



Ministério da Saúde
Fundação Oswaldo Cruz
Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio

Bianca Borges da Silva Leandro

A criança, a Brincadeira e a Educação Infantil

Orientadores:
Augusto César Rosito Ferreira
Késia Pereira Matos D'Almeida

Rio de Janeiro, 2007

Ministério da Saúde
Fundação Oswaldo Cruz
Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio

Bianca Borges da Silva Leandro

A criança, a Brincadeira e a Educação Infantil

Orientadores:
Augusto César Rosito Ferreira
Késia Pereira Matos D'Almeida

Monografia final apresentada
como requisito parcial para
conclusão do Curso de
Formação Profissional em
Gestão em Serviços em Saúde

Rio de Janeiro, 2007

*Essa monografia é dedicada aos nossos
eternos mestres – as crianças.*

*“Se se enxerga tudo com os olhos da razão,
já não é possível brincar.
E se não se brinca, que nos resta, então?”
Leon Tolstoi*

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus que me proporcionou e ainda proporciona momentos de muitas oportunidades para poder alcançar meus objetivos.

Agradeço, também, aos meus pais, Arlim e Leonora, por todo o amparo e auxílio afetivo e material. Agradeço ao meu irmão, Leonardo, pelo carinho e sugestões. Agradeço às minhas sobrinhas, Amanda e Isabelle, e aos meus primos e primas pequenos pela motivação inicial de escrever sobre esse tema.

Agradeço a toda a paciência, explicação e ajuda dos orientadores, Augusto e Késia. Esse trabalho também pertence a eles. Agradeço à professora Verônica pelo material audiovisual que colaborou para aumentar o meu conhecimento acerca do assunto. Agradeço a pedagoga Flávia pela ajuda na elaboração dessa monografia.

Agradeço às crianças da Creche Bertha Lutz que me deixaram participar do mundo delas; agradeço também aos demais funcionários dessa instituição que me permitiram concretizar a minha monografia com a realização da pesquisa de campo.

Agradeço ao professor Osvaldo por aceitar participar da banca examinadora.

Agradeço aos meus amigos que me guiaram nos momentos de dificuldades.

Enfim, agradeço a todos aqueles que de alguma forma estiveram presentes, apoiando-me, doando parte de seu tempo lendo o que eu escrevia. A todos que estiveram ao meu lado tanto para dar apoio quanto para cobrar o suficiente para que esse trabalho fosse realizado.

RESUMO

Esse trabalho teve como objetivo principal refletir sobre o papel das brincadeiras infantis no desenvolvimento das crianças na Educação Infantil. Para alcançar esse objetivo, dividimos o trabalho em cinco capítulos. No primeiro, fizemos um panorama geral a respeito do histórico da brincadeira infantil e depois abordamos o caminho feito pela Educação Infantil no Brasil. Ressaltando a existência de um pensamento em que se contrapõem os conceitos trabalhar e brincar e, por consequência, adulto e criança, no capítulo II, explicamos, a partir das teorias de Piaget e Vygotsky, a brincadeira como facilitadora para o desenvolvimento infantil e aprendizagem. Tendo em vista esse embasamento teórico, no capítulo III, confrontamos os conceitos trabalhar e brincar/jogar com a finalidade de mostrar que eles não são atividades contrárias. A partir da definição do brincar, buscamos explicar no capítulo IV a relevância da brincadeira infantil dentro da instituição pré-escolar como colaboradora da aprendizagem e mediadora na prática do educador. O ponto de vista de Piaget e Vygotsky não se volta para o brincar como uma atividade repetitiva e mecânica, mas, sim, como uma atividade de produção humana, em que a criança é entendida como ser simbólico que está na história e faz história. Por fim, expomos, no capítulo V, a pesquisa de campo de caráter qualitativo que se realizou na Creche Fiocruz/Bertha Lutz tendo como meta principal observar uma parte do cotidiano das crianças e verificar como as brincadeiras infantis estavam inseridas dentro de um ambiente “formal” da educação. Ao final de todo esse processo, concluímos que a brincadeira/jogo colabora no desenvolvimento do Ser Humano, na formação de sua subjetividade e possibilita um melhor processo de ensino-aprendizagem, por isso, sua prática deve ser valorizada.

SUMÁRIO

1. Introdução.....	07
2. Capítulo I	
A Brincadeira e a Educação Infantil.....	11
2.1 Histórico das brincadeiras infantis.....	12
2.2 A Educação Infantil no Brasil.....	17
3. Capítulo II	
A Brincadeira em Piaget e Vygotsky.....	32
3.1 Brincadeira, desenvolvimento e aprendizagem em Piaget.....	33
3.2 Brincadeira, desenvolvimento e aprendizagem em Vygotsky.....	39
4. Capítulo III	
Trabalhar e Brincar.....	49
5. Capítulo IV	
A Brincadeira, a escola e o Educador.....	62
6. Capítulo V	
Pesquisa de Campo.....	69
6.1 A unidade escolar – Breve histórico e propostas.....	70
6.2 Jardim – O espaço do faz-de-conta.....	73
7. Considerações Finais.....	83
8. Bibliografia.....	87

INTRODUÇÃO

Este estudo refletiu o papel das brincadeiras infantis no processo de desenvolvimento da criança, enfatizando as ações desenvolvidas na Educação Infantil.

Englobando uma preocupação pessoal e social de tentar compreender o que realmente é o ato de brincar, qual a relação que as brincadeiras estabelecem com o desenvolvimento infantil e estudar essas características numa perspectiva de Educação Infantil integral, que é mencionada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96. A partir disto, apontamos caminhos que dão uma maior relevância nas brincadeiras infantis como forma de ajudar no desenvolvimento da criança e acabando por colaborar na aprendizagem.

Pelo fato de sempre existir crianças à minha volta, questões surgiram acerca do entendimento do que é realmente o brincar infantil (uma experiência que todos passamos) e se ele é mesmo tão especial e relevante para o desenvolvimento das crianças, por que não utilizá-lo em práticas educativas pré-escolares?

Com esta questão, buscamos referenciais teóricos que estudassem o assunto. Então, pude perceber que durante anos, a importância das brincadeiras na aprendizagem e seu significado no decorrer na infância, foram objetos de estudos de diversos autores, como Fredrick Froebel, Maria Montessori, Piaget, Vygotsky e Kishimoto. O tema também foi de interesse de pensadores de épocas distantes, como Platão e Aristóteles.

As discussões e investigações acerca da temática revelaram a árdua trajetória que a brincadeira/jogo vem enfrentando para ser entendida como prática educativa, tendo sido considerada, muitas vezes, contraposta à idéia de estudo e trabalho.

Dessa forma, fomos estudar se além dos elementos como o prazer, a alegria e a gratuidade a brincadeira/jogo colabora para o desenvolvimento infantil integral. Tendo em vista que, os

jogos didáticos (utilizados pelos educadores) têm sido transmitidos de forma mecânica (atividades repetitivas), com o fim em si mesmos e sem relacionar o aprendizado com a vida em sociedade; dessa forma, a criança acaba tolhida em sua possibilidade de expressar idéias e de criar.

Mas por que o brincar é tão relevante na vida das crianças como para a vida em sociedade?

