, tal formação deve trabalhar as concepções dos educadores sobre as capacidades da criança e a maneira em que estas são construídas sobre as aquisições que eles esperam que ele faça, e que vão influir na maneira pela qual eles organizam o ambiente em que ela se encontra, programando-lhe atividades que julgam interessante, necessária e nas formas de interação que estabelece com elas (ibid. p.65).

Segundo a autora, os serviços voltados para as crianças pobres, geralmente são assistencialistas e os voltados para as crianças de classe média são educacionais. Ambos os serviços oferecidos separadamente estão longe de atender à necessidade das crianças. O cuidar e o educar na Educação Infantil devem ser trabalhados de forma integrada.

A tendência atual, após vários anos de debate em nível nacional e internacional, atribui à Educação Infantil a dupla função de cuidar e educar, respeitando as necessidades das crianças pequenas, considerando-se essa instituição como complementar à família.

Parte-se, atualmente, de uma concepção de desenvolvimento que situa a criança no seu contexto social, ambiental, cultural e, mais concretamente, no quadro de interações que estabelece com os adultos e outras crianças. Através de diferentes mediações, é que ela vai construindo sua identidade, sua visão de mundo, seus valores morais e sua consciência.

Educar significa, então, privilegiar a existência plena da criança, aquilo que lhe é próprio e específico, sem desistência, concessões nem transferências. Isso exige a contribuição de tudo aquilo que compõe o universo escolar: a pessoa da criança, dos profissionais, os conteúdos escolares e curriculares, os objetos e a instituição.

Campos (1994 p.34) coloca que:

Assim, partindo, de uma concepção de desenvolvimento que situa a criança no seu contexto social, ambiental, cultural e mais corretamente, no contexto das interações que estabelece com os adultos, crianças, espaços, coisas e seres a sua volta, construindo, através dessas mediações, sua identidade, seu conhecimento, sua percepção de mundo de forma integrada, sem privilegiar um aspecto em detrimento do outro, mas procurando dar conta de todos, na medida das necessidades e interesses das crianças e também de acordo com os padrões e valores da cultura e da sociedade onde ele se encontra.

A autora ressalta ainda que, um dos fatos importantes para que se trabalhe com a criança é que as pessoas envolvidas amem seu trabalho, sintam-se à vontade nele e que saibam criar um ambiente estimulante.

É preciso delinear a especificidade das ações do professor na escola, e que estas sejam dotadas de sentido e direção, e que a pesquisa, a reflexão e o aperfeiçoamento devem permear os cursos de formação de professores.

Contudo, o trabalho direto com crianças da educação infantil exige que o professor tenha uma competência polivalente, em que cabe ao professor trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, de uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, informações necessárias para o trabalho que desenvolve. São instrumentos essenciais para a reflexão sobre a prática direta com as crianças a observação, o registro, o planejamento e a avaliação (BRASIL, 1998).

### **3.3 IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Toda profissão afirma uma identidade e esta, por sua vez, não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço em construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a

mesma dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor (Nóvoa, 1996).

Na concepção de Dubar (1997), a premissa central na problematização da noção de identidade, se assenta na recusa da distinção entre identidade individual e coletiva. A noção de identidade possui uma dualidade que importa apontar, mas que não significa independência alguma, pelo contrário. Temos a identidade para si e a identidade para o outro – inseparáveis e complexamente inter-relacionadas. A identidade para si lida com a forma do indivíduo ver a si próprio – saber quem é. A identidade para o outro já lida com a percepção dos outros, daqueles que de alguma forma interagem com a pessoa. Por um lado, a visão que um indivíduo tem de si próprio, está dependente do outro, do seu reconhecimento; por outro lado, a experiência do outro não é vivenciada somente por si. A identidade surge como processo dinâmico, como fenômeno que se constrói, sendo incerto e de durabilidade imprevisível.

Então, em consonância com a LDB, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil utiliza-se a denominação “professor de educação infantil” para designar todos os/as profissionais responsáveis pela educação direta das crianças de zero a seis anos, tenham eles/elas uma formação especializada ou não.

Assim, de acordo com Bolívar (2002), “entendemos por identidade o processo de construção e reconhecimento de uma definição de si, satisfatória para o próprio sujeito e válida para as instituições em que exerce sua profissão”. Quando o exercício de uma profissão passa de algo estável, transmitido e assentado em algumas práticas para uma atividade incerta, pouco reconhecida ou problemática, estamos diante de uma crise de identidade.

Complementando esta idéia, Micarello (2003, p.07) ressalta a inadequação da formação de profissionais para atuar na educação infantil. Segundo ela, a formação de professores, em seu nível inicial, além de não contemplar as questões específicas da educação infantil, não oferece conhecimentos suficientes para enfrentar os desafios da vida profissional.

O professor, muitas vezes, não tem conseguido responder às novas exigências e funções, talvez pela formação recebida. No entanto, as novas demandas educativas são percebidas mais como uma ameaça a uma oportunidade de expansão profissional.

Diante dessa situação, muitos desenvolvem uma “política de identidade” conservadora (tentam agarrar-se na defesa daquilo que se questiona) ao invés de uma transformação das circunstâncias no sentido inovador desejado.

Giddens apud Bolívar (2002, p.19), coloca que é necessário ir em busca de novos conhecimentos para a configuração de um novo profissionalismo docente e para que o professor esteja alinhado com uma política da identidade o autor propõe um esforço decisivo em pelo menos três dimensões:

- Formação para reafirmar a identidade: os processos formativos devem partir prioritariamente dos professores que temos e não apenas do professor que queremos, em uma ação decisiva de expansão do profissionalismo;
- Proteção como coletivo: devem ser promovidas e apoiadas estruturas de relação profissional que, ao mesmo tempo em que reafirmam a identidade profissional, contribuam para motivar e intercambiar conhecimentos;
- Contexto organizacional: se a carreira profissional está relacionada com fatores pessoais, configurar o contexto organizacional das instituições de ensino médio com base em determinadas condições também pode facilitar o desenvolvimento profissional.

Como já foi ressaltado, o trabalho direto com crianças da educação infantil exige que o professor tenha uma competência polivalente, cabendo ao

professor trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem, desde cuidados básicos essenciais, até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, informações necessárias para o trabalho que desenvolve. São instrumentos essenciais para a reflexão sobre a prática direta com as crianças a observação, o registro, o planejamento e a avaliação (BRASIL, 1998).

Outro desafio presente entre os educadores na educação infantil é a persistência da figura do monitor ou professor auxiliar. Essa figura aparece como forma de burlar a exigência mínima de formação, não porque essa não seja desejada ou possível, mas porque o profissional que a possui custa mais caro. Pode-se, portanto afirmar que a dificuldade não está em formar o Educador Infantil, mas em pagá-lo com o salário que corresponde ao de um Educador habilitado. A figura do auxiliar sem a devida formação é a consagração da velha dicotomia, já tão denunciada e repudiada, da separação entre o cuidar e o educar. O professor “ensina”, o auxiliar alimenta e limpa, e, nessa dicotomia é a educação que não encontra o seu caminho, já que toda a relação humana é transformadora e, portanto deve ser educativa, não havendo justificativa pedagógica para que dois adultos se ocupem do mesmo grupo de crianças sem uma ação conjunta que implique nos mesmos procedimentos educativos e sem diferença de funções. Aprender é inerente ao ser humano e se dá em todas as situações.

Diante de tais considerações, não é difícil compreender a crise de identidade dos professores de Educação Infantil, expressa pela ambigüidade de

concepções e práticas presentes na cultura escolar e que demandam um exame crítico para superação dessa crise e a construção de uma nova identidade do professor, como profissional da infância na sua totalidade.

### **3.4 CONHECIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Segundo Imbérnom (2001), os professores possuem um amplo corpo de conhecimentos e habilidades especializadas que adquirem durante um prolongado período de formação.

O conhecimento pedagógico é construído e ampliado ao longo do tempo pelos profissionais da educação, durante sua vida profissional, como resultado das relações entre teoria e prática. Já a competência profissional é fruto de todo processo educativo acrescido da interação entre os professores e o exercício da profissão, com seus próprios alunos. Nesse sentido,

“é preciso que os profissionais de educação infantil tenham acesso ao conhecimento produzido na área da educação infantil e da cultura em geral, para repensarem sua prática, se reconstruírem enquanto cidadãos e atuarem enquanto sujeitos da produção de conhecimento. E para que possam, mais do que "implantar" currículos ou "aplicar" propostas à realidade da pré-escola em que atuam, efetivamente participar da sua concepção, construção e consolidação” (KRAMER apud MEC/SEF/DPECOEDI, 1996 p.19).

Isso significa que as diferentes redes de ensino deverão colocar-se como tarefa, investir de maneira sistemática na capacitação e atualização permanente em serviço de seus professores, aproveitando as experiências acumuladas daqueles que já vêm trabalhando com crianças há mais tempo e com qualidade. Ao mesmo tempo, deverão criar condições de formação regular de seus profissionais, ampliando-lhes

chances de acesso à carreira como professores de educação infantil, função que passa a lhes ser garantida pela LDB, caso cumpridos os pré-requisitos.

Nessa perspectiva, faz-se necessário que estes profissionais, nas instituições de educação infantil, tenham ou venham a ter uma formação inicial sólida acompanhada de adequada e permanente atualização em serviço. Assim, o diálogo no interior da categoria tanto quanto os investimentos na carreira e formação do profissional pelas redes de ensino são hoje um desafio presente, com vista à profissionalização do docente de educação infantil.

Ser professor significa, antes de tudo, ser um sujeito capaz de utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para desenvolver-se em contextos pedagógicos práticos preexistentes. Isso nos leva à visão do professor como um *intellectual*, o que implicará em maior abertura para se discutir as ações educativas (Perrenoud, 2002).

Além disso, envolve a discussão e elaboração de novos processos de formação, inclusive de se estabelecerem novas habilidades, saberes e competências para esse novo profissional.

Entende-se que o professor não é um técnico, isto é, que os atuais processos de formação de professores pecam por darem ênfase exagerada aos processos técnico-metodológicos. Não estamos dizendo que a prática educativa pode vir a ser construída apenas a partir da experiência. Pelo contrário, embora não se possa estabelecer uma supremacia da teoria sobre a prática ou vice-versa, tanto uma como outra são de extrema importância para o processo de ensino.

O processo deve sempre ser pensado como um processo de: ação – reflexão – ação. Não podemos imaginar uma ação educativa criada puramente a partir da experiência, muito menos como a mera tradução do saber científico.

Sacristán (1995) fala, de um ensino encarado como resultado de um empenhamento moral e ético, onde o professor e o aluno saibam exatamente quais são seus papéis e, o primeiro, tenha consciência de seu inevitável poder.

Sem dúvida, diversas habilidades parecem necessárias. No entanto, Maluf (2003) ressalta que o professor deve organizar suas atividades, selecionando aquelas mais significativas para seus alunos, criando condições para que estas atividades sejam realizadas tanto em grupo quanto individualmente.

Cabe ao educador a tarefa de alimentar o imaginário infantil, de forma que as atividades das crianças se enriqueçam, tornando-se mais complexas pelas relações que vão se estabelecendo.

No planejamento precisam ser explicitados os conceitos a serem desenvolvidos, os conteúdos a serem trabalhados e as expectativas de realização das crianças. A partir desta definição, deve-se selecionar o tipo de atividade que poderá ser utilizado para atingir tal fim, o qual poderá ser alguma forma de jogo ou de expressão artística.

Ao educador cabe, então, tendo em vista a compreensão e o conhecimento da evolução das crianças, pensar que tipo de atividade propor, tendo clareza de intenção, isto é, sabendo o que as crianças podem desenvolver com a atividade proposta. Um segundo ponto, também fundamental, é o encaminhamento da atividade, ou seja, a definição de como ela será realizada, prevendo a ocupação do espaço e o limite do tempo, de acordo com a natureza da própria atividade, permitindo a realização dos movimentos em sua amplitude.

O brincar da criança, visto do prisma aqui apresentado, não pode ser considerado uma atividade complementar a outras de natureza dita pedagógica, mas

sim como atividade fundamental para a constituição de sua identidade cultural e de sua personalidade.

As brincadeiras enriquecem o currículo, cabe ao professor, em sala de aula ou fora dela, estabelecer metodologias e condições para desenvolver e facilitar este tipo de trabalho.

No entanto, o brincar na Escola tem também uma função informativa para o professor. Ao observar uma brincadeira e as inter-relações entre as crianças em sua realização, o educador aprende bastante sobre seus interesses, podendo perceber o nível de realização em que elas se encontram, suas possibilidades de interação, sua habilidade para conduzir-se de acordo com as regras do jogo, assim como suas experiências do cotidiano e as regras de comportamento reveladas pelo jogo de faz-de-conta.

A partir de suas observações, o educador terá condições de programar atividades pedagógicas que desenvolvam os conceitos que as crianças já estão constituindo e que sejam adequadas às possibilidades reais de interação e compreensão que elas apresentam em determinado estágio de seu desenvolvimento.

A ação do educador deve ser, antes de tudo, refletida, planejada e, uma vez executada, avaliada.

## **CAPÍTULO IV-OBJETIVOS E METODOLOGIA**

Este é um trabalho que procura, fundamentalmente, realizar uma pesquisa sobre a importância do lúdico na educação infantil, buscando argumentar em favor da necessidade de reconsiderar a importância da brincadeira para a criança.

A educação infantil apresenta-se a como um ambiente criado para favorecer o desenvolvimento integral da criança, complementando a ação da família e da comunidade.

Neste contexto, o lúdico visa favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem, o que nos instiga a investigar, como o lúdico está sendo concebido e trabalhado pelos professores de Educação Infantil, considerando-se que essa é uma atividade essencial para o desenvolvimento integral da criança.

#### **4.1 OBJETIVO GERAL**

Investigar e analisar as concepções do professor de educação infantil a respeito do brincar, bem como as atividades lúdicas desenvolvidas, pelos mesmos, em escolas municipais de Campo Grande-MS, no período pré-escolar (de cinco a seis anos de idade), pelos professores.

#### **4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Identificar a concepção sobre o papel do brincar implícita na proposta pedagógica para a Educação Infantil da Escola Municipal de Campo Grande, Mato Grosso do Sul;
- Identificar os jogos e brinquedos disponíveis e mais utilizados pelos professores;
- Verificar se e como os aspectos lúdicos vêm sendo desenvolvidos nessas escolas;
- Identificar a concepção de brincar e seus significados atribuídos pelos professores;
- Discutir a formação dos professores em relação ao papel do lúdico na educação infantil.

### 4.3 METODOLOGIA DA PESQUISA

A formulação de uma proposta para se trabalhar com o lúdico na educação infantil exige que se esclareça qual posicionamento vem sendo assumido pelo professor e como o educador está preparado para desenvolver este trabalho.

Esta pesquisa utiliza uma abordagem qualitativa, de natureza descritiva explicativa, por meio da qual se pretendeu analisar as concepções dos professores sobre o brincar, mais especificamente na Educação Infantil, ao programar suas atividades.

Na **primeira etapa** foi aplicado aos professores um questionário estruturado (conforme Anexo 1) para verificar as formas e a finalidade que jogos, brinquedos e brincadeiras assumem na atividade pedagógica da Educação Infantil, na faixa etária de cinco e seis anos de idade.

Conjuntamente foi realizado uma entrevista com duas técnicas que trabalham na Divisão de Políticas e Programas para Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação-SEMED (conforme Anexo 2), para obter informações sobre a concepção da equipe sobre a educação infantil e para uma melhor compreensão sobre as propostas para elaboração do cronograma de atividades-2005 (anexo 3), proposto pela mesma.

Para o levantamento desses dados foram escolhidas 18 (dezoito) escolas da rede pública municipal de ensino em Campo Grande-MS, nas quais trabalhavam 53 (cinquenta e três) professores, tanto no período vespertino, quanto matutino. As escolas foram escolhidas combinando dois critérios; as escolas com o maior número de docentes e a localização das mesmas.

O levantamento dos dados foi feito diretamente com as professoras nas escolas, através dos depoimentos colocados no questionário realizados “in loco”, sendo todas as perguntas e respostas individuais.

Os dados coletados no questionário foram classificados em duas partes:

- Dados demográficos, em que se caracterizava o sujeito da pesquisa, local de trabalho, curso de formação e tempo de trabalho.
- Dados provenientes dos relatos e afirmações, enfim, dos discursos das professoras sobre o lúdico na Educação Infantil. Foi caracterizada a frequência das atividades lúdicas, o objetivo com que eram usados e os critérios de escolha relacionado ao espaço que as mesmas ocupam em sala de aula.

A receptividade dos educadores da escola, considerada como um todo, foi de grande valia para que o trabalho fosse realizado, visto que os professores, em sua grande maioria, trabalhavam dois períodos por dia, ou seja, enquanto estavam na escola, dificilmente tinham horários vagos para responder aos questionários e realizar outras atividades.

Algumas vezes, o questionário não era respondido no mesmo dia devido à falta de tempo do professor. O tempo disponível dos professores fora da sala de aula era destinado às suas rotinas diárias de planejamento, sendo o mesmo tempo aproveitado para respostas ao questionário. Contando, porém com a boa vontade dos professores e do restante dos profissionais que atuam junto à escola, foi possível coletar as informações necessárias.