Esta é uma das questões que a pesquisa buscou responder, apoiando-se em autores que explicaram a importância do ato de brincar, como, por exemplo, Froebel que afirmou que o brincar é uma atividade livre e espontânea da criança, relacionando os objetos culturais e a natureza ao redor, assim cita Kishimoto. Além disso, é no brincar que as crianças expressam a capacidade de criar que, segundo Vygotsky, está intrinsecamente vinculada com as experiências vividas em sociedade.

Segundo Bock et al (2002), “aprender é um processo que se dá no decorrer da vida, permitindo-nos adquirir algo novo em qualquer idade” (p.115). Complementando essa idéia houve a colaboração de Bruner que desenvolveu seus estudos acerca do ensino-aprendizagem. Ele reforçou a idéia de que o professor deve apresentar o conteúdo à criança da maneira como ela enxerga os fatos à sua volta, utilizando daquilo que ela tem de mais especial, tem-se que conceber uma linguagem acessível (da linguagem da ciência para a linguagem da criança) e incorporar as riquezas que elas possuem nos conteúdos a serem ensinados.

Afinal, a criança não é um adulto em miniatura, ela tem desejos próprios, deve ser encarada como pessoa atuante na sociedade que procura entender o que se passa e expressa suas opiniões através das brincadeiras. Além do mais, as brincadeiras que se dão dentro do ambiente pré-escolar/escolar (direcionadas) devem ser usadas para auxiliar a criança no aprendizado; nelas

o educador tem um papel fundamental, pois sua mediação deve facilitar na construção do conhecimento, favorecendo o surgimento de momentos significativos e contextualizados.

Segundo Fontana e Cruz (1997), no brincar as crianças reeditam os acontecimentos à sua volta na tentativa de entendê-los. Doam aos objetos símbolos lúdicos (manifestados através de uma linguagem interior), com a finalidade de tentar compreender a essência do objeto central de sua brincadeira. Ou seja, transformam os significados dos objetos de acordo com os seus desejos, sem preocupação de adaptar-se à realidade. Por exemplo, um pequeno travesseiro pode ser embalado e virar uma boneca.

Dessa forma, buscamos a relevância das brincadeiras infantis para um desenvolvimento harmonioso das crianças, podendo então, estas brincadeiras complementarem o trabalho da Educação Infantil (a primeira etapa da Educação Básica, segundo a LDB nº 9394/96).

Segundo Enderle (1987), nas pré-escolas as atividades lúdicas devem ser guiadas de uma maneira a proporcionar um desenvolvimento psicomotor¹ integral; assim como afetivo e um pouco social (já que essa fase é marcada pelo individualismo). Elas têm como meta o convívio em comunidade, exercitando a autodefesa da criança e vislumbrando variados modelos os quais colaborem no processo de identificação da criança.

Apesar disso, a educação pré-escolar está inserida em um grande problema educacional brasileiro. Em primeiro lugar, essas instituições não atendem a grande massa da população que é prioritariamente da classe trabalhadora. Além disso, a quantidade de pré-escolas públicas e geograficamente bem distribuídas não é compatível com a população mais necessitada.

As que conseguem cumprir com esses requisitos apresentam parâmetros de ensino de uma “família ideal” e “criança ideal” que não correspondem com a maior parte das pessoas. Esse

¹ Diz respeito, simultaneamente, às funções psíquicas e às funções motoras; relativo às relações entre a vontade e as reações motoras.

padrão é elaborado a partir de famílias de classes sociais mais elevadas. Dessa forma, as crianças da classe trabalhadora acabam sendo marginalizadas e discriminadas por não acompanharem um sistema de ensino moldado com enfoque em crianças burguesas. (Enderle, 1987)

A partir de Enderle (1987), conseguimos perceber que além do preconceito externo, a criança sofreria um mais grave, aquele que acontece em seu interior começando ela mesma a se menosprezar e achar que não é capaz de aprender.

Assim sendo, este estudo procura entender se nos ambientes pré-escolares, devem ser incorporadas as brincadeiras infantis e o lúdico como uma forma de colaborar no aprendizado das crianças. Tendo em vista que brincadeira não é só diversão. A brincadeira ou ação do brincar está inserida em um contexto sócio-cultural, traduzindo valores, costumes, formas de pensamento; é para cada pessoa parte fundamental da sua história de vida.

Complementando esta idéia, Enderle (1987) afirma: “O trabalho pedagógico desenvolvido na pré-escola deveria, pois, partir daquilo que a criança domina, não dos conteúdos e habilidades que lhe faltam: partir do que ela é e não do que ela não é.” (p.88).

CAPÍTULO I

A BRINCADEIRA E A EDUCAÇÃO INFANTIL

“Não há transição que não implique um ponto de partida, um processo e um ponto de chegada. Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que nosso futuro baseia-se no passado e se corporifica no presente. Temos de saber o que fomos e o que somos, para saber o que seremos.”
(Paulo Freire)

2.1 Histórico das brincadeiras infantis

Para entender a história das brincadeiras infantis é necessário compreender que o ato de brincar está bastante vinculado com a cultura da qual a criança faz parte. Além disso, é importante compreender que embora uma sociedade tenha traços parecidos com de outra, o que as diferencia é a cultura de cada uma, ou seja, os rituais, costumes, festividades, a maneira de lidar com o cotidiano, como também os brinquedos e os tipos de brincadeiras. (Silva et al, 2005).

O brincar na Antigüidade², fazia parte tanto da vida dos adultos como das crianças, ambos das diferentes classes sociais; veiculava a cultura do riso, do carnaval e do folclore. Nesse período, a vida social infantil era bastante rica e dinâmica, assim afirma Friedmann (1992):

As crianças participavam das festividades, lazer, jogos dos adultos, mas tinham, ao mesmo tempo, uma esfera separada de jogos. Os jogos aconteciam em praças públicas, espaços livres, sem a supervisão do adulto, em grupos de crianças de diferentes idades e sexos. (Friedmann, 1992, p.24)

Todavia, apesar dessa vida rica e dinâmica “a criança não era reconhecida nas suas especificidades, e esse descaso se fazia perceber na altíssima taxa de mortalidade infantil”. (Silva et al, 2005, p.80)

Observamos as primeiras reflexões acerca da brincadeira/jogo aliada com a educação na Antiga Roma e na Grécia. Platão, por exemplo, enfatizou a importância de se aprender brincando ao invés de se aprender com violência e opressão (D’Almeida, 1999). Aristóteles sugere que as crianças pequenas devam brincar de atividades que vislumbrem a vida adulta a fim de se preparar para esta. Nessas duas sociedades também foi realçado o papel do brinquedo na educação.

Os romanos, influenciados pelos gregos, adotam, dentro das escolas, os jogos voltados para o preparo físico, a formação estética e espiritual. Além disso, as doces de Roma

² Período que vai desde a invenção da escrita até a queda do Império Romano do Ocidente.

preparavam guloseimas em forma de letras para as crianças que começassem a aprender a ler e escrever. A educação greco-romana, segundo Wajskop (1995), procurava aliar os ideais de Platão e Aristóteles, a partir da utilização do brinquedo na educação, associando a idéia de estudo ao prazer.