A categorização e tabulação dos dados obtidos foram realizadas por meio de análise de conteúdo, sendo que os percentuais de frequência foram calculados a partir do total de respostas explicitadas e não a partir de números de professores.

Nesse sentido, Bardin (1977) ressalta que:

“A análise de conteúdo pode ser considerada como um conjunto de técnicas de análises de comunicação, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens... A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção das mensagens, inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos, ou não)” (p.38).

Na **segunda etapa**, foram realizadas observações nas salas de aulas de três professoras durante quatro dias no mês de setembro. Das professoras selecionadas uma pertencia a uma das escolas centrais e duas a escolas da periferia da cidade.

A seleção dessas professoras partiu do princípio de que teriam que ter respondido ao questionário na primeira parte da pesquisa e que também mostrassem disponibilidade e aceitação quanto à realização da observação em sala de aula.

Nas escolas da periferia a observação foi organizada de uma maneira que o pesquisador pudesse assistir às aulas de ambas as professoras na mesma semana: uma no primeiro horário (das sete às nove horas) e a outra no período matutino, (das nove às onze horas). Essa troca de sala de aula sempre acontecia no intervalo (recreio) da escola, de tal forma que fosse realizada a observação de ambas as salas.

Nessa nova etapa, o registro cursivo foi utilizado para coletar os dados da prática educativa referentes à rotina escolar, à organização das atividades semanais, tipo e frequência das atividades desenvolvidas em sala de aula e no recreio.

#### 4.4 CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS

As escolas públicas que participaram da pesquisa ocupam prédios construídos para fins escolares e estão localizadas em diferentes regiões da cidade em Campo Grande-MS<sup>3</sup>.

Participaram da pesquisa tanto as escolas localizadas na região central quanto da periferia, pois, procurou-se escolher no mínimo três escolas de cada região que continham o maior número de professores.

Os prédios são bem limpos e conservados, sendo que algumas escolas dispõem de pátio amplo, quadra coberta e parque para as crianças.

O funcionamento das escolas é garantido por um quadro com diretores, vice-diretores, coordenadoras, professores, orientadores, inspetores, merendeiras e faxineiras.

As salas de aulas na Educação Infantil são compostas de mesinhas formicadas com lugar para 4 (quatro) alunos e algumas salas possuem “cantos” de casinhas e bonecas, teatro de fantoches, letras e figuras penduradas.

O material destinado ao brincar como os jogos ficam guardados nos armários fechados ou nas salas das orientadoras ou supervisoras das escolas.

---

3- Centro, Segredo, Bandeira, Lagoa, Anhanduizinho, Prosa e Imbirussu, distribuídas na cidade de Campo Grande-MS.

#### 4.5 CARACTERIZAÇÃO DAS PROFESSORAS QUE PARTICIPARAM DA PESQUISA

As cinquenta e três professoras que participaram da pesquisa são do nível pré-escolar (Educação Infantil) e possuem nível superior.

De acordo com o quadro abaixo pode-se observar a formação inicial, as habilitações cursadas, o tempo de trabalho das professoras e sua carga horária.

| <b>FORMAÇÃO</b>   |                            |
|---|----------------------------|
| Pedagogia   | 50 (cinquenta professoras) |
| História  | 2 (duas professoras)       |
| Letras  | 1 (Uma professora)         |
| <b>HABILITAÇÃO</b>  |                            |
| Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental | 39 (trinta e nove)         |
| Administração e Orientação Educacional                    | 6 (seis)                   |
| Supervisão Escolar  | 2 (Duas)                   |
| Séries Iniciais   | 3 (três)                   |
| Não possuem habilitação específica                        | 3 (três)                   |
| <b>TEMPO DE TRABALHO</b>                                  |                            |
| Período de 6 meses a 5 anos                               | 15 (quinze)                |
| Período de 5 a 10 anos                                    | 26 (vinte e seis)          |
| Mais de (10) dez anos de atuação                          | 12 (doze)                  |
| <b>CARGA HORÁRIA</b>                                      |                            |
| Quarenta horas semanais                                   | 10 (dez)                   |
| Vinte horas semanais                                      | 43 (quarenta e três)       |

## **CAPÍTULO V - DESCRIÇÃO DOS DADOS**

Neste capítulo abordam-se a descrição dos dados obtidos na aplicação do questionário, bem como, a observação das aulas ministradas pelas professoras e a entrevista realizada com as técnicas da Secretaria Municipal de Ensino-Divisão de Políticas e Programas para a Educação Infantil.

### **5.1 PRIMEIRA ETAPA-DADOS DO QUESTIONÁRIO**

Passaremos em primeiro lugar a descrever os dados obtidos a partir da aplicação do questionário. As dez perguntas feitas às professoras que lecionam na Educação Infantil da rede municipal, versaram sobre as concepções sobre o jogo, brinquedo e brincadeira e a sua utilização na sala de aula, conforme descreve-se a seguir.

### Questão 1- Você considera o espaço físico da sala de aula adequado?

#### Sim ou Não? Por quê?

Com esta pergunta procurou-se conhecer a estruturação do espaço, a forma como os materiais estão organizados, a qualidade e adequação dos mesmos, visto que, são elementos essenciais de um projeto educativo para a Educação Infantil.

Espaço físico, materiais e brinquedos não devem ser vistos como componentes passivos, mas, como componentes ativos do processo educacional que refletem a concepção de educação assumida pela instituição.

As salas de aula são espaços organizados para facilitar o processo de aprendizado e convivência sadia entre os alunos, para que as crianças possam usufruí-lo em benefício do seu desenvolvimento e aprendizagem.

No gráfico 1 podemos observar nas respostas das professoras o que foi elencado como um estrutura física adequada.

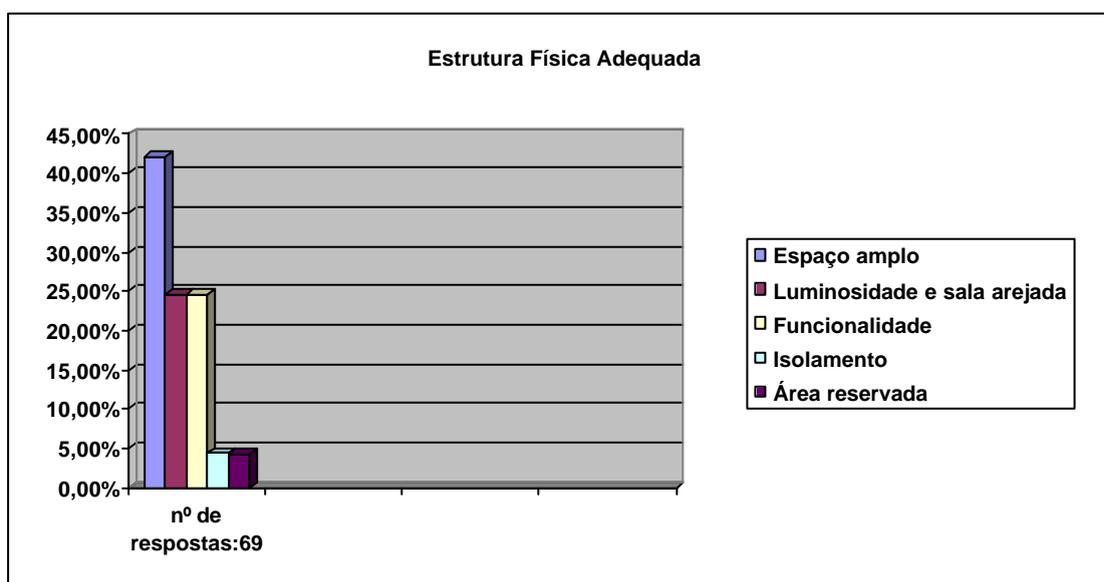


Gráfico 1: Questão 1

Em relação a essa questão, pode-se observar que dos cinquenta e três professores entrevistados, 75,47% acham adequada a sala de aula de sua escola ressaltando os seguintes aspectos nas suas respostas:

- Espaço amplo (42,02%), tendo em vista, que este espaço é versátil e permeável à sua ação, sujeito às modificações propostas pelas crianças e pelos professores em função das ações desenvolvidas, podendo ser pensado e rearranjado;
- Sala arejada e luminosidade satisfatória (24,64%), pois as crianças interagem melhor com o ambiente e com o adulto quando estão em espaços aconchegantes que estimulam e favoreçam o desenvolvimento satisfatório das atividades propostas em sala de aula;
- Funcionalidade da sala de aula (24,63%) na qual está incluído o mobiliário adequado, banheiros dentro da sala de aula, visto que constituem indicadores importantes de práticas educativas de qualidade.
- Isolamento das outras salas de aula (4,37%): os professores vêm como satisfatório a construção das salas de educação infantil construídas em ambientes separados das outras salas de aula da escola;
- Área reservada como espaço livre e parquinho (4,34%): vista pelos professores como satisfatório revelando que na área externa as crianças têm possibilidades de ter espaços lúdicos que sejam alternativos e permitam que as crianças corram, balancem, subam, desçam e escalem ambientes diferenciados.

No entanto, 24,53% dos cinquenta e três professores ressaltaram que a estrutura física da sua sala de aula é inadequada.

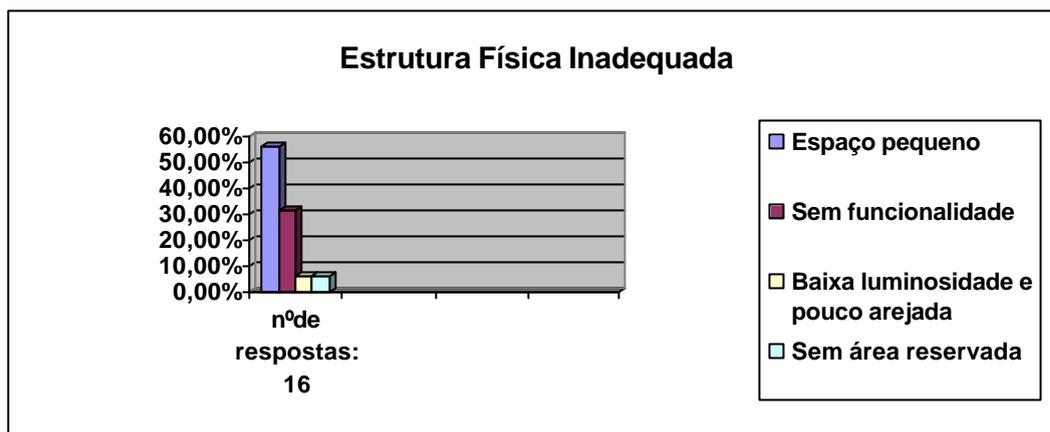


Gráfico 2: Questão 1

- Em 56,25% desses relatos o espaço físico foi considerado pequeno, o que não beneficia as crianças e nem o professor, determinando que este espaço não seja utilizado de uma maneira versátil;
- Outro fator relevante é que, 31,25% dos professores relatam que as salas não possuem a funcionalidade adequada, os mobiliários deixam a desejar e não possuem banheiros dentro da sala de aula, dificultando muitas vezes as atividades planejadas pelos professores para serem desenvolvidas, não oferecendo assim, oportunidades para que a criança desenvolva atitudes e aprenda procedimentos que valorizem seu bem estar.
- Em 6,25% das salas de aula a luminosidade é precária, sendo feita na maioria das vezes somente por recursos artificiais e com pouco arejamento, ocasionando muitas vezes fadiga tanto na criança quanto no professor;
- 6,25% das respostas dos professores entrevistados relataram que o espaço físico era inadequado por não possuir e não proporcionar áreas reservadas para que os espaços lúdicos alternativos como parquinho e espaço livre favoreçam o brincar.

**Questão 2-Como os jogos e brinquedos que você utiliza estão localizados na sala de aula? (Local disposição). Caso não tenha em sala de aula em que lugar eles ficam e com quem? O acesso aos materiais é feito pelo professor ou pelo aluno?**

A organização dos espaços e dos materiais constitui-se em um instrumento fundamental para a prática educativa com crianças pequenas. Isso implica que, para cada trabalho realizado com as crianças, deve-se planejar a forma mais adequada de organizar o mobiliário dentro da sala de aula, assim como introduzir materiais específicos para a montagem de ambientes novos.

É necessário apontar para o papel do professor na garantia e enriquecimento da brincadeira como atividade social no universo infantil. As atividades lúdicas precisam ocupar um lugar especial na educação e o professor é figura essencial para que isso aconteça, criando espaços, oferecendo materiais e participando de momentos lúdicos.

As respostas dos professores à questão 2 mostra como isso ocorre nas suas salas de aula:

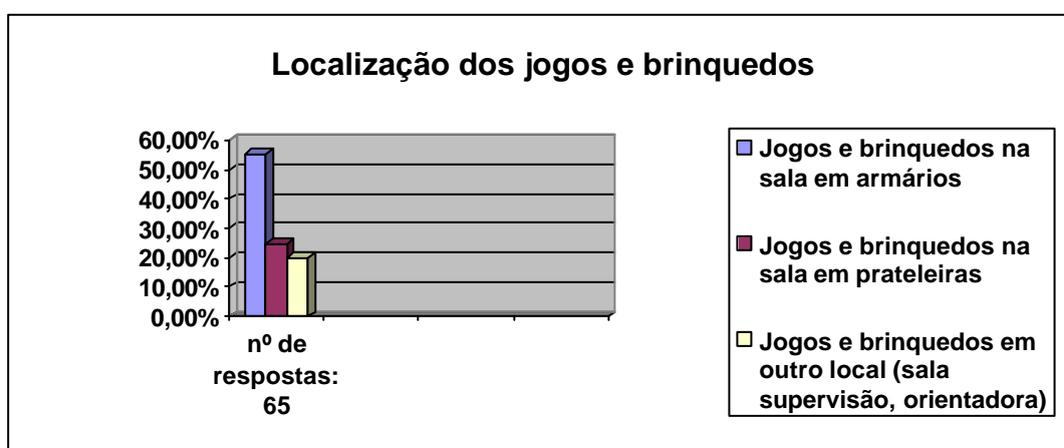


Gráfico 3: Questão 2

Quanto à essa questão, os dados levantados nas respostas mostram que 55,38% guardam os jogos e brinquedos que estão dentro da sala de aula em armários fechados dentro da sala de aula, sendo que os mesmos são abertos para utilização somente no horário programado para que o brincar aconteça.

Os brinquedos estão dispostos de forma acessível às crianças, permitindo seu uso autônomo, sua visibilidade, bem como organização que possibilite identificar os critérios de ordenação, apenas em parte dos casos. Nota-se nas respostas que 24,61% possuem uma prateleira na sala de aula para que os jogos e brinquedos fiquem dispostos de forma que as crianças possam encontrá-los e manuseá-los facilmente.

Por outro lado, 20,01% das respostas relataram que os jogos e brinquedos que a escola dispõe estão guardados nas salas dos supervisores e orientadores, para serem utilizados com um pouco mais de controle, ou seja, o professor tem que solicitar e buscar no acervo.

Contudo, é preciso que em todas as salas, exista mobiliário adequado ao tamanho das crianças para que disponham permanentemente de brinquedos e materiais para seu uso espontâneo ou em atividades dirigidas.

Usar, usufruir, cuidar e manter os materiais são aprendizagens importantes nessa faixa etária.

Os jogos constituem um instrumento importante para o desenvolvimento da tarefa educativa, uma vez que são um meio que auxilia a ação das crianças. Se de um lado, possuem qualidades físicas que permitem a construção de um conhecimento mais direto e baseado na experiência imediata, por outro lado, possuem qualidades que serão conhecidas apenas pela intervenção dos adultos. As crianças exploram os

objetos, conhecem suas propriedades e funções e além, disso, transforma-nos nas suas brincadeiras atribuindo-lhes novos significados.

O acesso aos jogos e brinquedos na sala de aula, como mostra o gráfico 4, é feito segundo relato das professoras 50,90% somente pelo professor.



Gráfico 4: Questão 2

Relatam também que 27,28% do acesso aos jogos e brinquedos na sala de aula é feito tanto pela professora quanto pelo aluno e 21,82% das respostas colocam que o acesso é feito somente pelo aluno.

Ressalta-se que o uso freqüente ocasiona, inevitavelmente, desgaste em brinquedos, livros, canetas, pincéis e tesouras. Esta situação comum é no geral pretexto para que os adultos guardem e tranquem os materiais em armários, dificultando seu uso pelos alunos.

**Questão 3- Quando você seleciona os jogos, brinquedos ou brincadeiras para seus alunos você pensa que aquele material vai ser bom, por quê e para quê?**

As atividades lúdicas devem ser alvo de planejamento, na façanha do aprender. Quando a criança brinca, reorganiza pensamentos e emoções.

A tendência atual na educação é não perder de vista o lúdico. Atividades prazerosas devem fazer parte do cotidiano das crianças.

Pode-se afirmar que o brincar, enquanto promotor da capacidade e potencialidade da criança, deve ocupar um lugar especial na prática pedagógica, tendo como espaço privilegiado a sala de aula.