Com o advento da sociedade cristã a brincadeira/jogo é restringida e considerada um delito, assim como a prostituição e a embriaguez, visto que proporciona prazer e alegria ao corpo. A educação cristã baseava-se na disciplina e na imposição de dogmas; nela, os alunos deveriam decorar regras, conceitos e atitudes impostas pelos professores. Não havia uma cultura para o desenvolvimento da criatividade. (D’Almeida, 1998).

Com o Renascimento³ surge um novo ideal de vida no qual “a felicidade terrestre é permitida e o corpo não deve ser morto e sim desenvolvido.” (D’Almeida, 1998, p.16) Assim sendo, a brincadeira/jogo é resgatada. Nesse período, cresce o hábito dos exercícios físicos que foram banidos na Idade Média devido a disseminação do Cristianismo, onde ocorria o castigo corporal.

No século XVI foi criado o Instituto dos Jesuítas que inicia a utilização do jogo no sistema educacional. Isto se dá devido à formação militar de Ignácio de Loyola, um dos líderes do Instituto, que compreendia o jogo de exercício como importante para a formação do ser humano. (D’Almeida, 1999, p.20).

É interessante observar que foi no Instituto dos Jesuítas, um instituto cristão, que a brincadeira/jogo passou a ser entendida como prática importante para o desenvolvimento do homem, iniciando-se a utilização do jogo no sistema educacional. Ou seja, a brincadeira/jogo proibida na sociedade cristã, começa a ser utilizada para ajudar na formação do ser humano, a partir do “jogo de exercício”, justamente num instituto cristão!

³ Movimento intelectual e artístico de 1300 a 1650.

No Renascimento, a aceitação do jogo para mediar a aprendizagem é maior, já que o corpo deve ser totalmente desenvolvido, mas é importante explicitar que a brincadeira/jogo com essas características era um privilégio dos príncipes e nobres. Foi no século XVIII, com o surgimento do movimento científico e a publicação da Enciclopédia de Diderot e d’Alembert, em 1751, que houve a popularização da brincadeira/jogo. D’Almeida (1998) complementa:

O século XVIII marca, também, a popularização dos jogos educativos. Isto se dá pois os jogos passam a ser utilizados para desempenhar papéis, difundirem ideais e criticar personagens, o que faz com que se insiram no cotidiano popular. (p.18).

Além disso, a enciclopédia delimita o conceito de jogo que passa “a ser visto como uma atividade que supõem um desafio”. (D’Almeida, 1998, p. 17). Nesse mesmo século, o conceito de infância também passa por uma revisão, passando a ser visto como uma fase com características únicas e, especial no desenvolvimento do homem. Silva et al (2005) explicam que a forma como a infância é abordada interfere no comportamento das crianças, dos adolescentes e adultos, transformando a maneira de brincar das crianças. Também explicam que a construção desse conceito está vinculada aos interesses culturais, políticos e econômicos do contexto social.

Para Friedmann (1992), foi na sociedade industrial moderna, com o surgimento da ordem social burguesa, que ocorreu a segregação das crianças em um grupo separado da vida dos adultos, sendo a atividade lúdica das crianças das classes populares, também segregada para transformar-se no trabalho infantil. Com a Revolução Industrial⁴, a criança deveria ser cuidada e escolarizada para atuar no mundo do trabalho; para as classes populares foi destinado o ensino primário de pouca duração, com o objetivo de formar a mão-de-obra operária, e o ensino secundário foi destinado à burguesia e aristocracia. Este tinha um ciclo longo e visava à formação dos grupos hegemônicos da sociedade. Além disso, foi adotado um novo olhar perante a infância, assim nos informa a mesma autora:

⁴ Iniciou-se na segunda metade do século XVIII.

A infância tornou-se pedagogizada: o objetivo básico dos pedagogos, dentro das instituições e das famílias, era o de criar o novo homem; os documentos da época mostram as medidas aplicadas para suprimir a esfera físico-sensorial-emocional e estabelecer propriedades racionais, produtivas e disciplinadas da personalidade. (p.25).

Segundo Silva et al (2005), o “tempo de criança” na sociedade industrial moderna era visto como uma preparação para a vida adulta, um treino, dessa forma, negando ser a infância um tempo a ser vivido e considerado no presente. Assim sendo, o tempo presente da infância é negado, ou seja, “a infância é compreendida como uma fase passageira e transitória que precisa ser apressada” (Silva et al, 2005, p. 81).

No Iluminismo⁵, presencia-se uma preocupação com a formação da criança, no entanto, as peculiaridades da infância ainda eram negadas. Havia uma tendência de glorificar a razão, e a visão, perante a criança, era que esta vivia em um mundo fantasioso e não-racional descontextualizado na realidade. Nesse período, o importante era formar o pequeno adulto, o homem de amanhã. Dessa forma, a criança deveria ser livrada da ignorância, tornando-se conhecedora do mundo pelo viés da razão. (Silva et al, 2005).

Essa valorização da razão proporcionou uma vida moderna baseada na “pressa”, no fazer rápido. Complementando esta idéia, Silva et al (2005) afirmam: “a criança, no mundo moderno, está cada vez mais seduzida/empurrada para o futuro – para o mundo adulto – acumula ruínas: brincadeiras, imaginação, fantasia”. (p 81)

Então, a partir de Friedmann (1992), percebemos que a brincadeira passou a ser útil na educação das crianças, mas seu foco principal estava no sentido de treiná-las para formar o “novo homem” racional e produtivo da sociedade moderna industrial.

É no século XX que aparecem novas práticas pedagógicas, e há uma reformulação sobre o papel do brinquedo, ou seja, além de objeto, é entendido como a ação do brincar; sendo visto

⁵ Movimento intelectual surgido na segunda metade do século XVIII, acontecendo principalmente na França, Alemanha e Reino Unido. Foi um movimento impulsionador do capitalismo e da Sociedade Moderna.

como o elo entre o real e a fantasia. Froebel, (apud Kishimoto⁶), apóia a utilização de materiais de ensino (brinquedos) nos currículos da pré-escola. Segundo ele, a brincadeira/jogo é uma facilitadora para a aprendizagem.

Assim como Froebel, Montessori e Decroly “propuseram uma educação sensorial, com jogos e materiais didáticos” (D’Almeida, 1998, p.19). Esses três autores ajudaram na formação da concepção tradicionalista do ensino, na qual as crianças passam a ser respeitadas e entendidas de acordo com a nova visão que se passou a ter da infância.

A sociedade contemporânea idealiza a criança feliz que aproveita bastante o tempo de brincar, só que dia-a-dia passa por situações trágicas, como, a violência, o trabalho infantil, o abandono, o alto consumismo infantil e o grande abuso sexual. Além disso, a vida infantil é organizada, basicamente, em função das expectativas e pretensões dos adultos, dessa forma, a criança tem a sua infância planejada e sem espaços para que ela mesma possa expressar seus desejos. A sociedade visa o que ela deve ser e não o que ela gostaria de ser.