Na questão pretendeu-se verificar quais os critérios são utilizados pelos professores na escolha das atividades lúdicas, conforme mostra o gráfico 5.

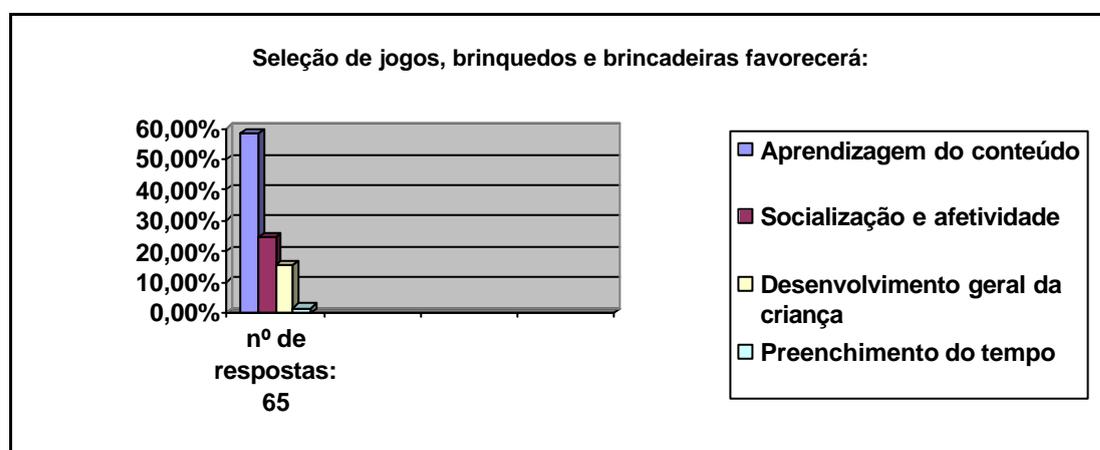


Gráfico5: Questão 3

Ao selecionar jogos, brinquedos e brincadeiras 58,46% das respostas pensam que aquele recurso será bom porque favorecerá a aprendizagem do conteúdo ministrado aos alunos, 24,61% das respostas pensam que favorecerá a socialização e

afetividade, 15,38% relatam que favorecerá o desenvolvimento geral da criança e 1,55% das respostas colocam que favorecerá o preenchimento do tempo, não vendo o lúdico como um processo facilitador da aprendizagem e sim como um meio que possibilite que neste horário seja desempenhada outra tarefa.

**Questão 4 - Você realiza brincadeiras que não tem material? Se sim, relate qual ou quais?**

Para categorização dessa questão foi utilizada a classificação de brinquedos proposta por Piaget (1962), que agrupa os brinquedos da seguinte maneira: Jogos práticos (Brinquedo funcional), são explorações sensoriomotoras; jogos simbólicos há dramatizações e substituições de ações; e jogos com regras que são jogos nos quais a criança sabe seguir as regras ou compreendê-las.

No gráfico 6 estão descritas as respostas dos professores.

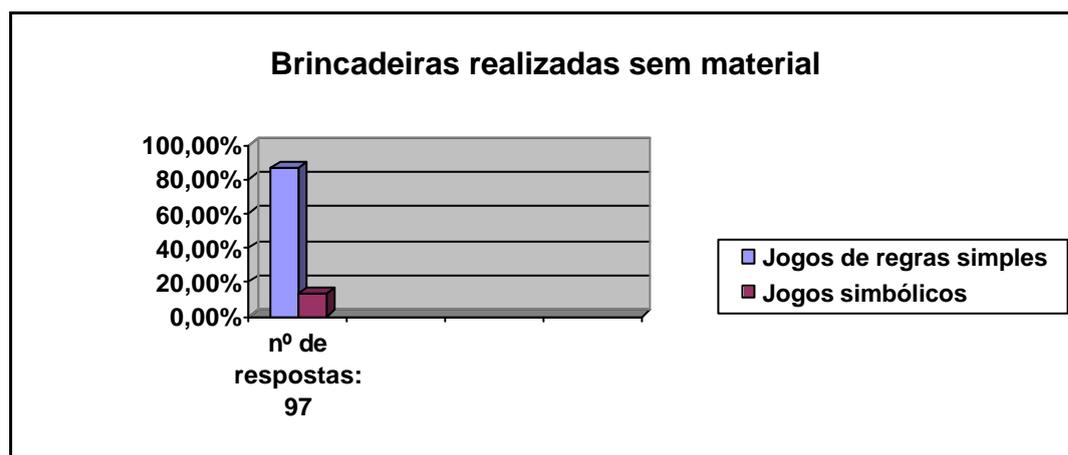


Gráfico 6: Questão 4

Observa-se que 86,60% relataram que realizam brincadeiras que contenham regras simples como: Corre-cotia, Coelho sai da toca, Estátua, Vivo/morto, Dança da cadeira, Amarelinha, Elefante colorido, Passa-anel, Forca, Cobra-cega.

Nota-se que 13,40% relataram que utilizam brincadeiras que envolvem o jogo simbólico como: brincar de boneca, carrinho, show de talentos, mímica, caixa surpresa e sombra. Observa-se, portanto que essas brincadeiras são pouco exploradas pelas professoras.

**Questão 5- As brincadeiras podem ser livres ou dirigidas. Dentre as brincadeiras que você utiliza na sala de aula qual das duas você mais utiliza? Por quê?**

As brincadeiras livres apresentam mundos que a criança descobre, favorecendo observações que a marcam de forma significativa para toda a sua vida. Pelo manuseio de diversos materiais, aprende por si só sem nosso ensinamento, importantes princípios fundamentais a respeito da realidade.

Nas respostas dos professores à questão 6 podemos verificar a preferência dos mesmos por atividades dirigidas.

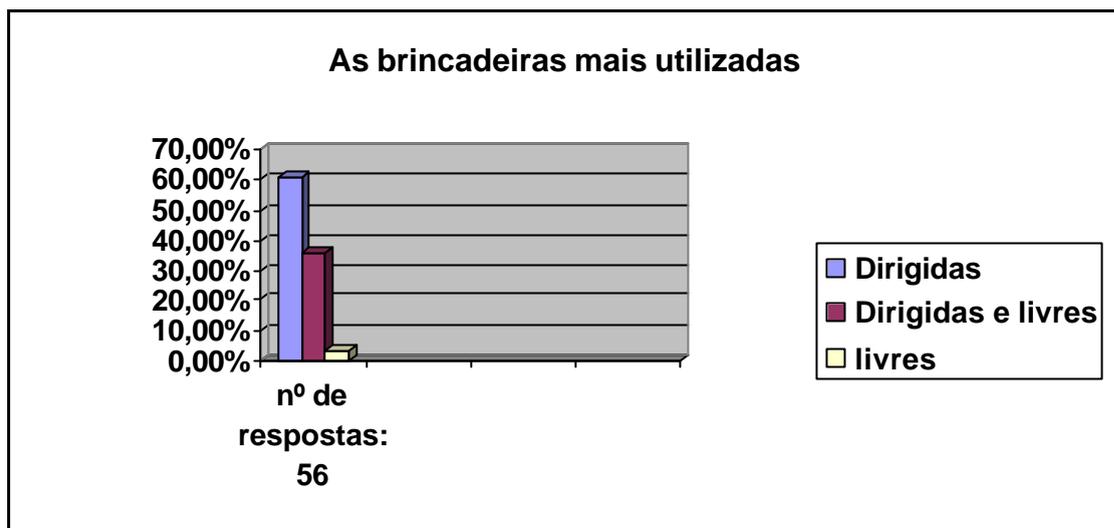


Gráfico 7: Questão 5

Como mostra o gráfico 7, as respostas relatam que apenas 3,58% oferecem o brincar livre, espontâneo. Contudo, 35,71% relatam que utilizam tanto o brincar livre quanto o brincar dirigido e 60,71% oferecem somente o brincar dirigido.

As justificativas dos professores em relação ao uso de brincadeiras livres ou dirigidas, podem ser verificadas no gráfico 8.

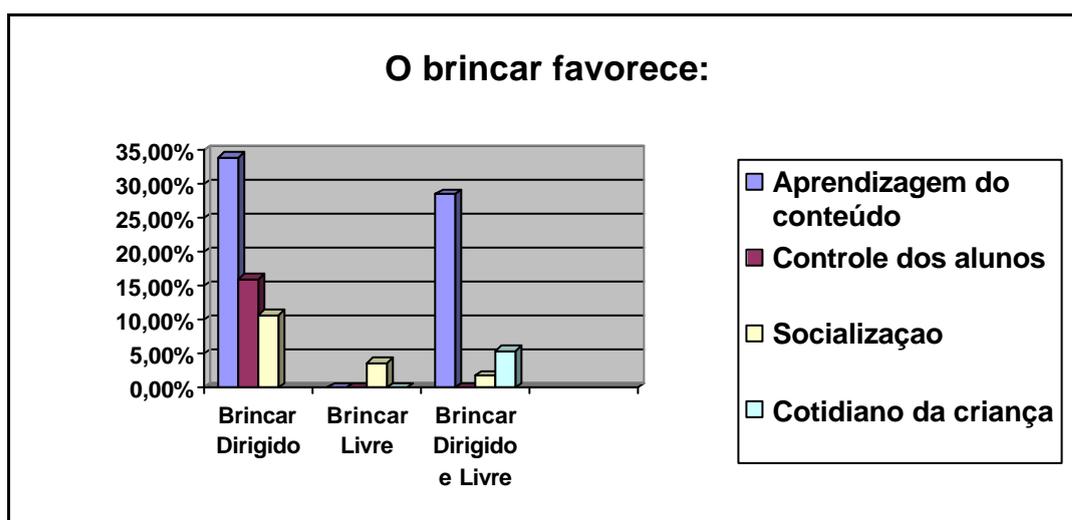


Gráfico 8: Questão 5

Nota-se que nos relatos dos professores sobre a utilização de diferentes formas de atividades lúdicas, as razões estão relacionadas, sobretudo ao ensino de conteúdos. Assim, em 33,92% dos casos o brincar dirigido é usado com a finalidade de favorecer a aprendizagem do conteúdo, 16,07% utilizam para favorecer o controle dos alunos na sala de aula e 10,71 relacionam que o brincar dirigido favorecerá a socialização.

No entanto, 3,57% das respostas relatam que utilizam somente o brincar livre para explorar a socialização entre os alunos, não relatando outros aspectos que o brincar livre proporciona.

Sendo assim, 28,57% colocam que utilizam tanto o brincar dirigido quanto o brincar livre para explorar a aprendizagem dos alunos, 5,35% ressaltam que trabalham os aspectos relacionados ao cotidiano da criança e 1,78% colocam que utilizam para serem trabalhados a socialização entre as crianças.

**Questão 6 -No momento em que as crianças estão brincando na sala de aula, que papel você desempenha?**

Mas, qual o papel do professor em relação ao brincar de seus alunos? Encontramos, no meio educacional, uma forte tendência em valorizar a observação das brincadeiras infantis, muitas vezes, como um fim em si mesmo. A questão 6 pretendeu verificar como os professores se posicionam em relação a essa questão. Os dados obtidos estão descritos no gráfico 9.

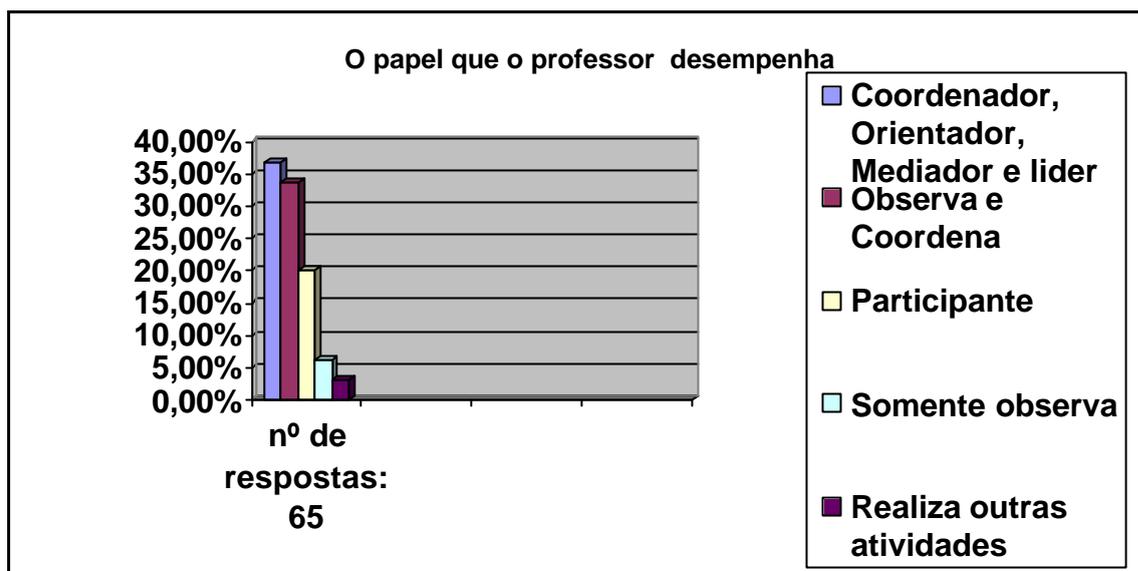


Gráfico 9: Questão 6

Pode-se verificar que 33,84 % das respostas relataram que observam e coordenam a atividade da criança na hora de brincar.

Contudo, 36,92% colocam que se posicionam como um coordenador, orientador, mediador e líder entre a atividade de seus alunos e os recursos disponíveis e devem garantir, através de suas ações, que a aprendizagem de seu grupo seja contínua. Para tanto, precisam oferecer uma variedade de materiais adequados às necessidades observadas, como também alternar situações de brincar livre com situações de brincar dirigido.

Por outro lado, 20% colocam que na hora do brincar são participantes ativos no momento lúdico, 6,15% relatam que somente observam e 3,08% realizam outras atividades no momento que as crianças estão brincando.

**Questão 7- Você pessoalmente, considera que vale a pena usar jogo, brinquedo ou brincadeira na sala de aula? Por quê?**

O significado dado ao jogo pelos professores salienta sua importância, seu uso necessário com os alunos da Educação Infantil. O gráfico 10 mostra o que pensam os professores da pesquisa.

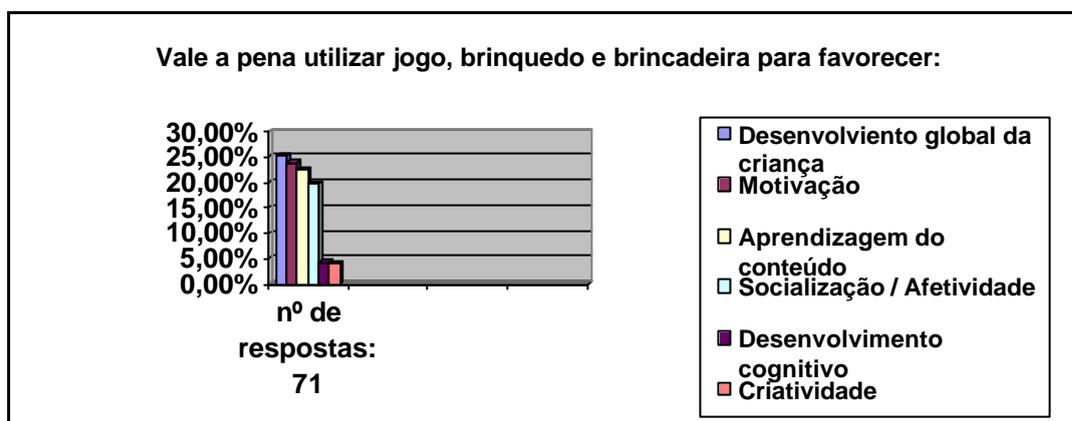


Gráfico 10: Questão 7

Sendo assim, 25,35% das respostas acreditam que o lúdico favorece o desenvolvimento global da criança, 23,94 % acreditam que seja um agente motivador na sala de aula, 22,53% evidenciam o olhar para os jogos de alfabetização no que consiste a aprendizagem do conteúdo, 19,71% relatam que favorece a socialização e afetividade entre as crianças, 4,25% colocam que estimulam o desenvolvimento cognitivo e 4,22% colocam que desperta a criatividade na criança.

**Questão 8 - Em que momento você costuma introduzir brincadeira na sala de aula? Há um momento próprio e particular para estas atividades? Qual lugar ocupa a atividade lúdica na sala de aula?**

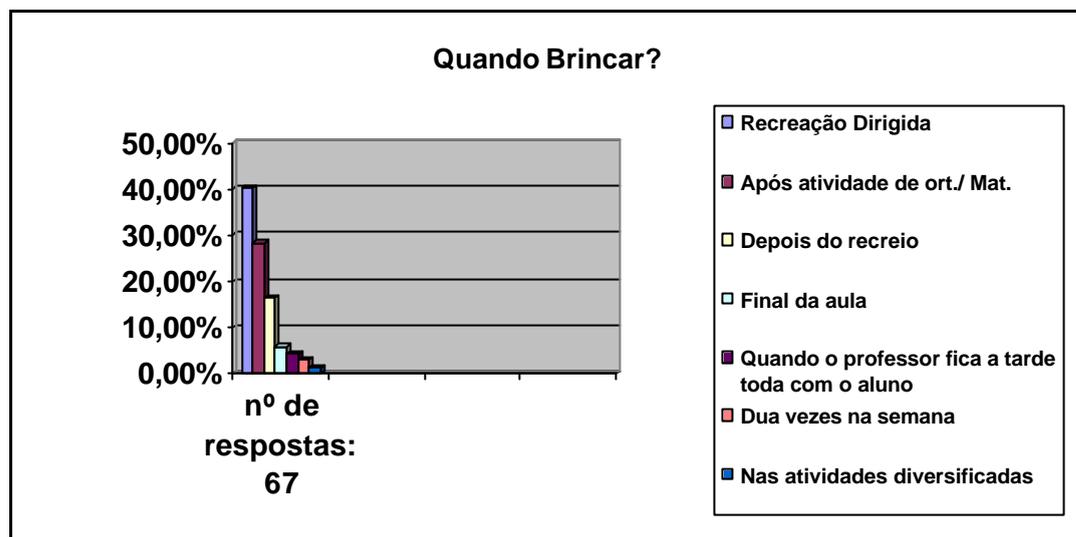


Gráfico 11: Questão 8

Conforme mostra o gráfico 11, 40,29% oferecem atividades lúdicas no momento da recreação dirigida, 28,35% colocam que essas atividades são desenvolvidas após atividade escrita de Português ou Matemática, 16,41% relatam que os jogos são oferecidos após o recreio, 5,97% colocam que utilizam os jogos somente no final das aulas, 4,47% dizem que o jogo é realizado somente quando o aluno fica a tarde toda com o professor de sala de aula, isto é, nos dias em que o aluno não tem aula de artes e nem educação física, 3,02% colocam que os alunos são propiciados com os jogos somente duas vezes na semana e 1,49% afirma realizar no horário das atividades diversificadas.

**Questão 9- Com que finalidade você usou ou costuma utilizar atividades envolvendo brincadeiras ou jogos para ensinar? Se possível cite cinco e para quê?**

Os jogos e brinquedos devem ser adequados ao interesse, às necessidades e às capacidades da etapa de desenvolvimento na qual a criança se encontra. Embora todas passem pelos mesmos estágios, a época e a forma como o desenvolvimento se processa pode variar bastante. A relação entre brincadeira e o desenvolvimento da criança permite que se conheça com mais clareza importantes funções mentais, como o desenvolvimento do raciocínio, da linguagem.

Na questão 9 os professores responderam, mostrando o que pensam dessa questão.

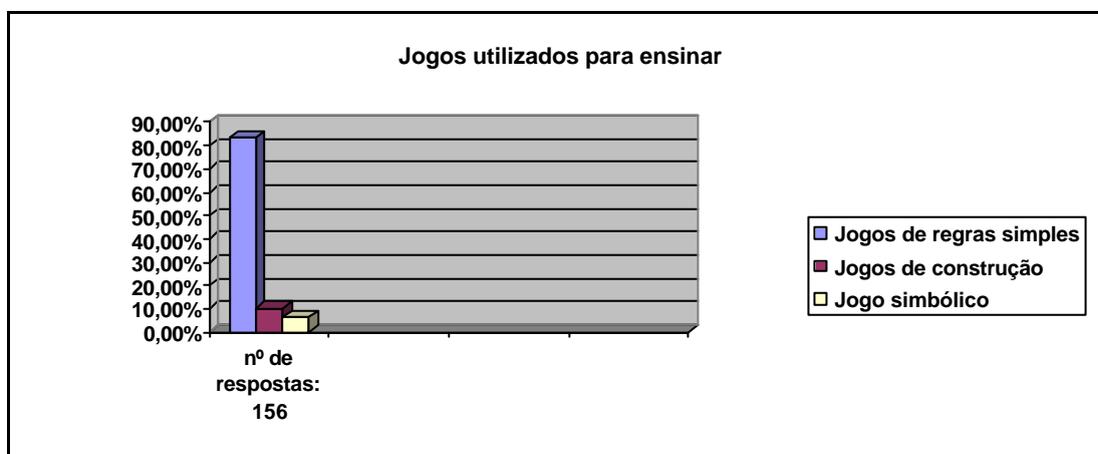


Gráfico 12: Questão 9

Os jogos utilizados que tiveram destaque segundo respostas dos professores são em 83,33% jogos de regra simples como: jogo de loto, jogo de dominó, jogo de seqüência, jogo de circuito, jogo de destreza, jogo de vocabulário, jogo de matemática, bingo, trilha, resta um, jogo da velha e amarelinha.

Contudo, 10,25% indicam realizar e utilizar jogos de construção como: jogos de montagem e arranjo de peças, 6,42% colocam que realizam o jogo simbólico como: jogo do faz-de-conta, jogo de papéis e jogo de representação.

Ainda na questão 9, os professores apontaram as finalidades do uso de jogos.

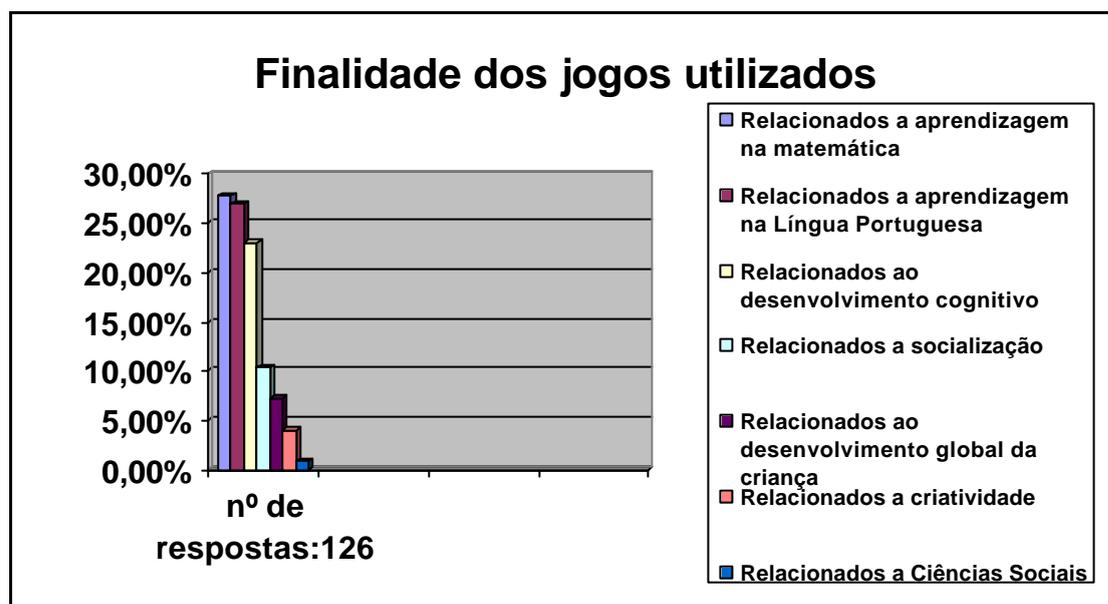


Gráfico 13: Questão 9

Tal finalidade da utilização desses jogos é justificada pelos professores da seguinte forma: 27,77% por favorecer a aprendizagem na matemática, 26,98% ressaltam que a utilização está relacionada à aprendizagem na Língua Portuguesa, 23,01% ao desenvolvimento cognitivo, 10,31% relacionam à socialização, 7,14% relacionam ao desenvolvimento global da criança, 3,96% relacionam o uso a explorar a criatividade entre as crianças e 0,83% relacionam o uso a aprendizagem das Ciências Sociais.

**Questão 10- Há algo que você queira comentar sobre esse assunto que ainda não foi perguntado?**

Nesta questão aberta os professores se pronunciaram sobre o papel do jogo ou do lúdico.

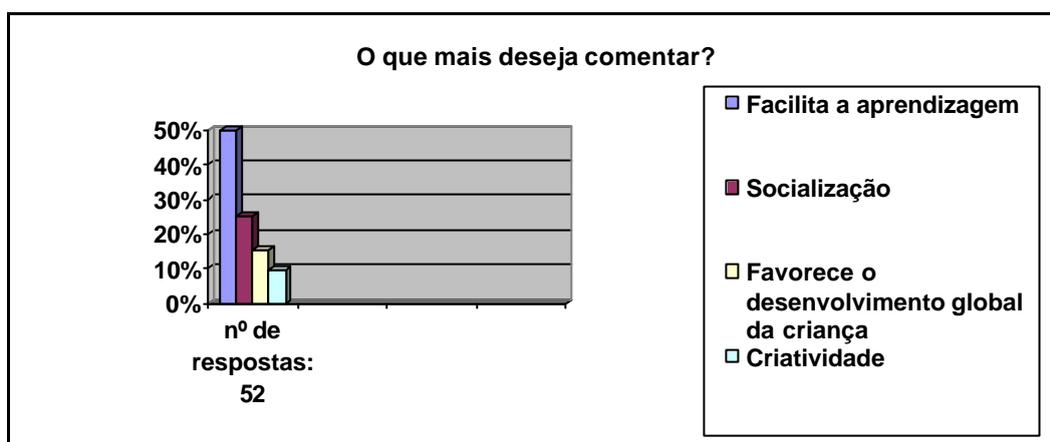


Gráfico 14: Questão 10

Pode-se observar, de acordo com as respostas, que 50% concordam que a utilização do jogo facilita a aprendizagem no sentido de ser um recurso pedagógico e contribuir para o desenvolvimento cognitivo e a motivação; 25% ressaltam sua importância para a socialização, 15,38% para o desenvolvimento global da criança e 9,62% elenca o jogo como processo para favorecer a criatividade.

## 5.2 SÍNTESE DOS DADOS-QUESTIONÁRIO

A partir do acompanhamento dos questionários respondidos, pode-se observar e inferir que as atuações das professoras nos mostram uma posição de certo

modo ambígua, em relação ao brincar: por um lado, esta modalidade não se caracteriza como uma atividade que mereça participação direta e investimentos pedagógicos; por outro lado, existe uma concessão, no sentido de disponibilidade de tempo, espaço e materiais que a professora disponibiliza às crianças na medida em que são solicitadas, ou seja, embora o brincar, não se constitua em objeto de atenção por parte da professora, ele acaba tendo, em certo grau, sua permissão para que ocorra no espaço de sala de aula.

Apesar de valorizarem muito as atividades lúdicas, os professores não demonstraram necessidade de espaço específico para as brincadeiras das crianças. O que reforça a idéia de que o lúdico na pré-escola está circunscrito à sala de aula, com todas as limitações que isso acarreta.

As professoras revelaram que trabalham com jogos e brincadeiras, mas nota-se que muitas não têm clareza quanto à importância e que tipos de jogos propor para seus alunos, no contexto educacional.

Expressam que a utilização do jogo como recurso pedagógico promove transformações na prática, deixando-a mais significativa e atraente. As crianças ficam mais motivadas para as aprendizagens e o jogo contribui para o desenvolvimento de várias competências humanas.

Nota-se, no entanto, que o conhecimento é fornecido e modulado segundo áreas específicas e através de planejamento e avaliações bastante claras e definidas, seja por projeto pedagógicos, seja por planos curriculares e conteúdos programáticos oficialmente fornecidos.

Os jogos e a brincadeiras são dirigidos pelas professoras e como resultado final dessa configuração, os jogos-de-faz-conta ocupam um lugar de

desvantagem em relação aos jogos de regras, nos quais fica mais fácil inserir conteúdos formalmente considerados necessários na educação infantil e desenvolver processos e capacidades psicológicos tidos como pré-requisitos para as aprendizagens futuras.

### **5.3 SEGUNDA ETAPA -OBSERVAÇÃO DA SALA DE AULA**

Nos quadros seguintes, apresentam-se as quatro categorias de análise que foram elencadas mediante observação cursiva, sendo respectivamente: tipos de atividades desenvolvidas em sala de aula, a rotina escolar, a organização das atividades semanais e recreio.

As atividades realizadas em sala de aula do professor A, B e C estavam divididas de acordo com a proposta para elaboração do cronograma de atividades sugerido pela SEMED (Secretaria Municipal de Educação) pela Divisão de Políticas e Programas para Educação Infantil. Nota-se, porém que a utilização do parque não foi inserida neste quadro devido ao fato de não constar no planejamento das professoras observadas e o mesmo não ter sido utilizado em nenhum dia.

Os quadros descritos a seguir foram organizados para contemplar a observação das atividades desenvolvidas em sala pelas professoras elencando os seguintes itens: Segue a ficha da SEMED, quais atividades realizadas, apresentam características lúdicas ou não, qual conteúdo ministrado e seu objetivo, o que o professor realiza no momento das atividades propostas, como os alunos comportam-se, o tempo e a frequência em que essas atividades são aplicadas em sala de aula.

### 5.3.1 Escola I - Professor –A

#### 5.3.1.1 Tipos de atividades realizadas:

Segue o quadro relacionado ao professor A:

| Ficha da Semed | Atividades Realizadas               | Caract. Lúdica | Conteúdo /Objetivo  | Professor  | Alunos  | Tempo   | Freqüência    |
|----------------|-------------------------------------|----------------|---|--|---|---------|---------------|
| Ling. Port.    | Leitura de Texto informativo-Jornal | Não            | Leitura jornal local – informação<br>“Ônibus que entrou em uma casa”.                           | Realiza leitura e mostra a reportagem.   | Na roda todos com atenção na leitura.                             | 15 min. | 1x            |
| Ling. Port.    | Colagem do Texto impresso           | Não            | Língua Portuguesa- reflexão da língua oral e escrita; relação entre as palavras e imagens;      | Realiza a colagem do texto no caderno, orienta a atividade a ser realizada. Solicita silêncio. | Realizam a atividade, conversam entre si e dispersam rapidamente. | 5 min.  | Todos os dias |
| Ling. Port.    | Leitura do texto impresso e cópia.  | Não            | Língua Portuguesa; Relação entre as palavras e imagens; escrita de palavras retiradas do texto; | Realiza a leitura do texto no caderno, orienta a atividade a ser realizada. Solicita           | Realizam a atividade, conversam entre si e dispersam rapidamente. | 40 min. | Todos os dias |

|                |  |     |   |  |   |         |               |
|----------------|--|-----|---|--|---|---------|---------------|
|                |  |     |   | silêncio.  |   |         |               |
| Ling.<br>Port. | Desenho no papel com giz de cera, lápis.                                     | Sim | Língua Portuguesa-<br>desenho livre   | Observa a sala desenvolver a atividade.                        | Realizam a atividade, conversam entre si. | 40 min. | Todos os dias |
| Ling.<br>Port. | Caça palavras  | Sim | Reflexão da língua oral e escrita; relação entre as palavras e imagens; escrita de palavras retiradas do texto; | Orienta, medeia a atividade a ser realizada.                   | Realizam a atividade, conversam entre si. | 40 min. | 1x            |
| Ling.<br>Port. | Completar palavras do texto quanto às letras faltosas, quantidade de letras. | Não | Reflexão da língua oral e escrita; relação entre as palavras e imagens; escrita de palavras retiradas do texto; | Orienta, medeia a atividade a ser realizada. Solicita silêncio | Realizam a atividade, conversam entre si. | 40 min. | 1x            |
| Ling.<br>Port. | Verso e completção;  | Não | Língua Portuguesa:<br>Desenvolver a leitura e escrita   | Orienta, medeia a atividade a ser realizada. Solicita silêncio | Realizam a atividade, conversam entre si. | 40 min. | 1x            |
| Ling.<br>Port. | Caça-frutas  | Sim | Língua Portuguesa:<br>Desenvolver a leitura e escrita   | Orienta, medeia a atividade a ser realizada. Solicita silêncio | Realizam a atividade, conversam entre si. | 40 min. | 1x            |

|           |  |     |  |  |  |                          |    |
|-----------|--|-----|--|--|--|--------------------------|----|
| Matem.    | Contar quantas letras tem o nome de cada fruta e enumerar; | Não | Matemática:<br>Desenvolver a noção de através da contagem; | Orienta, a atividade a ser realizada.<br>Solicita silêncio | Realizam a atividade, conversam entre si.          | 40 min.                  | 1x |
| Jogo      | Dedo no gatilho  | Sim | Desenvolver atenção e rapidez na Leitura.                  | Orienta a atividade a ser realizada.<br>Solicita silêncio  | Realizam a brincadeira.                            | 40 min.                  | 1x |
| Jogo      | Bingo de palavras.   | Sim | Desenvolver atenção e rapidez na Leitura.                  | Orienta a atividade a ser realizada.<br>Solicita silêncio  | Realizam a atividade, conversam entre si.          | Fi-<br>nal<br>da<br>aula | 1x |
| Jogo      | Cineminha das frutas                                       | Sim | Desenvolver atenção  | Conta a história das vitaminas que as frutas possuem.      | Participam da atividade com atenção, concentração. | Fi-<br>nal<br>da<br>aula | 1x |
| Recreação | Dança da cadeira e a toca do coelho.                       | Sim | Trabalhar de forma Interdisciplinar;                       | Orienta a atividade a ser realizada.<br>Solicita silêncio  | Realizam a atividade, conversam entre si.          | Fi-<br>nal<br>da<br>aula | 1x |