Assim sendo, o atual objetivo de diferenciar as especificidades da criança em relação ao adulto acaba se perdendo, pois um mundo onde as crianças trabalham como adultos, consomem como adultos e recebem a mesma informação é um mundo de iguais. (A invenção da infância: vídeo).⁷

Além disso, o resgate da brincadeira/jogo, ao longo das sociedades, aconteceu como uma maneira de modificar a vida do ser humano, assim, observamos no Renascimento. Então, percebemos que o que determina a importância da brincadeira/jogo na educação como para a vida, é a estrutura geral da sociedade na qual ela está inserida, ou seja, os fatores culturais,

⁶KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Escolarização e brincadeira na educação infantil*. Disponível em: <<http://www.fe.usp.br/laboratorios/labrimp/escola.htm>>. Acesso em: 01 de maio de 2007.

⁷ SULZBACH, Liliana (dir). *A invenção da infância*. Documentário. Brasil, 2000 (26 min.), son., color. Disponível em: <<http://www.portacurtas.com.br/Filme.asp?Cod=672>> Acesso em 24/08/2007

políticos e econômicos; afinal, como afirma Wajskop (2001): “A brincadeira é um fator social, espaço privilegiado de interação infantil e constituição do sujeito criança como sujeito humano, produto e produtor de história e cultura.” (p.28).

Então, tendo em vista o processo de transição da brincadeira que foi explicitado; como será que foi o percurso da assistência à criança nas instituições, hoje, denominadas de Educação Infantil no Brasil? Adiante, vamos expor como que os conceitos brincar e infância foram sendo vivenciados em nossa sociedade.

2.2 A Educação Infantil no Brasil

Para entender a trajetória da Educação Infantil no Brasil faz-se necessário compreendê-la historicamente a partir do momento escravista que se estabeleceu na sociedade brasileira.

O Brasil escravista é delimitado como um período que se estende desde o século XVI até o final do século XIX, totalizando, aproximadamente, 400 anos de escravidão. A forma de pensar que reinava no Brasil era semelhante às idéias dominantes na cultura medieval européia, ou seja, a família patriarcal e a terra (propriedade privada) como a fonte de poder, gerando grandes latifúndios e um ambiente propício para a mão-de-obra escrava. (Faria, 1997).

Neste período, de acordo com Faria (1997), “a criança escrava era incorporada ao trabalho da mãe. As mulheres escravas tinham por hábito amarrarem os filhos às costas a fim de conciliar o trabalho com o cuidado às crianças” (p.15). As crianças ficavam exclusivamente com as mães até os seis anos de idade quando, então, começavam a fazer tarefas auxiliares no processo produtivo ou na casa de seus donos. Essas pequenas atividades duravam até os 12 anos, pois com essa idade as crianças escravas eram igualadas aos adultos e poderiam ser incorporadas ao mundo do trabalho e o da sexualidade efetivamente.

Por outro lado, a criança pertencente à classe dominante, a partir dos seis anos, começava a freqüentar colégios religiosos, aprendendo latim e gramática, como também, as “boas maneiras” da época. O objetivo dessas instituições era fazer as crianças se tornarem rapidamente um adulto, acabando por não valorizar o momento da infância.

Ainda segundo Faria (1997), nos primeiros séculos, muitas escravas serviam como amas-de-leite para os filhos das mulheres das classes abastadas, sendo seus próprios filhos retirados de seu poder e enviados para a Roda⁸. Afinal, o leite materno da escrava deveria atender preferencialmente ao filho de seu proprietário. Embora este local recebesse qualquer criança, eram os filhos de escravas uma grande maioria.

De acordo com a mesma autora, a partir da segunda metade do século XIX, os movimentos abolicionistas e higienistas tornaram-se mais visíveis e começaram a criticar o papel das amas-de-leite e da Roda, afirmando que cabem às mães genitoras a amamentação, a partir de uma “reeducação física, moral e intelectual” das mesmas (p.15).

Os movimentos que seguiam esse pensamento aumentavam em quantidade e logo o uso das amas-de-leite diminuiu; em 1871, a Roda passa a ser menos utilizada. Nesse mesmo ano, foi formulada a Lei do Ventre Livre que estabelecia a liberdade das crianças escravas que nascessem a partir dessa data e, em 1888, é decretada a Lei Áurea que decreta o fim da escravidão no Brasil. No entanto, as ex-escravas continuaram trabalhando como empregadas domésticas e as crianças pequenas, muitas vezes, dificultavam seu trabalho. Esse conjunto de características levou os médicos e as mulheres burguesas a colaborarem na formação das primeiras creches brasileiras. Estas apresentavam um caráter médico-sanitarista com o objetivo de atender aos filhos das ex-escravas e que, posteriormente, assistiriam os filhos das mulheres operárias.

⁸ Lugar utilizado para receber os filhos e filhas de escravos e/ou bastardos.

Salientamos que o ambiente de exploração da casa grande e a convivência das crianças negras e brancas colaboraram na formação da expressão lúdica e da manifestação da curiosidade da infância. No entanto, não era essa a formação que as famílias e a sociedade da época visavam para a criança branca, dessa forma, dentro do contexto da escravidão e do patriarcalismo, para a origem do homem ideal fazia-se necessário internatos rígidos e disciplinadores que eliminassem o mundo lúdico e a curiosidade das crianças. Assim sendo, uma das principais metas para o alcance desse objetivo era a diminuição do espaço de brincar. Kishimoto (1993) complementa:

Vestidos como pequenos homens, com roupas européias, inadequadas tanto ao clima como ao tamanho e necessidade deles, obrigados a comportar-se como meninos cultos, meninos pequenos, a partir de sete anos tinham sua infância ceifada gerando a imagem de um Brasil sem criança. (p. 36).

Essa educação é observada desde o momento que o Brasil torna-se um Império em 1822. Kishimoto (1993) informa que, nesse período, a educação destinada às crianças da elite, a partir dos sete anos, era do tipo aristocrática, de tradição intelectualista e patriarcal. Esse modelo educativo tinha como base a cultura européia, na qual se privilegia a formação do bacharel e do doutor. Esse modo de pensar fez com que se criasse um abismo entre a massa de analfabetos e a pequena elite que busca um modelo de formação europeu. Para se aproximar desse modelo, fazia-se necessário uma precoce maturidade, e, logo, a restrição da brincadeira.

Observamos que embora o Brasil seguisse os hábitos europeus nos costumes e valores, não foi, aqui, observada a descoberta da infância nem a importância perante a criança pequena que havia ocorrido na Europa com o Renascimento. Uma prova disso é que no século XIX, os problemas de higiene e saúde refletiam-se na primeira infância, como também a negação da infância a ser vivida com uma fase da vida no presente. (Kishimoto, 1993).

Logo, foi percebido que o contingente de crianças que permaneciam na rua enquanto os pais se ausentavam para trabalhar era muito grande, acabando este local público por se tornar um

espaço de integração das brincadeiras e atividades de lazer. No entanto, para alguns urbanistas, a rua não era o local mais apropriado para a permanência das crianças; segundo eles, é um espaço perigoso que corrompe a criança: “a rua é a criadora de tendências anti-sociais, a geradora de criminalidade infantil.” (Kishimoto, 1993, p.83). No plano político ela era vista “‘como a grande escola do mal’, espaço público por excelência onde se gerariam os futuros delinqüentes e criminosos irrecuperáveis” (Kishimoto, 1993, p.84).