Quadro 1: Professor A

### 5.3.2. Escola II –Professor B

#### 5.3.2.1. Tipos de atividades realizadas:

Segue o quadro relacionado ao professor B:

| Ficha da Semed | Atividades Realizadas               | Caract. Lúdica | Conteúdo /Objetivo   | Professor  | Alunos  | Tempo   | Freqüência    |
|----------------|-------------------------------------|----------------|--|--|---|---------|---------------|
| Ling.<br>Port. | Leitura de Texto informativo-Jornal | Não            | Notícia sobre a novela “América”                                 | Realiza leitura e mostra reportagem.   | Na roda todos com atenção na leitura.                             | 15 min. | 1x            |
| Ling.<br>Port. | Música                              | Não            | Letra da música “as abelhas”                                     | Realiza a colagem do texto no caderno, orienta a atividade a ser realizada. Solicita silêncio. | Realizam a atividade, conversam entre si e dispersam rapidamente. | 20 min. | Todos os dias |
| Ling.<br>Port. | Colagem do Texto impresso           | Não            | Colar no caderno dos alunos as atividades para serem realizadas. | Realiza a leitura do texto no caderno, orienta a atividade a ser realizada.                    | Realizam a atividade, conversam entre si e dispersam rapidamente. | 5 min.  | Todos os dias |

|                |   |     |   |   |  |            |                  |  |
|----------------|---|-----|---|---|--|------------|------------------|--|
|                |   |     |   | Solicita<br>silêncio.   |  |            |                  |  |
| Ling.<br>Port. | Leitura do<br>texto<br>impresso e<br>cópia da<br>atividade. | Não | Língua Portuguesa-reflexão<br>da língua oral e escrita;<br>relação entre as palavras e<br>imagens; escrita de palavras<br>retiradas do texto, estudo<br>de palavras sobre a música<br>estudada; | Observa a<br>sala a<br>desenvolver a<br>atividade.                                | Realizam a<br>atividade,<br>conversam<br>entre si. | 40<br>min. | Todos<br>os dias |  |
| Ling.<br>Port. | Leitura da<br>Fábula pelo<br>professor.                     | Sim | Língua Portuguesa-reflexão<br>Da língua oral e escrita;<br>relação entre as palavras e<br>imagens; escrita de<br>palavras retiradas do texto,<br>estudo de palavras sobre a<br>música estudada; | Orienta,<br>medeia a<br>atividade a<br>ser realizada.                             | Realizam a<br>atividade,<br>conversam<br>entre si. | 40<br>min. | 1x por<br>semana |  |
| Ling.<br>Port. | Ilustração da<br>fábula por<br>um desenho.                  | Não | Desenho livre   | Orienta,<br>medeia a<br>atividade a<br>ser realizada.<br><br>Solicita<br>silêncio | Realizam a<br>atividade,<br>conversam<br>entre si. | 45<br>min. | 1x               |  |
| Ling.<br>Port. | Desenho no<br>papel com<br>giz de cera,<br>lápiz.           | Não | Desenho livre   | Orienta,<br>medeia a<br>atividade a<br>ser realizada.<br><br>Solicita<br>silêncio | Realizam a<br>atividade,<br>conversam<br>entre si. | 40<br>min. | Todos<br>os dias |  |
| Ling.          | Caça palavras   | Sim | -reflexão da língua oral e  | Orienta,  | Realizam a   | 40         | 1x               |  |

|                |  |     |   |  |   |         |    |
|----------------|--|-----|---|--|---|---------|----|
| Port.          | exercício no caderno.  |     | escrita; relação entre as palavras e imagens; escrita de palavras retiradas do texto, estudo de palavras sobre a música estudada;                           | medeia a atividade a ser realizada. Solicita silêncio          | atividade, conversam entre si.            | min.    |    |
| Ling.Po<br>rt. | Leitura Memorizada   | Não | Reflexão da língua oral e escrita   | Orienta, medeia a atividade a ser realizada. Solicita silêncio | Realizam a atividade, conversam entre si. | 40 min. | 1x |
| Matem.         | Completar palavras do texto quanto às letras faltosas, quantidade de letras. | Não | Reflexão da língua oral e escrita; relação entre as palavras e imagens; escrita de palavras retiradas do texto, estudo de palavras sobre a música estudada. | Orienta a atividade a ser realizada. Solicita silêncio         | Realizam a brincadeira.                   | 40 min. | 1x |
| Matem.         | Solicita aos alunos para que pensem quantas abelhas moram em uma colméia?    | Sim | Matemática: Desenvolver a noção de Quantidade contagem;   | Orienta a atividade a ser realizada. Solicita silêncio         | Realizam a atividade, conversam entre si. | 20 min. | 1x |

Quadro 2: Professor B

### 5.3.3 Escola III – Professor C

#### 5.3.3.1 Tipos de atividades realizadas:

Segue o quadro relacionado ao professor C:

| Ficha da Semed | Atividades Realizadas                   | Caract. Lúdica | Conteúdo /Objetivo               | Professor  | Alunos  | Tempo   | Freqüência    |
|----------------|---|----------------|----------------------------------|--|---|---------|---------------|
| Ling. Port.    | Leitura de Texto informativo-<br>Jornal | Não            | Notícia sobre a novela “América” | Realiza a leitura e mostra a reportagem.   | Na roda todos com atenção na leitura.                             | 15 min. | 1x            |
| Ling. Port.    | Música                                  | Não            | Letra da música “as abelhas”     | Realiza a colagem do texto no caderno, orienta a atividade a ser realizada. Solicita silêncio. | Realizam a atividade, conversam entre si e dispersam rapidamente. | 20 min. | Todos os dias |
| Ling. Port.    | Colagem do Texto impresso               | Não            | Língua Portuguesa;               | Realiza a leitura do texto no caderno, orienta a atividade a ser realizada.                    | Realizam a atividade, conversam entre si e dispersam rapidamente. | 5 min.  | Todos os dias |

|                |   |     |   |   |  |            |                  |  |
|----------------|---|-----|---|---|--|------------|------------------|--|
|                |   |     |   | Solicita<br>silêncio.   |  |            |                  |  |
| Ling.<br>Port. | Leitura do<br>texto<br>impresso e<br>cópia da<br>atividade. | Não | Língua Portuguesa-reflexão<br>da língua oral e escrita;<br>relação entre as palavras e<br>imagens; escrita de palavras<br>retiradas do texto, estudo<br>de palavras sobre a música<br>estudada; | Observa a<br>sala a<br>desenvolver a<br>atividade.                                | Realizam a<br>atividade,<br>conversam<br>entre si. | 40<br>min. | Todos<br>os dias |  |
| Ling.<br>Port. | Leitura da<br>Fábula pelo<br>professor.                     | Não | Língua Portuguesa-reflexão<br>Da língua oral e escrita;<br>relação entre as palavras e<br>imagens; escrita de<br>palavras retiradas do texto,<br>estudo de palavras sobre a<br>música estudada; | Orienta,<br>medeia a<br>atividade a<br>ser realizada.                             | Realizam a<br>atividade,<br>conversam<br>entre si. | 40<br>min. | 1x por<br>semana |  |
| Ling.<br>Port. | Ilustração da<br>fábula por<br>um desenho.                  | Não | desenho livre   | Orienta,<br>medeia a<br>atividade a<br>ser realizada.<br><br>Solicita<br>silêncio | Realizam a<br>atividade,<br>conversam<br>entre si. | 45<br>min. | 1x               |  |
| Ling.<br>Port. | Desenho no<br>papel com<br>giz de cera,<br>lápiz.           | Não | desenho livre   | Orienta,<br>medeia a<br>atividade a<br>ser realizada.<br><br>Solicita<br>silêncio | Realizam a<br>atividade,<br>conversam<br>entre si. | 40<br>min. | Todos<br>os dias |  |
| Ling.          | Caça palavras   | Sim | -reflexão da língua oral e  | Orienta,  | Realizam a   | 40         | 1x               |  |

|                |  |     |  |   |   |         |    |
|----------------|--|-----|--|---|---|---------|----|
| Port.          | exercício no caderno.  |     | escrita;<br>relação entre as palavras e imagens; escrita de palavras retiradas do texto, estudo de palavras sobre a música estudada;                           | medeia a atividade a ser realizada.<br>Solicita silêncio          | atividade, conversam entre si.            | min.    |    |
| Ling.Po<br>rt. | Leitura Memorizada   | Não | Reflexão da língua oral e escrita  | Orienta, medeia a atividade a ser realizada.<br>Solicita silêncio | Realizam a atividade, conversam entre si. | 40 min. | 1x |
| Matem.         | Completar palavras do texto quanto às letras faltosas, quantidade de letras. | Não | Reflexão da língua oral e escrita;<br>relação entre as palavras e imagens; escrita de palavras retiradas do texto, estudo de palavras sobre a música estudada. | Orienta a atividade a ser realizada.<br>Solicita silêncio         | Realizam a brincadeira.                   | 40 min. | 1x |
| Matem.         | Solicita aos alunos para que pensem quantas abelhas moram em uma colméia?    | Sim | Matemática: Desenvolver a noção de Quantidade contagem;  | Orienta a atividade a ser realizada.<br>Solicita silêncio         | Realizam a atividade, conversam entre si. | 20 min. | 1x |

Quadro 3: Professor C

### **5.3.4 Rotina Escolar**

A rotina escolar dos professores A, B e C eram semelhantes, sendo constituída das seguintes etapas: entrada dos alunos na sala de aula, entrega dos cadernos de tarefa, realização da roda com todas as crianças sentadas em círculo no chão, cantinho da conversa em que se pergunta o nome da escola, contagem dos alunos presentes e ausentes, realização de atividade com calendário para verificar e estimular nos alunos a noção de tempo; em seguida as crianças retornam às cadeiras e sentados em grupo de quatro iniciam as atividades de língua portuguesa ou matemática até o momento do intervalo; no retorno acontece novamente realização de atividades, seguida de oração e saída da sala de aula.

### **5.3.5 Organização das atividades:**

A professora A realiza, mediante planejamento semanal, as atividades que serão realizadas no decorrer da semana, sendo este planejamento organizado por:

- Projeto: As frutas;
- Área/disciplina específica: Língua Portuguesa e Matemática;

A professora B realiza o planejamento semanal em conjunto com a professora C, pois, são da mesma escola municipal e este planejamento está organizado por:

- Projeto: Música As Abelhas - Vinícius de Moraes;
- Área/disciplina específica: Língua Portuguesa e matemática;

### **5.3.6 Recreio**

Na turma da professora A o recreio era livre e ocorria em horário diferenciado das outras turmas da escola, pelo fato de ser a única sala de educação infantil no período vespertino, sendo as outras do ensino fundamental.

Com as turmas das professoras B e C o recreio era livre ocorrendo no mesmo horário das outras turmas da escola.

Nas três turmas observadas as crianças lanchavam inicialmente na sala de aula o lanche oferecido pela escola, ao terminarem saíam da sala de aula para o pátio em que realizam brincadeiras de correr, passear com os amigos, algumas compravam lanche que era vendido na escola.

Ressalta-se que todas as crianças saem para o recreio, independente de terem realizado ou não todas as atividades propostas pela professora.

O recreio tem a duração de 15 minutos no qual as crianças são observadas pelas inspetoras das escolas observadas.

## **5.4 SÍNTESE DA DESCRIÇÃO DAS OBSERVAÇÕES EM SALA DE AULA.**

A rotina na Educação Infantil possui uma seqüência bem parecida. Normalmente as relações professor x aluno realizam-se de forma vertical, ou seja, a professora dá ordens que devem ser obedecidas. Sem dúvida, há diferenças nas relações de cada professora com seus alunos. No entanto, mesmo que de formas diferentes, o cuidado e a preocupação em controlar todos os alunos dentro da sala de aula são constantes.

Estava estabelecida por todas as professoras observadas, uma rotina na qual expõem as atividades previstas para o dia e a seqüência em que irão acontecer as atividades permitindo que a criança compreenda e antecipe o que acontecerá em seu cotidiano escolar.

A organização da sala de aula estava de acordo com as experiências vividas nas atividades em Língua Portuguesa dentro da sala de aula, sendo as paredes decoradas pelas produções dos alunos e das professoras.

Ao iniciar a aula, todas as crianças já têm como hábito colocar na mesa do professor o caderno de atividades de tarefas que foi levado para a casa, em seguida todos realizam uma roda sentados no chão em que o grupo reúne para contar ou mostrar novidades, fazer a chamada, situar-se no tempo e no espaço, marcar o calendário, organizar o planejamento das atividades do dia. É também o momento em que se realiza o combinado de regras e se resolvem problemas do grupo, como por exemplo, o comportamento inadequado que alguns alunos apresentam no decorrer da aula, tanto em relação ao professor quanto ao colega.

Nota-se que o professor conduz a conversa realizada na roda com o intuito de socializar os conhecimentos individuais, propiciando uma troca de experiência entre as crianças; conduz ainda os assuntos de forma objetiva, realimentando com novos questionamentos e trabalhando as questões envolvidas.

Todas as professoras entrevistadas possuem dentro da sua carga horária de trabalho um horário reservado de quatro horas aulas para o planejamento, visto que, este é um instrumento importante para o professor, uma vez que pode orientar a ação pedagógica e considerar os objetivos que devem ser trabalhados.

As atividades para a semana estão organizadas por projetos, nos quais sobressaem as disciplinas específicas como Língua Portuguesa, Ciências Naturais e Matemática. O projeto da escola I ressalta a importância das Frutas na alimentação diária de todos com o objetivo semanal de trabalhar de forma interdisciplinar com os alunos, a contagem, a leitura e a escrita; o projeto da escola II, tanto da professora B quanto C, trabalha a música “As abelhas” de Vinicius de Moraes com o objetivo de vivenciar situações práticas de leitura e escrita.

Todas as atividades realizadas estavam ligadas a uma das áreas de conhecimento (Matemática, Língua Portuguesa, Ciências Sociais e Ciências Naturais), as quais eram realizadas individualmente ou em grupo pelas crianças.

Os materiais didáticos eram utilizados de uma forma diversificada pelo professor para auxiliar a aula, tais como: aparelho de som, cartazes, murais, ilustrações, imagens de figuras e alguns jogos confeccionados com sucatas, mas, o que tinha maior destaque eram as atividades mimeografadas e coladas no caderno dos alunos.

Na maior parte do tempo as crianças ficavam sentadas em grupo, realizando atividades de colagem no caderno com o intuito de se trabalhar a língua oral e escrita, a relação entre palavras e imagens e a escrita de palavras retiradas do texto. Nota-se que apenas o professor A realizou alguns jogos dirigidos no decorrer da semana, mas, todos voltados para a leitura e escrita. Apesar de alguns jogos estarem presentes no planejamento dos professores B e C, os mesmos não foram utilizados.

A atividade diversificada é um momento em que a criança tem a oportunidade de desenvolver uma atividade com várias alternativas ao seu alcance e

neste caso o grupo tinha a disposição papel manilha, lápis de cor, giz de cera e tinta guache, dispostos em mesas; no entanto, esta atividade foi realizada somente pela professora B, que solicitava aos alunos que, em grupo, imaginassem e desenhassem quantas abelhas moram em uma colméia com o intuito de trabalhar Ciências Naturais. Esta atividade pareceu satisfatória para a professora, pois todos se envolveram, mostrando interesse e iniciativa para desenhar e pintar, principalmente com tinta guache e ocorreu o envolvimento de todos.

Observou-se que, quando uma atividade agradava às crianças, elas não queriam parar de realizá-las. Sempre queriam brincar uma, duas, várias vezes, isso demonstra o prazer que esse processo de repetição exerce na criança. Isso aconteceu nas atividades aplicadas pela professora A, quando usou as atividades: Dedo no gatilho, Bingo de palavras e Cineminha das frutas.

Em alguns momentos algumas crianças pediram para freqüentar o parque infantil, (nesse caso a professora dizia que estava interditado devido não ter ocorrido a troca da areia e a mesma estava contaminada), mas, durante o período de observação, em nenhum momento o mesmo foi utilizado pelas crianças. Durante esse período, o brincar dirigido ocorreu em sala de aula.

O recreio acontecia sempre, no primeiro momento na sala de aula. Nesse momento os alunos permanecem sentados e compartilham o lanche (merenda escolar oferecida pela escola, lanche de casa, lanche comprado na escola) e em seguida eram liberados para o recreio.

Somente a escola I tem o recreio em horário contrário ao do restante da escola. As crianças nesse momento correm, inventam brincadeiras e interagem com alunos de outras salas.

Nota-se a todo o momento de observação nos relatos das professoras, que as mesmas fazem questão de frisar a importância das atividades no caderno visto que as crianças irão para uma primeira série.