Essa não era a formação que os políticos e médicos desejavam para as crianças; então, começaram a apontar como solução a intervenção estatal. Algumas medidas foram feitas, como a instalação de internatos em algumas cidades brasileiras e a construção, em São Paulo, de parques infantis cujo objetivo era retirar o contingente infantil das ruas da capital paulista, sendo que esta medida só começou a ser aplicada muito tempo depois, a partir de 1935.

Outro fator ressaltado por Faria (1997) é que de acordo com a visão médico-higienista, era necessário combater a mortalidade infantil e nisso consistia o grande tema da assistência à infância, não havia uma preocupação com a formação educacional da mesmas.

Os religiosos e as damas da sociedade também se mobilizaram para retirar a grande quantidade de crianças das ruas, através de ações filantrópicas “batalhando para que as crianças fossem internadas em creches, escolas maternais e asilos infantis” (Kishimoto, 1993, p.83).

Nessas instituições, Kishimoto (1993) afirma que a pedagogia adotada era feita através da “moralização pelo trabalho” (p.84), a fim de disciplinar a criança e evitar desvios. Esse ambiente proporcionou o surgimento de espaços marcados pela ausência do desenvolvimento da personalidade e individualidade. Visto que, de acordo com a mesma autora, a posição social da época, afirmava que o trabalho ajudaria para uma boa formação das crianças, enquanto que a brincadeira/jogo, por ser associada ao prazer, poderia ser causadora de corrupção.

Segundo Kishimoto (1993), os asilos de crianças eram verdadeiros depósitos infantis cujas construções eram de muros altos que isolavam a criança e não permitiam uma relação dela com a vida em sociedade. Além disso, a relação entre os asilados era segregada; o relacionamento com o educador era totalmente impessoal, uma vez que estes, muitas vezes, não se interessavam pelas atividades das crianças, seus fracassos ou sucessos. Esses depósitos infantis estavam associados à idéia de “pobreza, abandono, promiscuidade, vício, delinqüência, ausência de princípios morais e religiosos” (Kishimoto, 1993, p.89). Esse conjunto de fatores colaborou na formação de uma criança que não sabia rir e não brincava, favorecendo o surgimento de uma vida “sem colorido” e objetivo.

O discurso dessas instituições apoiava a moralização das crianças através do trabalho e o discurso médico completava essa ideologia, apoiando o trabalho como forma de reprimir a “vadiagem”. Dessa forma, os industriais começaram a empregar os menores nas fábricas; assim afirmavam que estavam colaborando na formação das crianças e diminuindo “os encargos da sociedade para com esta população miserável” (Kishimoto, 1993, p.85).

Assim sendo, percebemos que a brincadeira/jogo é vista como algo oposto ao trabalho e que não colabora na formação da criança. Segundo o pensamento disseminado na época, a brincadeira/jogo era causadora de corrupção e não poderia habitar nas instituições infantis.

De acordo com a concepção dessa época, a brincadeira tinha uma função negativa para a formação das crianças, o brinquedo, nas organizações filantrópicas e religiosas, era tido como um objeto de decoração, “não se cogitava a sua importância para a educação” (Kishimoto, 1993, p.86). Além de enfeite, outra finalidade do brinquedo era diferenciar as crianças pobres das crianças ricas; as primeiras construíaam os seus com os materiais disponíveis na natureza, como o barro, já as segundas utilizavam brinquedos industrializados. Kishimoto (1993) complementa:

A rua dividia as crianças conforme sua estratificação social: brincadeiras de rua e ‘brinquedos ecológicos’ para as pobres, e brinquedos artesanais ou industrializados para aquelas economicamente privilegiadas que deveriam ocupar espaços domésticos (...) (p.87).

Concomitante, fazendo-se valer de uma linha de pensamento, surge, a partir de 1875, os jardins de infância (kindergarten) no Brasil, baseados na pedagogia froebeliana e no uso de jogos; dentre as instituições de ensino que adotaram essa prática, podemos listar: Colégio Menezes Vieira, o pioneiro (1875); Escola Americana de São Paulo (1877) e o jardim de infância oferecido por José Veríssimo no Pará (1884).

Esses jardins de infância atendiam crianças de 3 a 6 anos de idade e tinham como objetivo o desenvolvimento físico, moral e intelectual da criança através da utilização dos brinquedos e incorporação das manifestações da atividade infantil no momento de ensino-aprendizagem. Também tiveram como objetivo fazer com que a criança se interessasse pelos conhecimentos, desenvolvendo suas faculdades observadoras sem a utilização da violência ou castigos.

Segundo Kishimoto (1993), uma parte das salas de aula era destinada para as brincadeiras de faz-de-conta, “onde crianças pré-escolares brincavam de fazer comida, passar roupa, de médico, escolinha, grupos de meninos e meninas construíam barcos com blocos, outros se reuniam em torno de gaiolas com passarinhos (...)” (p.92).

O ideal desse método, contudo, não era compatível com a formação visada por grande parte da sociedade brasileira. A pedagogia froebeliana quebrava a rigidez, a disciplina e o clima de terror presentes em várias instituições educativas, como os asilos de crianças e os colégios destinados à elite de tradição intelectualista e patriarcal.

Dessa forma, os inimigos da pedagogia de Froebel, muitos médicos, políticos e educadores afirmavam que o jardim de infância não era uma instituição educativa e nada tinha a ver com o Brasil, pois sua função, na Europa, era abrigar as crianças cujos pais estão trabalhando

nos grandes centros industriais, e o Brasil ainda era um país predominantemente agrário. Afirmavam que os jardins de infância surgiram aqui como imitação dos países industrializados. Além disso, disseminavam a idéia de que a inserção da criança muito cedo na rotina escolar era um fator negativo, criticando, também, o uso de jogos infantis devido a sua natureza espontânea.

Nem mesmo com a Proclamação da República em 1889 tal percepção foi alterada, sendo crescente o ideal de que o Estado não deveria gastar dinheiro com diversões pedagógicas.

Apesar das dificuldades, o jardim de infância conseguiu se expandir. Entretanto, foi concebido como um local para as crianças da elite, pois somente elas teriam o direito de aprender pela pedagogia dos jogos. Para as crianças menos favorecidas financeiramente eram destinadas as instituições assistenciais de ensino (creches e escolas maternais). Kishimoto (1993) informa:

A educação pelo jogo não se harmonizava com a natureza da criança pobre e asilada ou freqüentadora de escola de tempo integral, uma vez que emergia a imagem da criança má que precisava ser domesticada, disciplinada para não cair em desvios de conduta. A liberdade e o potencial da educação pelo jogo ao permitir a expressão dessa natureza infantil, considerada má, revelava-se incompatível com a educação das camadas populares. (p.94)

Assim sendo, observa-se que, no Brasil, predominava a idéia de que a criança carente financeiramente deveria receber assistência em tempo integral nas escolas maternais ou creches, onde a atividade lúdica e a brincadeira/jogo eram deixadas de lado. As crianças das classes mais abastadas poderiam freqüentar os jardins de infância de meio período tendo o direito de aprender através da pedagogia dos jogos.