## **5.5 SÍNTESE DO QUESTIONÁRIO REALIZADO COM AS TÉCNICAS DAS SEMED**

Foi realizado no mês de julho um questionário com duas técnicas que trabalham na equipe de Divisão de Políticas e Programas para Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação-SEMED, com a finalidade de obter maiores informações sobre a concepção que as mesmas possuem sobre a educação infantil e o lúdico e conhecer um pouco mais sobre a proposta que embasa a elaboração do cronograma de atividades-2005, distribuída pela equipe no início do ano nas escolas para a organização da rotina escolar.

Contudo, ficou explícito que a proposta e diretrizes dessa equipe para com a atuação na Educação Infantil ainda estava sendo reformulada e a pesquisadora não teve acesso a ela. Mas, foi ressaltado que um dos pontos primordiais de orientação que os professores recebem, e que para a equipe é de suma importância, é que o professor realize o planejamento das suas aulas para que sua ação pedagógica seja orientada, considerando os objetivos que devem ser seguidos ou as metas que devam ser alcançadas e que a escola tem autonomia para tomar decisões para favorecer o melhor desempenho do aluno na escola.

No entanto, inicialmente ressaltou-se que, no primeiro semestre de 2005 foi realizada, pelas técnicas, uma visita às escolas municipais para obter maiores informações sobre as necessidades das escolas.

A partir dessa visita foi colocada a importância e a necessidade de encontros para aperfeiçoar a prática escolar, por meio de oficinas, nas quais fossem abordados temas diversos e de interesse do professor, principalmente na utilização do jogo como prática pedagógica. Tais oficinas têm ocorrido mensalmente entre os professores da educação infantil e alguns supervisores.

Uma dessas oficinas acontece no período matutino, com convocação para todos e outra no período noturno, para a qual é feito um convite e os professores que têm interesse participam.

A equipe considera que as instalações das escolas municipais são satisfatórias para o favorecimento do desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, salvo raras exceções que necessitam ainda de algumas adaptações. Ressaltam que muitas vezes o que acontece é a utilização inadequada desses espaços e atribuem ser de grande valia para o município ter todos os professores atuantes com formação em nível superior.

No entanto, a proposta para elaboração do cronograma de atividades-2005 (Anexo-3), foi realizada com a finalidade de organização e facilitação do planejamento do professor, visto que, o mesmo surgiu a partir do problema do predomínio das atividades de alfabetização.

Essa proposta do cronograma tem o intuito de mostrar outras formas pedagógicas de ensinar na educação infantil, englobando várias atividades.

Para a equipe o papel do brincar na educação infantil é primordial e fundamental para que ocorra o desenvolvimento e aprendizado do aluno. Daí a importância de preservar esse espaço na rotina diária para a manifestação dessa atividade. Por isso existem momentos especiais em que devem ocorrer:

- o jogo, que deve ser individual ou coletivo, orientado pela professora;
- a recreação dirigida, no qual é o momento coletivo em que o grupo desenvolve uma atividade recreativa dirigida pela professora;
- o parque é um espaço em que deve ocorrer diariamente a visita a este local, visto que é o momento do brincar livre, no qual o professor deve estar atento aos comportamentos e atitudes dos alunos. Quando a escola não possui este espaço, o mesmo deve ser organizado na escola para que ocorra o brincar livre;
- a atividade diversificada é o momento em que a criança tem várias alternativas ao seu alcance, podendo escolher entre pintura, modelagem, colagem, recorte, desenho, construção, dobradura entre outras.

Contudo, colocam com destaque a relutância dos professores em estar incorporando este segmento à sua rotina diária, não por desinteresse e desmotivação dos mesmos, mas devido à necessidade de uma quebra de paradigma para admitir mudanças no seu planejamento diário.

## **CAPÍTULO VI - ANÁLISE DOS RESULTADOS**

Os resultados apresentados no capítulo anterior serão discutidos aqui, buscando correlacioná-los aos fundamentos teóricos pertinentes à questão.

Essa discussão terá como base o objetivo geral que foi investigar e analisar as concepções dos professores de Educação Infantil a respeito do brincar, bem como as atividades lúdicas desenvolvidas pelos mesmos em escolas municipais de Campo Grande-MS, no período pré-escolar (de cinco a seis anos de idade).

Ao longo desse trabalho foram identificadas as concepções sobre jogo, brinquedo e brincadeira dos professores e sua utilização na sala de aula.

Procurou-se saber como as professoras consideravam o espaço físico da sua sala de aula e por meio das suas respostas nota-se que, mesmo tendo um espaço adequado, o brincar é, em algumas escolas, desvalorizado em relação a outras atividades, consideradas “mais produtivas”. A brincadeira acaba ocupando o tempo da espera ou do intervalo. Mesmo com um espaço para as crianças brincarem, como é o caso das escolas que possuíam o parque infantil, a existência do mesmo não

garante a possibilidade de realização de atividades lúdicas. No entanto, na fala das professoras dessas escolas, não houve referência ao uso desse espaço para favorecer a brincadeira. Por algum motivo as professoras preferiam realizar as atividades lúdicas em sala de aula.

Portanto, pode-se dizer que ter um parque infantil na escola não significa que a prática de realização de atividade lúdica esteja garantida. Kishimoto (2001), afirma que diferente de outros países, no Brasil se introduz o parque infantil como alternativa para dispor de brinquedos, mas ele acaba transformando-se em “... ambiente de pouco uso, como vitrine decorativa”.

Nas escolas observadas nem sempre os jogos e brinquedos utilizados ficam expostos na sala de aula, muitos estão guardados em armários ou na sala da supervisora ou orientadora da escola, o acesso a estes materiais parece depender do tempo disponível das professoras e do interesse pessoal de cada uma em verificar o que há na escola, o que pode ser de interesse dos alunos, o que melhor responde aos objetivos de seu plano de ensino.

O que se observou nas escolas, de um modo geral, foi o mal uso desses ambientes (parque e o pátio da escola). Mesmo as escolas nas quais as professoras relatavam que as estruturas físicas pareciam ser adequadas, não há espaço para inserção do brincar, que acaba ocorrendo, na maioria das vezes, na própria sala de aula.

As crianças precisam de tempo, espaço, companhia e material para brincar. Quanto mais as crianças vivenciarem, tanto mais aprendem e assimilam; quanto mais elementos reais disponham em suas experiências, tanto mais considerável e produtiva será a atividade de sua imaginação (Piaget, 1976).

O jogo, segundo Piaget (1988, p.158), “é uma atividade negligenciada pela escola tradicional, em razão de parecer destituída de significado funcional”. Na perspectiva da pedagogia tradicional, o jogo é apenas um espaço no qual a criança pode recrear-se, relaxar, descansar ou gastar um excedente de energia que não foi consumida pelas atividades nobres da escola. Essa visão simplista desconsidera a maneira intensa com a qual as crianças vivenciam e se entregam aos seus jogos e também os vários aspectos do desenvolvimento que são exercitados e sedimentados nessas atividades, como, por exemplo, a ficção, o simbolismo, a regra e a cooperação.

As escolas comprometidas com o desenvolvimento das crianças, na visão piagetiana, não podem deixar de proporcionar um material adequado, a fim de que, jogando, as crianças possam assimilar novos conhecimentos e comportamentos, que, sem tais oportunidades, não seriam incorporados pela inteligência infantil.

Após ter acesso e conhecer os materiais existentes na escola, no discurso das professoras predomina a escolha de jogos e brinquedos que possam ser utilizados, como os de regras simples, pois, irá favorecer a aprendizagem do conteúdo, o desenvolvimento geral da criança, a socialização e afetividade.

No entanto, conforme Elkonin (1998), o que importa na brincadeira ou no jogo é o processo e não o resultado. Ressalta-se, também, que a atividade lúdica é resultante de aprendizagem social, portanto, cabe ao professor, no início, ensinar, ampliar a cultura lúdica e assessorar a criança; no decorrer do processo, deixá-la realizar a atividade lúdica com autonomia, isto é com menos interferência possível.

Algumas professoras relataram que utilizam brincadeiras que envolvem o jogo simbólico. Contudo, observa-se que essas brincadeiras são, na maioria, pouco

exploradas pelas professoras. Os brinquedos que favorecem o jogo simbólico, quando oferecidos às crianças podem assumir as duas funções: a lúdica e a pedagógica.

Sabe-se que, longe de ser uma atividade supérflua, para o "tempo livre" o brincar, em certos estágios iniciais, pode ser necessário para a ocorrência e o sucesso de toda a atividade social posterior (Moyles, 2002). No entanto, o jogo como atividade livre é contrário aos valores da sociedade moderna, fundamentada no utilitarismo, no lucro e na produção.

Autores como Bomtempo (2000), Brougère (1997) e Kishimoto (1994), chamam atenção para a valorização de ambientes que estimulem o brincar livre das crianças, como um fator importante para aprendizagens informais e para o desenvolvimento integral das crianças.

Como afirma Brasil (1988p. 129), “ a escola está inserida no contexto mais amplo cujas leis nela estão representadas.” A professora, na sala de aula, organiza suas inserções e suas mediações pedagógicas, tendo, como referência, o que sua cultura lhe oferece como âncora sobre o seu papel e sobre que sujeitos se deseja que ela constitua. Isto pode ser entendido, num sentido mais geral, do sujeito necessário e desejado pela sociedade, e, num sentido mais restrito e temporalmente mais próximo do sujeito-aluno de primeira série do primeiro grau, que é o destino escolar das crianças que participaram desta pesquisa. Em suma e em outra dimensão, a atividade lúdica de jogos de faz-de-conta e o imaginário não têm sido os caminhos mais desejáveis. Na verdade, por mais avançada que seja a escola, por mais inovadora que pretenda, as alterações históricas registradas se parecem ainda com um processo de simples mudança de roupa da velha crueldade da iniciação que

consiste em extirpar da criança, o mais cedo possível, sua capacidade de expressão e em adaptá-la, o mais cedo possível aos valores, significados e comportamentos dominantes.

Ao procurar entender as mediações das professoras em relação ao jogo de faz-de-conta e ao jogo de regras, foram encontradas diferenças entre uma e outra situação. Como foi sendo indicado ao longo das descrições preliminares dos dados, configuram-se condições histórico-sociais organizadas de forma bastante diferenciada, dependendo da modalidade de jogo a que se refere.

Em síntese, de acordo com as observações realizadas em sala de aula o jogo de faz-de-conta foi encontrado como resultado da iniciativa das crianças, permitido dentro de limites dados pelas professoras; se, em algumas situações, o jogo de faz-de-conta não foi tomado como objeto de análise pela professora, em outras, isto é feito como pretexto para falar de outras coisas e desenvolver outros conhecimentos. O jogo de regras é iniciativa da professora, na maior parte das vezes, não só como proposta de trabalho, mas incluindo sua participação ativa como integrante do jogo. Esta participação transforma a atividade, imprimindo características e qualidades entendidas como avanços em sua estrutura. Ou seja, pode-se dizer que, encontram-se aí as raízes histórico-culturais (ou parte delas) para o que se aponta como etapas de desenvolvimento infantil, seja no que se refere à “lei fundamental da evolução do brinquedo” (Leontiev, 1988), que se resume no declínio do jogo de faz-de-conta e na sua substituição pelo jogo de regras, seja no que se refere às relações entre o jogo e atividade instrucional, como atividades principais que se sucedem.

O significado dado ao jogo pelos professores, no nível do discurso, salienta sua importância e seu uso necessário com os alunos da Educação Infantil, no entanto, é muito pouco utilizado como forma de trabalho pelos professores.

Não foram observadas na pesquisa atividades, tais como, jogar qualquer coisa que quisessem (jogos espontâneos) e/ou levar para a escola objetos e jogos presentes no seu cotidiano e o uso do parque.

O que se constata é que nas salas de aula observadas está um profissional da educação que na sua grande maioria acredita vagamente no jogo como recurso peculiar na relação ensino-aprendizagem e este está presente dentro do currículo da educação infantil.

Contudo, há alguns anos se delineia e se desenvolve cada vez mais a incorporação do jogo em todos os níveis do ensino escolarizado. O desconhecimento sobre a utilização do jogo como recurso para favorecer a aprendizagem não é mera culpa do professor, mas do seu processo de formação.

Os professores abordam um fenômeno novo com seus processos habituais de pensamento e continuam pedindo ao jogo uma relação direta de causa e efeito: se foi ensinada uma regra de ortografia, faz-se um ditado e se contabilizam os erros; se foi contada à classe uma história, serão feitas perguntas para ver se os alunos recordam-se dela.

Nota-se então, que os elementos de informação de que se dispõe sobre o brincar são demasiadamente gerais, vagos e incompletos e a oposição ou aceitação das idéias deve-se mais a convicções pessoais que a argumentos bem fundados.

A ênfase dada pelos professores, quanto aos critérios para selecionar os jogos em sua sala de aula, evidencia o olhar privilegiado para os jogos de

alfabetização, que consistem na construção da linguagem escrita e a leitura da mesma. Até mesmo quando são os alunos que vão escolher, a opção da escolha estará entre os jogos já classificados anteriormente pela professora.

Nas falas das professoras, assim como foi possível observar, foram identificados muitos jogos confeccionados, pelas mesmas. Estes jogos se caracterizaram essencialmente pelo teor pedagógico que continham. Não houve referências à confecção de brinquedos com sucatas e poucas referências a brincadeiras tradicionais, como por exemplo, amarelinha.

Os jogos confeccionados mais frequentemente encontrados nas escolas foram: jogo de loto, jogo de dominó, jogo de seqüência, jogo de vocabulário, bingo, trilha e jogo da velha. Os temas desses jogos sempre se destinavam à aprendizagem de conteúdos relacionados a Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Sociais.

Se por um lado, na confecção de brinquedos e jogos predominava o caráter pedagógico do jogo, por outro lado, o conceito sobre o brincar das professoras de Educação Infantil parece destacar aspectos relacionados ao desenvolvimento global da criança.

Dizer o que é brincar não tem sido tarefa fácil nem para os estudiosos da área. A dificuldade de definir o fenômeno jogo, assim como de precisar as ações e características relacionadas ao mesmo, se refere à polissemia do significado da palavra jogo, afirmando que este fenômeno supõe significados presentes no uso cotidiano, manifesto pelo discurso e pelas práticas sociais. Analisar a “idéia” de jogo supõe a constatação de como ela aparece na consciência de quem o emprega.

Os principais elementos relacionados ao brincar apresentados nos discursos das professoras de Educação Infantil contidas no questionário foram:

aprendizagem de conteúdo, desenvolvimento geral da criança, socialização, afetividade, criatividade.

Quase não há referências nas falas das professoras do brincar como elemento fundamental para a apropriação da cultura como sugere Vygotsky (1991).

A aprendizagem relacionada ao jogo foi o fator de destaque quanto à importância do brincar na escola. Ou seja, na observação das aulas fica nítido que o caráter pedagógico é o que torna a presença do brincar na escola importante para a maioria das professoras.

Dessa forma, pode-se afirmar que, para as professoras pesquisadas, o jogo dirigido é preferido entre as professoras em detrimento do jogo livre, assim como apontado por Bomtempo (1997), Brougère (1997), Kishimoto (1994) e Wajskop (1999).

Ressalta-se ainda que as técnicas da SEMED, já tinham observado esta preferência entre as professoras da Educação Infantil, com isso organizaram uma proposta para elaboração do cronograma de atividades para a sala de aula, que a meu ver ficou restrita somente ao papel, não ocorrendo mudanças no fazer pedagógico.

No entanto, as contradições no interior da escola sobre a validade ou não das atividades lúdicas como recurso pedagógico sempre estarão presentes, pois a decisão de incorporar o jogo e a brincadeira, como estratégia curricular, não é puramente de caráter pedagógico, mas transforma-se numa decisão política, pois envolve conflitos de orientação de valores e perspectivas. Os valores, que predominam na sociedade capitalista, são o individualismo, a exacerbação da produção e da competição; o jogo, por sua vez, é uma experiência prazerosa, não produtiva, motivada por uma satisfação intrínseca geral e não por causa de objetivos

extrínsecos; envolve um engajamento ativo, espontâneo e voluntário dos participantes.

O professor, para utilizar o jogo, deve estar muito bem alicerçado teoricamente, pois terá sempre que justificar para si mesmo, aos seus pares, à direção, à coordenação e aos pais o porquê e o para quê das atividades lúdicas. O lúdico na escola vive sempre a ambigüidade de não ser trabalho.

A atividade lúdica diferencia-se do trabalho escolar pelo fato de não ser realizada por uma imposição ou obrigatoriedade externa; é realizada em função do interesse que desperta na criança e pelo prazer que provoca.

Essas escolas, no entanto, muitas vezes cometem o equívoco, ao reduzir e até mesmo abolir as atividades lúdicas, pois ignoram que a contribuição do jogo no desenvolvimento social e moral da criança privilegia a vivência e a aprendizagem.

O jogo e a brincadeira são apontados por Vygotsky (1991), Leontiev (1988) e Elkonin (1998) como recursos empregados pela criança, para conhecer a realidade que a circunda, ampliar a bagagem cultural e os conhecimentos sobre os objetos e o mundo.