Podemos registrar que Faria (1997) apresenta a mesma posição: “O termo jardim de infância foi atribuído às instituições pré-escolares privadas que atendiam às crianças ricas, e os termos asilo e creches foram atribuídos às instituições pré-escolares que atendiam às crianças pobres.” (p.25)

Em 1899, é fundado o IPAI (Instituto de Proteção e Assistência à Infância), no Rio de Janeiro, pelo médico Arthur Moncorvo Filho. Alguns dos objetivos colocados por essa instituição eram:

Inspeccionar e regulamentar a lactação; inspecionar as condições de vida das crianças pobres (alimentação, roupas, habitação, educação, instrução, etc); dispensar proteção às crianças abandonadas; auxiliar inspeção médica nas escolas e indústrias; zelar pela vacinação; difundir meios de combate à tuberculose e outras doenças comuns às crianças; criar jardins de infância e creches. (Kuhlmann, 1991, p.21 apud Faria, 1997, p.26).

O pensamento que foi se formulando a respeito da população pobre era que esta representava uma ameaça para as elites, logo, a educação destinada às crianças dessa classe era de fundo assistencialista e visava à submissão das mesmas. Faria (1997) cita: “O dever social das instituições pré-escolares era retirar a criança desamparada do meio pernicioso, prover sua subsistência, melhorar suas condições de saúde, inspirar-lhe os hábitos do trabalho, educá-la, sem esquecer suas condições de pobreza.” (p.27)

A mesma autora ainda nos informa que a construção das pré-escolas brasileiras (creches, jardins de infância e asilos infantis) está relacionada com a construção da sociedade capitalista, da urbanização e da organização do trabalho industrial.

O processo industrial-capitalista reforça a idéia de que as creches deveriam ser construídas perto das indústrias e das entidades assistenciais a fim de facilitar o trabalho feminino. Segundo essa autora, “o atendimento à infância não era entendido enquanto um direito do trabalhador, mas enquanto uma dádiva dos filantropos.” (ibid, p.25)

Em 1920, os trabalhadores começaram a reivindicar melhores salários, condições dignas de trabalho e creches para seus filhos. Nessa década, a educação passa a ser vista como a possibilidade de ascensão social, fazendo surgir movimentos a favor da democratização do

ensino. Como os movimentos foram crescendo e a pressão aumentando, algumas indústrias promoveram a construção de creches pelas suas proximidades. Faria (1997) complementa:

Nestas instituições infantis desenvolvia-se um trabalho de cunho assistencial-custodial, pois a preocupação era apenas com a alimentação, higiene e segurança física. Não se desenvolvia um trabalho educativo voltado para o desenvolvimento intelectual e afetivo das crianças, pois não era considerado como um dever social, e sim, favor ou caridade de certas pessoas ou grupos.(p.27)

Percebe-se que, mais uma vez, a preocupação com a criança veio em função de facilitar o trabalho feminino, antes doméstico e, agora, começando a ser industrial.

Na passagem de 1920 para 1930 ocorre uma modificação na visão perante a criança; ela é entendida como o homem amanhã, ou seja, a base do homem futuro que ajudará a construir a sociedade brasileira e, portanto, deve ter cuidados especiais. Assim sendo, muitos órgãos foram criados a partir de 1940: “Departamento Nacional da Criança, do Serviço de Assistência a Menores – SAM – em 1941, Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF – em 1946, Comitê Brasil de Organização Mundial de Educação Pré-escolar em 1953, Campanha Nacional de Alimentação Escolar – CNAE em 1955.”. (Faria, 1997, p.27)

Apesar disso, Faria (1997) menciona que a Constituição de 1967 não afirmava que era um dever do Estado a criação de creches. Nessa Constituição, o atendimento a criança de zero a seis anos de idade ficava a cargo das empresas empregadoras dos pais, ou seja, do setor privado. É nessa década que ocorre o enfraquecimento do Departamento Nacional da Criança, adquirindo um caráter médico-assistencialista e enfocando suas ações em reduzir a morbimortalidade materna-infantil. No entanto, na passagem dessa década para a seguinte, vários segmentos da sociedade começam a exigir a construção de creches. Visto que, nesse período, ocorre o crescimento do operariado, os trabalhadores rurais se organizam e reivindicam melhores condições de trabalho e as mulheres de classe média começam a entrar no mercado de trabalho.

Dessa forma, foi necessário um crescimento no número de creches públicas e particulares. As primeiras de caráter assistencialista e destinadas às camadas populares, enquanto que as segundas eram destinadas às famílias de classe média e alta. Nestas, as atividades educativas desenvolvidas visavam aos aspectos cognitivos, emocionais e sociais da criança.

Além dessa discriminação entre as crianças, as verbas estatais que financiavam as creches públicas eram insuficientes para assistir o total da população que buscava esse atendimento. Essa característica fez com que surgissem creches domiciliares e comunitárias. As creches comunitárias começaram a receber apoio financeiro do Estado de 1980 a 1990, porém não era o suficiente para suprir os gastos.

Segundo Faria (1997), a década de 1970 foi uma fase onde ocorreram muitas evasões e repetências de crianças financeiramente carentes no primeiro grau. Este acontecimento levou os estudiosos a pesquisarem as raízes desses problemas. Os estudos revelaram que essas crianças sofriam um processo de privação cultural, e que o foco do problema estava na estrutura social desigual; dessa forma, as famílias carentes financeiramente não tinham como oferecer condições dignas para um bom desempenho escolar de seus filhos.

Mas o que será que esses estudiosos também mostraram? A partir de Faria (1997), percebemos, por um outro lado, que seus resultados afirmam que a criança pobre é um carente cultural que nada tem a acrescentar à sociedade e não possui os requisitos básicos para aprender. Além disso, mostra que o pobre é o culpado pela própria pobreza, destituindo os vínculos que possam existir com o contexto histórico-cultural no qual ele está inserido.

Esses estudos, ao definir aquelas conclusões retratam todas as crianças de forma igual, estabelecendo um modelo de crianças burguesas; as crianças que não conseguirem se adequar a esse padrão, possuem, então, dificuldades para aprender. Essas pesquisas se baseiam naquilo que a criança não é, esquecendo que o contexto social do qual a criança faz parte tem grandes

influências sobre a sua personalidade. Esse sistema que idealiza a infância burguesa cria raízes para a manutenção da exclusão, já que privilegia a classe burguesa.

Visto que os resultados das pesquisas de 1970 mostraram que as crianças pobres são carentes culturais e não conseguem acompanhar perfeitamente o aprendizado, na década de 70 a missão da pré-escola passou a ser: prever e curar carências culturais, lingüísticas, nutricionais e afetivas das crianças. Assim sendo, a solução passa a ser uma educação compensatória.