Constatamos a visão do jogo como um meio para o desenvolvimento das diferentes capacidades e competências da criança: sociais, motoras, psíquicas, morais e emocionais, mas, que está somente no plano do discurso da escola visto que nem sempre o mesmo foi utilizado como recurso para favorecer o desenvolvimento e aprendizagem do aluno.

O jogo é uma forma de manifestação do mundo infantil, pois a criança nas atividades lúdicas revela seus sentimentos, suas emoções, seus valores, seus conhecimentos do mundo, dos objetos e das pessoas, como afirma Mukhina (1995).

O adulto, ao compreender o jogo como forma de linguagem, pode também transformá-lo em um recurso privilegiado para estreitar os vínculos e relações sociais baseados na cooperação, na troca de pontos de vista e no respeito mútuo. Isso, porém, não significa que as atividades lúdicas são situações livres de conflitos e sempre harmoniosas. Muito pelo contrário, as brincadeiras e os jogos são situações complexas e conflituosas, nas quais as crianças efetivamente podem ser autênticas, atuar de maneira ativa e significativa, revelando e partilhando com as outras crianças dos seus valores, costumes, crenças e concepções diversas. Um tempo grande da brincadeira e do jogo deve ser usado para busca de consenso, acordo e superação de conflitos. Esses momentos não podem ser tratados como perda de tempo, mas como espaço rico e fértil para o desenvolvimento social, afetivo, moral e cognitivo.

Nota-se então, a insistência dos professores da pesquisa na caracterização da atividade lúdica como livre, isto é, sem ser uma imposição ou uma obrigação. A liberdade é um dos fatores básicos que distingue a atividade lúdica do trabalho escolar, aspecto este que não transforma a brincadeira e o jogo num espaço sem lei e sem limite. A criança deve ser livre para optar ou não em participar da atividade lúdica; ao fazer parte do grupo, sua liberdade é limitada pelo processo, pelo produto, pelos meios, pelo espaço físico, pelos objetos e pelas exigências das relações sociais. A criança, no entanto, não pode ser obrigada a se sujeitar a essa situação, a opção é pessoal e subjetiva e nem sempre isso foi observado, pois todos participavam, mesmo sem querer, de todas as atividades propostas.

Valorizar, ensinar e incentivar o jogo significa prover a criança de um recurso, de uma atividade que ela pode, a qualquer momento, requerer, para lhe proporcionar experiências significativas.

Ainda é constante uma tendência que se encontra, nas instituições educacionais denominada “Ausência e proibição da brincadeira”, nessa perspectiva, o jogo é tratado como obstáculo para a aprendizagem, pois desconcentra e dispersa a criança.

Na verdade, a escola, tendo em vista a sua função de ensinar, não oferece condições espaciais, temporais, nem materiais adequados para que as crianças participem dos jogos. Permeia o medo de que tais atividades comprometam o ensinar e acentuem nas crianças a preguiça e a negligência. O professor trata a atividade lúdica como secundária e não permite a sua inclusão, no interior das escolas (BRASIL, 1998).

Uma outra visão que está se configurando nas Escolas Municipais de Campo Grande-MS, concebe o jogo como “Instrumento Didático”. Nessa perspectiva, a brincadeira é tratada como um meio preparatório para a aprendizagem e domínio de conteúdos escolares das diferentes áreas. A intervenção do educador é diretiva e sua meta é desenvolver nas crianças habilidades escolares específicas e noções previamente definidas, preparatórias para aprendizagens de conteúdos. Matérias, objetos, brinquedos pedagógicos, jogos didáticos e auto-instrutivos são oferecidos para o desenvolvimento da coordenação motora, noção espaço-temporal, domínio de formas, dimensões, cores, letras, formas e números. Quando os “objetivos instrucionais” são priorizados pelos educadores, conforme apontado pelo

referencial curricular, as contribuições mais significativas do brincar acabam secundarizadas (BRASIL, 1998, p.8-9).

A brincadeira dentro da sala de aula, segundo Brougère *apud* Wajskop (1999, p.83), não pode ser utilizada como meio de “sedução” para prender a atenção das crianças nos conteúdos. Caso seja utilizada dessa forma, deixa de ser brincadeira e passa a ser uma outra atividade, controlada, orientada e com finalidades explícitas. Propostas que usam o jogo como engodo falseiam a realidade, são formas alienantes que visam a alcançar “resultados pedagógicos”.

Wajskop (1999, p. 109) alerta que a função assumida pelas instituições educacionais de preparar a criança para as etapas de ensino posteriores, por meio de exercícios repetitivos de prontidão ou utilizando a brincadeira como recurso didático, é contrária à “existência” do brincar como práxis social infantil”, pois seus objetivos não coadunam com a espontaneidade e a liberdade, valores presentes na atividade lúdica da criança.

As posições dos autores citados e do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil apontam para a sutileza da utilização do lúdico na escola.

Entendemos que os professores, ao secundarizarem o jogo, estão deixando de explorar uma atividade que é considerada, por Vygotsky (1991) e Leontiev (1988), como principal no período pré-escolar.

A proposta de utilizar como forma complementar o jogo e as tarefas escolares exige do professor, por meio do processo de formação e de estudo, uma mudança de concepção, que o leve a aceitar a criança como um ser interativo, imaginativo, ativo e lúdico e descubra o potencial de desenvolvimento que está por trás das brincadeiras e dos jogos.

O jogo e a brincadeira, portanto, não são apenas uma necessidade da criança, mas também um direito que, no Brasil, está anunciado por diversos instrumentos legais, entre os quais, os Direitos Universais da criança de 1959, a Constituição federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do adolescente (1990), que respeitam a especificidade da infância.

## **CAPÍTULO VII - CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Tomando a atividade lúdica como potencial para o desenvolvimento global da criança, assim como de sua autonomia, iniciativa, poder de decisão e de suas funções psicológicas superiores, o que se identificou foi a presença do jogo como recurso pedagógico na educação infantil. Assim, o brincar se reduz a um instrumento para a aquisição de conteúdos específicos e de habilidades acadêmicas.

De modo geral, as escolas não têm considerado o brincar como um processo de construção do conhecimento e de aquisição da cultura, nem como processo de desenvolvimento global das crianças. Por isso, reduz a dimensão do brincar, limita as possibilidades, restringe os espaços lúdicos, a disponibilidade e a variedade de materiais lúdicos.

Das possibilidades de reflexão presentes neste estudo sobre como as atividades lúdicas têm sido realizadas e quais seus significados segundo as professoras, pôde-se concluir que há uma intervenção direta do adulto nas atividades

das crianças. A importância dada ao jogo está relacionada ao recurso pedagógico e à possibilidade de favorecer o desenvolvimento infantil.

Constatou-se também que permeiam, entre as professoras, diferentes concepções sobre o brincar, e que estas são de certa forma contraditória quanto à importância dada a esta atividade. Como exemplo as mesmas ressaltam que favorecerá: *“Aprendizagem de conteúdo”, “Socialização e afetividade”, “desenvolvimento geral da criança” e “preenchimento do tempo”*.

Pôde-se notar também que, de modo geral, há uma intervenção das professoras nas atividades lúdicas das crianças, o que se pode observar através dos relatos sobre a confecção de jogos pedagógicos com regras simples como: *“jogo de loto”, “jogo de dominó”, “jogo de seqüência”, “jogo de circuito”, “jogo de destreza”, “jogo de matemática”, “jogo de vocabulário”, “bingo”, “trilha”, “resta um”, “jogo da velha” e “amarelinha”*. No entanto, não foi observada uma intervenção das mesmas para propiciar momentos mais livres para a criança quanto à utilização do parque.

Quanto mais intermediadas forem as interações entre as professoras e seus alunos, transformando o processo de brincar em um processo coletivo, propiciando-se as interações sociais e o intercâmbio de atitudes no ato de brincar, maiores serão as possibilidades de que essas crianças, aprendendo a coordenar suas ações nas brincadeiras e adquirindo novas experiências sociais e culturais, aprendam a coordená-las e a atuar em outras situações que se coloquem fora desse espaço.

Contudo, faltam oportunidades para tornar o brincar uma atividade com potencialidades mais efetivas para a vivência de diferentes situações e experiências positivas para o desenvolvimento de capacidades das crianças, dando-lhes espaços

para expressarem suas idéias, desejos e necessidades, assim como de realizarem ações que possibilitem desenvolver as funções psicológicas superiores e a apropriação de elementos sócio-culturais.

Nessa perspectiva, o presente estudo aponta para a necessidade de empreender esforços para ampliar espaço para o lúdico na educação infantil em ambientes escolares, de modo mais elaborado e efetivo.

Mas, para que isso ocorra, o professor deve compreender o que é jogo, mesmo sabendo que uma definição tem um caráter provisório. Esse domínio, entretanto, é primordial para a incorporação desta atividade no contexto educacional. A base teórica da investigação revela que a natureza do jogo não é instintiva nem biológica. A sua origem e evolução não se processam pela maturação ou pelo desabrochar de instintos que estão latentes na carga hereditária, mas relacionam-se às transformações nas condições de vida e de existência dos adultos e das crianças, decorrente do processo histórico.

O brincar é elemento da cultura, e sua existência depende da aprendizagem e interação social. As relações interpessoais e as interferências educacionais são indispensáveis para a divulgação, socialização, aprendizagem, preservação e criação de jogos e brincadeiras. Nessa perspectiva, levando em conta a vida e a existência humana no contexto atual, que se caracterizam pela intensificação do processo de privatização das relações sociais, pelo crescente isolamento da criança do mundo adulto e pela exacerbação da produção e da competição, as instituições educacionais e os professores exercem em papel essencial na preservação e valorização dos jogos. É possível que, para muitas crianças, o contexto educacional seja o espaço mais apropriado e adequado para a aprendizagem, evolução, apreciação

e vivência de atividades lúdicas significativas e diversificadas. A compreensão do brincar como atividade de natureza sociocultural pode sensibilizar os adultos responsáveis pela educação das crianças a destinarem condições adequadas para a sua realização, possibilitando, inclusive, que a criança re-signifique informações sobre o fenômeno e mude comportamentos, muitas vezes tendenciosos e consumistas, induzidos por diferentes veículos de comunicação.

Verificou-se também que para a conciliação e valorização simétrica do jogar e aprender refere-se ao convencimento das escolas e do educador sobre a importância das atividades lúdicas, na educação das crianças, isto é, estes devem perceber e enxergar como o jogo interfere na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. A Teoria Piagetiana e a Teoria Histórico-Cultural foram apontadas, na pesquisa, como suportes que permitem ao professor ampliar a capacidade de desvelar e compreender o que está “por trás do jogo”.

A teoria Piagetiana (1971) entende que o conhecimento se constrói por etapas. Para ele, o sujeito é um sujeito do conhecimento epistêmico. Assim, a partir das suas histórias, daquilo que traz e das informações do meio, a criança vai construindo as suas noções sobre o mundo físico e social. Então o sujeito para Piaget é um sujeito cognitivo. Por quê? Porque a cognição - o pensamento, a inteligência, a razão - é como se fosse *o vagão da frente que puxa o trem do desenvolvimento*. Enquanto sujeito individual, a criança seria capaz de reconstruir internamente o conhecimento que foi acumulado ao longo da história do homem.

A teoria Histórico-Cultural, por outro lado, considera, no período pré-escolar, idade de 3 a 7 anos, o jogo como atividade principal, isto é, aquela que promove as mais importantes influências no desenvolvimento psíquico e na

formação da personalidade da criança, preparando-a para um novo e mais elevado patamar de desenvolvimento. O jogo promove avanços nas capacidades humanas superiores de pensamento, imaginação, memória, linguagem, atenção, concentração, motricidade, socialização e domínio da vontade. Por meio dos jogos e das brincadeiras, a criança amplia de maneira significativa e criativa o conhecimento de si, dos objetos, da natureza e do contexto social no qual está inserida.

No contexto educacional, o professor exerce o papel de mediador entre a criança e a cultura lúdica, e a sua intervenção é essencial para que os alunos ampliem e diversifiquem os seus conhecimentos sobre jogos e brincadeiras. O oferecimento de condições materiais, espaciais, temporais apropriadas e desafiadoras, possibilita que os alunos, a partir do seu repertório, brinquem, divirtam-se e aprendam com diferentes elementos a cultura, entre outros, a linguagem oral e escrita, o raciocínio lógico, a orientação espaço-temporal, a utilização e manuseio de objetos, os elementos naturais, as diferentes categorias de movimento e as competências de relacionamento interpessoal e de autoconhecimento.

Outra conclusão, considerada como essencial, está relacionada à exigência de o professor conhecer diferentes tipos e evolução dos jogos. A capacidade de conhecer as regras dos jogos é básica para que os professores possam propor e adequar as situações lúdicas às possibilidades de atividades da criança, atendendo aos seus motivos e necessidades, bem como estimulando a se desenvolver.

A pesquisa mostra a necessidade de o educador situar-se frente às diferentes tendências de utilização do jogo, no contexto educacional. Entre outras, destacamos uma primeira vertente que, ainda, exerce ampla influência nas práticas educativas e trata o jogo como “recreação”. Esse tipo de atividade é visto como

relaxamento, descanso e fuga das atividades produtivas da escola. A atividade lúdica é aceita pelo educador apenas por colaborar no descanso, na recuperação e no preparo da criança para o ensino.

Uma outra tendência que adota o jogo como “instrumento didático” transforma as atividades lúdicas em um recurso para atração e favorecimento de aprendizagens de conteúdos das diversas áreas de conhecimento. Nessa situação, muitas vezes, devido à falta de clareza quanto à distinção das atividades, o professor pensa que está realizando jogo, mas, na verdade, a atividade proposta é de trabalho descaracterizado.

Considerando as investigações realizadas neste trabalho e a reflexão sobre os resultados encontrados, buscou-se um novo olhar sobre o brincar das crianças no ambiente escolar. Com isso, pôde-se também refletir sobre uma proposta educacional para essas crianças através do lúdico.

Acredita-se que o estudo sobre o brincar não se restringe ao que foi apresentado e discutido neste trabalho. No entanto, pôde-se contribuir para a reflexão de alternativas para a Educação Infantil.

Cabe ainda ressaltar que, em qualquer que seja a instituição infantil, um trabalho calcado no lúdico, exige sempre uma visão aprofundada sobre as perspectivas existentes e as tendências atuais. Neste caso, faz-se necessário um olhar para o brincar, enquanto meio de apropriação da cultura, no qual as crianças e suas brincadeiras devem ser respeitadas segundo seu meio social e de seus interesses. É criando um espaço para que possam vivenciar sua autonomia, satisfazer seus desejos e necessidades, ao mesmo tempo em que aprendem com o outro a controlá-los e compreendê-los, que se pode desenvolver suas potencialidades.

Finalmente, a fundamentação teórica e o trabalho de campo realizado permitiram que concluíssemos que a criança que mais joga é aquela que mais oportunidades têm de potencializar a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento; por outro lado, a criança que mais aprende também incorpora um conjunto de novos conhecimentos, que servem de suporte para o enriquecimento de seus jogos.

Apesar das dificuldades e limitações, entendemos que a pesquisa constata que o jogo é um tipo de atividade atrativa, que atende às necessidades e às possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, de sorte que a sua secundarização é um grave equívoco cometido pelas instituições educacionais. Esse é um erro que deve ser sanado para a formação de crianças solidárias, autônomas e criativas.

Compete, portanto, ao educador preocupado com a formação plena da criança, resgatar e valorizar o brincar e o jogar como atividades fundamentais para o seu desenvolvimento. Para tanto é necessário que o professor supere concepções do senso comum pedagógico a respeito do uso da brincadeira e do jogo como atividade pedagógica controlada, ao mesmo tempo em que aprenda a equacionar o seu papel como um mediador capaz de incentivar a atividade livre sem deixar de tirar proveito da mesma.

Para que isso aconteça é necessário que os cursos de formação de professores para Educação Infantil contemplem, nos seus currículos, discussões sobre o tema que subsidiem a utilização do brincar e do jogo, pois a ausência de conhecimentos, dessa natureza, dificulta ao professor a percepção da natureza desse tipo de atividade, como meio privilegiado para o alcance das suas finalidades educativas.

## **ANEXOS**

## ANEXO 1-QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

### Parte I-Dados demográficos

1. Local de trabalho: \_\_\_\_\_

2. Curso de Formação:

Magistério: Sim( ) Não( ) Instituição: \_\_\_\_\_ Data de término: \_\_\_\_\_

Pedagogia: Sim( ) Não( ) Instituição: \_\_\_\_\_ Data de término: \_\_\_\_\_

Habilitação \_\_\_\_\_

3. Outros cursos que considere importante: \_\_\_\_\_

4. Há quanto tempo trabalha com Educação Infantil: \_\_\_\_\_

5. Número de alunos na classe: (\_\_\_\_) Meninos (\_\_\_\_) Meninas

6. Carga horária semanal de trabalho na educação infantil: \_\_\_\_\_ Horas

### Parte II-Sala de Aula

1. Você considera o espaço físico da sua sala de aula adequado? Sim ( ) Não ( )  
Porquê? \_\_\_\_\_

2. Como os jogos e brinquedos que você utiliza estão localizados na sala de aula? (Local disposição). Caso não tenha em sala de aula em que lugar eles ficam e com quem? O acesso aos materiais é feito pelo professor ou pelo aluno?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3. Quando você no dia-a-dia ou no planejamento seleciona os jogos, brinquedos ou brincadeiras para seus alunos você pensa que aquele material vai ser bom, por quê e para quê?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4. Você realiza brincadeiras que não tem material? Se sim relate qual ou quais e suas finalidades?