Segundo Faria (1997), os problemas desse modelo eram muitos, dentre eles estavam a falta de qualificação do professor contratado, que terminava por desistir rapidamente do emprego, além do desleixo do Estado por uma pré-escola de qualidade, gerando um atendimento “não formal” da educação. Este autor complementa:

Este atendimento tinha um caráter “não formal” e, em pouco tempo, começou a gerar insatisfações e críticas nos meios acadêmicos, nos movimentos urbanos organizados e nos próprios profissionais deste sistema de ensino. Estes criticavam a qualidade das alternativas de baixo custo destinadas às camadas populares e exigiam uma pré-escola de qualidade, comprometida com o primeiro grau (não nos moldes compensatórios e preparatórios) e um melhor desempenho do seu papel social. (ibid, p.30)

As matrículas em pré-escolas privadas começaram a diminuir a partir de 1984, afinal, a maior clientela vinha da classe média e, nessa época, esta classe passava por dificuldades financeiras. Sendo assim, essa camada da população começa a buscar atendimento em pré-escolas públicas. No entanto, a expansão destas instituições ocorreu de forma lenta e desordenada. Faria (1997) cita:

o atendimento se expande de forma lenta e desordenada. Lenta, porque desde que a educação pré-escolar foi instituída, ainda não conseguiu cobrir metade do contingente de crianças em idade pré-escolar. Desordenada, porque não existe integração entre os ministérios, órgãos e programas de atendimento e essa população. (p.30)

Entretanto, foi exatamente nessa década que ocorreu o II Congresso Brasileiro de Educação Pré-escolar, cujo tema foi a criança como cidadã, que tem necessidades, pertence a

uma classe, e precisa ter seu espírito crítico desenvolvido. Também foram abordadas questões a respeito da pré-escola como uma instituição que deve ter uma identidade própria. Dessa forma, a cultura infantil é colocada como ponto de partida para o trabalho pedagógico, porém o governo ainda destinava verbas insuficientes para se poderem cumprir os objetivos expostos nesse Congresso.

Percebe-se que, até aqui, a Educação Infantil surgiu com um caráter assistencialista; visando à preservação da vida e tendo poucos vínculos com o campo educacional. Baseando-se, principalmente, no cuidar.

É na Constituição Federal de 1988 que se começa a observar a assistência à infância a partir de uma concepção pedagógica de ensino, e não somente assistencialista. A assistência à infância é vista como um dever do Estado e direito da criança e do trabalhador. Assim pode-se observar nos seguintes artigos:

“São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visam a melhoria de sua condição social: (...) a assistência gratuita dos filhos dependentes desde o nascimento até os seis anos de idade, em creches e pré-escolas” (Art. 7)

“O dever do Estado com a Educação será efetuado mediante a garantia de (...) atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade”. (Art. 208)

Além dessas medidas, em 1989, a ANPEd (Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Educação) elaborou um documento afirmando que é dever do Estado a educação das crianças de zero a seis anos, respeitando suas características sociais e culturais. De acordo com esse documento, as crianças de zero a quatro anos deveriam ser assistidas em creches e as de quatro a seis anos em pré-escolas.

Dessa forma, a Educação Infantil passou a ter a função de “proporcionar condições para o desenvolvimento físico, psicológico e intelectual da criança em complementação à ação da família”. (Gohn, 1990, p.13 apud Faria, 1997, p.33)

Percebemos que há uma mudança de concepção em relação ao ensino destinado às crianças; a educação compensatória que considera a criança pobre um carente cultural, começa a ser abalada pela perspectiva pedagógica que olha para a criança como um ser de necessidades, que tem cultura, pertence a uma classe e é histórico, ou seja, está na história e faz história.

Na década de 90, outras medidas que visavam uma maior preocupação com a Educação Infantil foram formuladas, como a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8069/90 onde “é explicitado o direito ao lazer, à diversão e a serviços que respeitem a condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento”. (Carvalho et al, 2005, p.217-218). Esse Estatuto é uma legislação que visa garantir os direitos sociais, políticos e culturais das crianças e adolescentes.

Complementando o estabelecido na Constituição Federal de 1988, surge a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96 que em seu Título II, Seção II, Art. 29 afirma:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Assim sendo, a Educação Infantil, sendo a primeira etapa da Educação Básica, passa a ser um Direito da Criança, Dever do Estado e Opção da família.

Carvalho et al (2005) informam que nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 1998 “há uma preocupação em sensibilizar os educadores para a importância do brincar tanto em situações formais quanto em informais. Nestes Referenciais, a

brincadeira é definida como a linguagem infantil que vincula o simbólico e a realidade imediata da criança.” (Carvalho et al, 2005, p. 217)

Percebemos que essas medidas buscam, a partir da educação, melhorar as condições de desenvolvimento do homem. Assim sendo, o brincar aparece como um elemento importante que pode mediar as práticas educativas e ajudar a alcançar o objetivo de um desenvolvimento integral, mencionado na LDB 9394/96. “O brincar é um dos principais processos e uma das atividades mais presentes na infância, em que são construídas as capacidades e as potencialidades da criança”. (Carvalho et al, 2005, p.218 apud Moyles, 2002; Pereira, 2002).

De acordo com a Constituição Federal de 1988 e a LDB 9394/96 a Educação Infantil passou a ser tida como primeira etapa da Educação Básica, sendo Direito da Criança, Dever do Estado e Opção da Família; nessas condições, surge o educador e também os colegas de classe, como mediadores da cultura dentro do ambiente escolar, possibilitando grandes avanços no desenvolvimento da criança. Segundo Vygotsky, o processo social de interações entre a criança, os colegas de classe e os educadores é essencial para a aprendizagem. Dessa forma, o papel do educador se faz muito importante na Educação Infantil, afinal ele não deve, como décadas atrás, somente cuidar, agora, deve educar e cuidar da criança.

Dessa forma, a brincadeira, na educação, articula o ensino e a aprendizagem, ajuda a criança a confiar em si mesma e colabora no convívio em sociedade. É importante reforçar que a mediação do educador e dos colegas de classe é essencial nesse processo.

Entretanto, hoje em dia, a brincadeira/jogo, muitas vezes, está inserida, nas instituições infantis, através de exercícios repetitivos e mecânicos que não aproveitam a criatividade e fantasia da criança. Essas instituições não se organizam em torno do brincar para que este possa ajudar a criança a se desenvolver numa perspectiva criadora, voluntária e consciente. (Carvalho et al, 2005).

Além do mais, nesses ambientes, acaba havendo um contraposto entre a brincadeira e o trabalho/estudo, e existindo pouca interação entre ambos. No entanto, será que eles são conceitos, totalmente, antagônicos? Será que se trabalha ou brinca? Será que o produto dessas atividades, na vida do homem, é diferente?

Iremos entender essa relação no capítulo III, porque, primeiro, vamos nos aprofundar na relação entre a brincadeira/jogo e o desenvolvimento humano fazendo um vínculo com o momento de aprendizagem. Apoiar-nos-emos nas teorias de Vygotsky e Piaget, como também nos demais autores com eles afinados.

CAPÍTULO II

A Brincadeira em Piaget e Vygostky

*“A imaginação é mais importante que o conhecimento”
(Albert Einstein)*

Neste capítulo, iremos estudar a brincadeira como mediadora para o desenvolvimento infantil, tendo como norte as teorias de Piaget e Vygotsky que aprofundaram seus estudos nas

representações infantis, no processo de desenvolvimento do Ser Humano e em questões pertencentes ao processo de aprendizagem.

3.1 Brincadeira, desenvolvimento e aprendizagem em Piaget

Jean Piaget (1896 – 1980) buscou compreender o desenvolvimento do Ser Humano integrando os aspectos físicos e psíquicos. A teoria piagetiana trouxe grandes contribuições ao campo da Educação, apesar de não ter como objetivo principal propor uma teoria de aprendizagem.