1- \_\_\_\_\_ Finalidade \_\_\_\_\_

2- \_\_\_\_\_ Finalidade \_\_\_\_\_

3- \_\_\_\_\_ Finalidade \_\_\_\_\_

5. As brincadeiras podem ser livres ou dirigidas. Dentre as brincadeiras que você utiliza na sala de aula qual das duas você mais utiliza? Por quê?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

6. No momento em que as crianças estão brincando na sala de aula, que papel você desempenha?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

7. Você pessoalmente considera que vale a pena usar jogo, brinquedo ou brincadeira na sala de aula? Porquê?

---

---

8. Em que momento você costuma introduzir brincadeira na sala de aula? Há um momento próprio e particular para estas atividades?

---

---

9. Com que finalidade você usou ou costuma utilizar atividades envolvendo brincadeiras ou jogos para ensinar? Se possível cite cinco e para quê?

- 1- \_\_\_\_\_ Para quê?  
2- \_\_\_\_\_ Para quê?  
3- \_\_\_\_\_ Para quê?  
4- \_\_\_\_\_ Para quê?  
5- \_\_\_\_\_ Para quê?

10. O que mais você acha importante falar sobre sua experiência com brinquedos e jogos na educação infantil?

---

---

---

---

11. Se você quiser coloque seu nome:

---

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

## ANEXO 2- QUESTIONÁRIO REALIZADO COM AS TÉCNICAS DA SEMED

### Parte I-Dados demográficos

1. Local de trabalho: \_\_\_\_\_
2. Curso de Formação:  
Magistério: Sim( )Não( ) Instituição: \_\_\_\_\_  
Data de término: \_\_\_\_\_  
Pedagogia: Sim( )Não( ) Instituição: \_\_\_\_\_  
Data de término: \_\_\_\_\_
- Habilitação \_\_\_\_\_
3. Outros cursos que considere importante:  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
4. Há quanto tempo trabalha com Educação Infantil: \_\_\_\_\_
5. Carga horária semanal de trabalho na equipe de educação infantil: \_\_\_\_\_ Horas

### Parte II- Concepções sobre Educação Infantil

1. Que tipo de trabalho fazem os técnicos da Semed em Educação Infantil?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
2. Como você vê a proposta para Educação Infantil? No que ela se inspira ou se baseia?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
3. Como você vê a situação da Educação Infantil hoje na rede municipal de ensino em Campo Grande –MS? (instalações, professores, crianças. etc...)  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
4. Você acha que os professores de Educação Infantil hoje na rede municipal de ensino fazem um bom trabalho? Em que sentido? O que falta para eles melhorarem?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

5. Como você vê a função da Educação Infantil? E na proposta como está pensada?

---

---

---

---

6. Como você vê o papel do brincar na educação Infantil? Como ele deve ser trabalhado?

---

---

---

---

7. A Semed coloca uma **Proposta para elaboração do cronograma de atividades - 2005** para organizar o trabalho dos professores. Qual a sua finalidade? Ela surgiu a partir de qual problema?

---

---

---

---

O que significam essas atividades da ficha?

Atividade Diversificada:

---

---

---

---

Jogo:

---

---

---

---

Recreação Dirigida:

---

---

---

---

Data: \_\_\_\_\_

**ANEXO 3 - PROPOSTA PARA ELABORAÇÃO DO CRONOGRAMA DE ATIVIDADES-2005.**

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE  
ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
DIVISÃO DE POLÍTICAS E PROGRAMAS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL

**PROPOSTA PARA ELABORAÇÃO DO CRONOGRAMA DE ATIVIDADES-2005**

| Dura-<br>ção | Segund<br>a-<br>feira | Dura-<br>ção | Terça-<br>feira     | Dura-<br>ção | Quarta-<br>feira   | Dura-<br>ção | Quinta-<br>feira   | Dura-<br>ção | Sexta-<br>feira    |
|--------------|-----------------------|--------------|---------------------|--------------|--------------------|--------------|--------------------|--------------|--------------------|
| 20 min.      | Roda                  | 20 min.      | Roda                | 20 min.      | Roda               | 20 min.      | Roda               | 20 min.      | Roda               |
| 30 min.      | Ling. Port.           | 30 min.      | Artes               | 30 min.      | Ling. Port.        | 30 min.      | Matemática         | 30 min.      | Ling. Port.        |
| 30 min.      | Diversi-<br>ficada    | 30 min.      | Artes               | 30 min.      | Diversi-<br>ficada | 25 min.      | Jogos              | 30 min.      | Diversifica-<br>da |
| 30 min       | Higiene /<br>lanche   | 30 min       | Higiene /<br>lanche | 30 min       | Higiene/<br>lanche | 30 min       | Higiene/<br>lanche | 30 min       | Higiene/<br>lanche |
| 30 min       | Jogos                 | 30 min.      | Matemática          | 30 min       | Jogos              | 30 min.      | Artes              | 30 min       | Jogos              |
| 30 min       | Parque                | 25 min.      | Jogos               | 30 min       | Ciências Naturais  | 30 min.      | Artes              | 30 min       | Parque             |
| 30 min       | Ciências Sociais      | 30 min.      | Educação Física     | 30 min       | Parque             | 30 min.      | Educação Física    | 30 min       | Ciências Sociais   |
| 25 min.      | Recreação Dirigida    | 30 min.      | Educação Física     | 25 min.      | Recreação Dirigida | 30 min.      | Educação Física    | 25 min.      | Recreação Dirigida |
| 15 min.      | Roda de Leitura       | 15 min.      | Roda de Leitura     | 15 min.      | Roda de Leitura    | 15 min.      | Roda de Leitura    | 15 min.      | Roda de Leitura    |

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A.C. **Currículo da pré-escola e formação do educador em serviço**. Anais da 17ª Reunião Anual da ANPED: Caxambu, 1994.

ANGOTTI, M. – **O trabalho Docente na Pré-Escola** - Revisitando Teorias, Descortinando Práticas. São Paulo. Pioneira, 1994.

ÁVILA, M. J. F. **As professoras de crianças pequenininhas e o cuidar e educar**. Anais da 25ª Reunião Anual da ANPED: Caxambu, 2002.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, Lda, 1977.

BOLÍVAR, A. **Competências profissionais e crise de identidade**. Revista Pátio, ano VI, n. 23 Set/Out 2002. p. 16-19.

BOMTEMPO, E. (Coord.). **Psicologia do brincar: aspectos teóricos e metodológicos**. São Paulo: USP, 1986. 203 p.

\_\_\_\_\_, **Brincando se aprende: uma trajetória de produção científica**. Tese (livre-docência), Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

\_\_\_\_\_, **Brincar, fantasiar, criar e aprender**. In: OLIVEIRA, V. B (Org.). *O Brincar e a criança do nascimento aos seis anos*. São Paulo: Editora Vozes, 2000.

BUJES, M. I. E. **O pedagógico na educação infantil: uma releitura**. Anais da 21ª Reunião Anual da ANPED: Caxambu, 1998.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do**. Imprensa Oficial do Estado S.A. IMESP, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 27 set. 1990.

\_\_\_\_\_. Lei N.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação e dá outras providências**. Brasília, D.F., 1996.

\_\_\_\_\_. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Versão Preliminar.

BROUGÈRE, G. **Jogo e Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

\_\_\_\_\_, G. **Brinquedo e Cultura**; São Paulo: Cortez, 1997.

CAMPOS, M. M. **Pré-escola: entre a educação e o assistencialismo**. IN: ROSEMBERG, Fúlvia.(Org.). **Creche**. São Paulo, Cortez, p.11-19, 1993.

\_\_\_\_\_, M. M. **Educar e Cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil**. IN: MEC/ SEF/ DPE/ COEDI. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Brasília, 1994, p.32-42. Secretaria da educação Fundamental. Brasília: MEC/SE, 1998.

CARRARA, Kester. **Introdução à psicologia da educação: seis abordagens**. São Paulo: Avercamp, 2004

CASTORINA, J.A. et al. (Org.). **Piaget e Vigotski: novas contribuições para o debate**. Trad. Cláudia Schilling. São Paulo: Ática, 1995.

CAVICCHIA, D. de C. **Formação Continuada de educadores para interação creche/pré-escola num programa de cooperação universidade prefeitura**. Anais da 17ª Reunião Anual da ANPED: Caxambu, 1994.

COUTINHO, A. M. S. **Educação Infantil: Espaço de educação e cuidado**. Anais da 25ª Reunião Anual da ANPED: Caxambu, 2002.

CUNHA, N. H. da S. **Brinquedo, desafio e descoberta: subsídios para utilização e confecção de brinquedos**. Rio de Janeiro: FAE, 1994. 427 p.

\_\_\_\_\_. **Brinquedoteca: um mergulho no brincar**. São Paulo: Malteses, 2001.

\_\_\_\_\_. **A brinquedoteca brasileira**. In: SANTOS, S. M. P. dos (Org). **Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 13-22.

CUNHA, B. B. B. e CARVALHO, L. F. de. **Cuidar de crianças em creches: os conflitos e os desafios de uma profissão em construção**. Anais da 25ª Reunião Anual da ANPED: Caxambu, 2002.

CHARDELLI, R. R. **Brincar e ser feliz**. Endereço eletrônico: <<http://7mares.terravista.pt/forumeducacao/Textos/textobrincareserfeliz.htm>>.

DUBAR, C. **A Socialização: Construção das Identidades Sociais e Profissionais**. Porto, 1997.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. Tradução por Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 447 p. Tradução de Psicologia Igri.

FERREIRA, Aurélio B. de H. **Dicionário Aurélio básico da língua portuguesa**. São Paulo : Nova Fronteira, 1999.

FERNANDES, S. C. L. **Grupos de formação – Análise de um processo de formação em serviço sob a perspectiva dos professores da educação infantil**. Anais da 24ª Reunião Anual da ANPED: Caxambu, 2001.

FORMOSINHO, et.al. **Modelos Curriculares para a Educação de Infância**. LDA, 2ª ed. Portugal: 1998, Porto Editora.

HADDAD, L. **A creche em busca de identidade**. São Paulo: Loyola, 1991.

\_\_\_\_\_. **O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das políticas para a Infância: uma apreciação crítica**. Texto apostilado. 1998.

IMBÉRNON, Francisco. **Formação docente profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

INHELDER, Barbel & PIAGET, Jean. **Da lógica da criança à lógica do adolescente. Ensaio sobre a construção das estruturas operatórias formais**. São Paulo, Pioneira, 1976.

KISHIMOTO, T. M. (org). **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**; 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**; 7ªed. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. **O Jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.

\_\_\_\_\_. **Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis**. *Educação e Pesquisa*, v.27, n.2, p. 229-245,2001.

\_\_\_\_\_. **Jogos infantis-O jogo, a criança e a educação**. 11º ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_. **Currículo de educação infantil: creches e pré-escolas**. Significado do termo currículo, Currículo de educação infantil: critérios de qualidade e instrumentos de implementação. Texto encomendado pela Coordenação-Geral de Educação Infantil do MEC. Dez, 1994 (mimeo).

- KAMMI,C, DEVRIES, R. **Piaget para a educação pré-escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.101p.
- KRAMER, S. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola**. São Paulo, Ática, 1993.
- LAKATOS, E.M; MARCONI, M. **Fundamentos de metodologia científica**. 3.ed. São Paulo: Atlas,1991
- LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1996.
- LEONTIEV, A. N. **Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar**. In: VIGOTSKY, L. S. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1988. p. 119-143.
- MALUF, A.C.M. **Brincar: Prazer e Aprendizado**. 2ºed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.
- MAZZILLI, S. **Educação Infantil: da Constituição ao Plano Nacional de Educação**. Palestra proferida a convite da OMEP. Novembro/ 1999.
- MEC/SEF/DPE/COEDI. **Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil** Brasília, 1996.
- MEC/SEF/DPE. **Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil** Volumes I, II, III, 1998.
- MICARELLO, H. A. L. da S. **A formação de profissionais da educação infantil: Em foco, a relação teoria e prática**. . Anais da 26ª Reunião Anual da ANPED: Caxambu, 2003.
- MIRANDA, S. **Do fascínio do jogo à alegria de aprender nas séries iniciais**. 1º ed. Campinas, SP: Papyrus, 2001.
- MOYLES, J.R. **Só brincar? O papel do brincar na Educação Infantil** Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.101p.
- MUKHINA, Valéria. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- MUTSCHELE, Marly Santos. **Problemas de aprendizagem da criança : causas físicas,sensoriais, neurológicas, emocionais, sociais e ambientais**. 3. ed. São Paulo : Loyola, 1994. 111 p.
- NEGRINE, A. **Brinquedoteca: teoria e prática**. In: SANTOS, S. M. P. dos. *Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.p. 83-94.
- NÓVOA, A. **O Passado e o Presente dos Professores**. Em A. Nóvoa (Org.), *Profissão Professor*. Porto Alegre: Porto, 1991.

\_\_\_\_\_. **As ciências da educação e os processos de mudanças.** In: PIMENTA, S.G. *Pedagogia, ciência da educação?* São Paulo: Cortez, 1996.

OLIVEIRA, R. P. de (org.). **Política educacional: impasses e alternativas.** São Paulo: Cortez, 1995.

PERRENOUD, P. **A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIAGET, J. **A epistemologia genética/Sabedoria e ilusões da Filosofia/Problemas de psicologia genética.** Tradução por Nathanael C. Caixeiro, Zilda A. Daeir, Célia A. Di Piero. São Paulo: Abril Cultural, 1983. 294 p.

\_\_\_\_\_. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação.** Tradução por Álvaro Cabral e Christiano M. Oiticica. 3. ed. Rio de Janeiro : Guanabara Koogan, 1964. 370 p. Tradução de La formation du symbole chez l'enfant imitation, jeu et rêve image et representation.

\_\_\_\_\_. **A Formação do Símbolo da Criança.** Rio de Janeiro: Zahar. 1988.

\_\_\_\_\_. **O raciocínio na criança.** 3ª ed. Rio de Janeiro, Record, 1967.

\_\_\_\_\_. **O nascimento da inteligência na criança.** 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982. 389p.

\_\_\_\_\_. **A epistemologia genética e a pesquisa psicológica.** Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.

\_\_\_\_\_. **A epistemologia genética.** Trad. Nathanael C. Caixeira. Petrópolis: Vozes, 1971. 110p.

\_\_\_\_\_. **A equilibrção das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento.** Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

\_\_\_\_\_. **Biologia e conhecimento.** Trad. Francisco M. Guimarães. Petrópolis: Vozes, 1973. 423p.

\_\_\_\_\_. **O possível e o necessário. Evolução dos possíveis na criança.** Porto Alegre: Artes médicas, v. 1, 1985.

\_\_\_\_\_. **O raciocínio na criança.** Trad. Valerie Rumjanek Chaves. Rio de Janeiro: Record, 1967. 241p.

RAUPP, M. D. **A educação infantil nas universidades federais: questões, dilemas e perspectivas.** Anais da 25ª Reunião Anual da ANPED: Caxambu, 2002.

RIVERO, A. S. **Da educação pré-escolar à educação infantil: um estudo das concepções presentes na formação de professores no curso de pedagogia.** Anais da 24ª Reunião Anual da ANPED: Caxambu, 2001.

ROCHA, S.P.M.L. **Não brinco mais**: a (des)construção do brincar no cotidiano educacional. 2ª Ed. Ijuí, Rio Grande do Sul, Unijuí, 2005.

ROSEMBERG, F. **Formação do Profissional de Educação Infantil através de Cursos Supletivos**. IN: MEC/SEF/DPE/COEDI. *Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil*. Brasília, 1994.

SACRISTÁN, Gimeno. 1995. **Currículo e diversidade cultural**. In: Silva, Tomaz T. e Moreira & Antonio F. (orgs). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis. Vozes.

SALTINI, Cláudio J. P. **Afetividade & inteligência**. Rio de Janeiro: DPA, 1997.

SANTOS, S. M. P. dos (Org.). **Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos**. 4. ed. Petrópolis : Vozes, 1997. 141 p.

VIGOTSKII, L. S. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar**. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução por Maria da Penha Villalobos. 4. ed. São Paulo: Ícone, 1988.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução por José Cipolla Neto, Luis Silveira M. Barreto, Solange C. Afeche. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. 168 p.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. Tradução por Jeferson L. Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WAJSKOP, G. **Brincar Na Pré-escola**; São Paulo: Cortez 1999.

WIGGERS, V. **Educação infantil é ou não é escola no movimento de reorientação curricular de Florianópolis?** Anais da 24ª Reunião Anual da ANPED: Caxambu, 2001.

WIGGERS, V. **Vieses pedagógicos da educação infantil em um dos municípios brasileiros**. Anais da 25ª Reunião Anual da ANPED: Caxambu, 2002.