Piaget focalizou seus estudos sob a perspectiva de uma teoria construtivista, no entanto, desenvolveu alguns trabalhos a respeito das influências sociais no desenvolvimento do homem. Mesmo enfatizando as características biológicas como sustento do desenvolvimento intelectual, não negava que desde o nascimento, esse desenvolvimento é, simultaneamente, obra da sociedade e do indivíduo. (Taille et al, 2002).

De acordo com Piaget (apud Terra, 2007), “o conhecimento não procede nem da experiência única dos objetos nem de uma programação inata pré-formada no sujeito, mas de construções sucessivas com elaborações constantes de estruturas novas” (p.2). Ou seja, o desenvolvimento humano tem uma origem biológica que é ativada a partir da interação do homem com o ambiente (físico e social) que o norteia.

Para este autor, o desenvolvimento social está relacionado com o desenvolvimento das operações lógicas. Segundo Terra (2007), Piaget entende que “o pensamento lógico não é inato ou tampouco externo ao organismo, mas é fundamentalmente construído na interação homem-objeto” (p.3).

Piaget estudou todo o desenvolvimento humano dividindo-o em grupos de acordo com o aparecimento de novas qualidades do pensamento: sensório motor (0 – 2 anos); pré-operacional

(2 – 7 anos); operações concretas (7 – 12 anos) e operações formais (12 anos em diante). Bock et al (2002) explicam que essa divisão é feita a partir daquilo que o indivíduo consegue melhor fazer em cada faixa etária. Esta forma de dividir o desenvolvimento humano não é uma norma e varia de acordo com as características biológicas do indivíduo, sua educação e cultura.

Estudando a faixa etária dos 2 aos 5 anos de idade, o período denominado por Piaget de pré-operacional, este trabalho busca explicitar mais a fundo as características desse estágio.

Segundo Jean Piaget, nessa fase, a linguagem torna-se mais compreensível e o aparecimento da fala é importantíssimo para os aspectos intelectual, afetivo e social da criança. A linguagem acelera o pensamento da criança que começa a refletir sobre suas ações vinculando assim linguagem e pensamento: “com a palavra, há a possibilidade de exteriorização da vida interior e, portanto, a possibilidade de corrigir ações futuras. A criança já antecipa o que vai fazer.”. (Bock et al, 2002, p.102).

Com a aquisição da linguagem se inicia o processo de socialização, contudo, algumas características limitam a possibilidade da criança estabelecer trocas intelectuais equilibradas. Como o fato dela não se ater a uma referência para começar um diálogo: “vendo, por exemplo, crianças de 4 anos conversando entre elas, verifica-se que cada uma pode emprestar definições diferentes às mesmas palavras, e que não procuram avaliar essa diferença” (Taille et al, 2002, p.15). Outra característica é a presença do pensamento egocêntrico (característico desse estágio), centrado no *eu* e no ponto de vista individual como absoluto, ou seja, a criança tem dificuldade de se colocar no ponto de vista do outro e não concebe uma realidade da qual não faça parte. De acordo com Piaget, o egocentrismo, por outro lado, “significa também que a criança ainda não tem domínio do seu ‘eu’ e que, longe de ser autônoma, ainda é heterônoma nos seus modos de pensar e agir”. (ibid, 2002, p.16).

Embora, a criança nesse estágio possa empregar a linguagem a fim de se expressar, ainda lhe falta a reversibilidade do pensamento, ou seja, “a capacidade de pensar simultaneamente o estado inicial e o estado final de alguma transformação efetuada sobre os objetos” (ibid, 2002, p.17). Assim sendo, ela não consegue realizar uma atividade pelo sentido inverso.

Nesse estágio, também se inicia de forma incisiva o relacionamento infantil do ponto de vista afetivo e social, as crianças começam a nutrir respeito pelos indivíduos que consideram superiores a elas. Enderle (1987) cita: “Observam-se atitudes encantadoras: riem com os demais, manifestam ternura com os bebês, mostram uma tenaz independência e apreciam os estímulos advindos da mãe, comprazendo-se em dançar.” (p.80).

A imaginação está altamente presente nesse estágio, fazendo com que os objetos possam adquirir vida e fantasia. Com o auxílio da fantasia, as crianças tentam “explicar o mundo real, a sua própria atividade, se eu e suas leis morais; e, no final do período, passam a procurar a razão causal e finalista de tudo (é a fase dos famosos ‘porquê’)” (Bock et al, 2002, p.103). Além disso, as crianças, de acordo com Enderle (1987):

Contam histórias irreais sem atentarem para as contradições e inverossimilhança, uma vez que possuem uma escassa linha divisória entre o real e o fantástico. Não são mentiras no sentido que lhes dão o adulto, mas sim fantasias exageradas que assumem, por vezes, uma conotação de “basófia”. Da parte dos adultos, torna-se imprudente desmentir esses relatos, sendo preferível aproximá-los, com cautela, da realidade, usando, inclusive, boa dose de humor para aceita-los como normais e passageiros. (p.84)

Para entender a concepção de Piaget a respeito da brincadeira, faz-se necessário definir os conceitos de acomodação e assimilação, por ele formulados, e que define como presentes em todas as fases do desenvolvimento humano. Contudo antes de expormos a relação existente entre esses dois conceitos, necessitamos definir outro conceito proposto por Piaget – os esquemas -, que são estruturas mentais ou cognitivas pelas quais os indivíduos, intelectualmente, organizam sua relação com o meio.

Enquanto, assimilação e acomodação são ações indissociáveis e que se complementam. Por assimilação, podemos entender a incorporação, através de estruturas mentais que o indivíduo já possui, de elementos do meio externo, organizando-os em esquemas já existentes; é um processo contínuo, à medida que o Ser Humano está em constante atividade e interpretação da realidade que o circunda. A acomodação ocorre quando um estímulo externo está sendo assimilado e o organismo não possui os esquemas necessários para poder assimilá-lo. Dessa forma, ocorre a modificação de algum esquema existente ou a criação de um novo, ou seja, acontece a acomodação e, logo após a esse processo, o estímulo que antes não podia ser assimilado, agora, poderá, a partir de um “novo” esquema acomodado. Assim sendo, o indivíduo já é capaz de dominar um novo objeto do conhecimento. Terra (2007) complementa: “(...) toda experiência é assimilada a uma estrutura de idéias já existentes (esquemas) podendo provocar uma transformação nesses esquemas, ou seja, gerando um processo de acomodação.”. (p.4).

Para Piaget, o desenvolvimento cognitivo do homem está sempre passando por desequilíbrios e equilíbrios⁹, além disso, o indivíduo sempre busca o equilíbrio; a relação de assimilação e acomodação denomina-se *adaptação* e busca, a todo o momento, equilíbrios físicos e intelectuais para o organismo. Dessa forma, a *adaptação* é responsável pelas mudanças nas estruturas cognitivas, impulsionando o desenvolvimento cognitivo que visa levar o homem a construção de uma forma de adaptação à realidade.

Bock et al (2002) discorrem que:

⁹ A equilibrção pode ser entendida como a adaptação do homem ao meio físico e social, ocorre com todos os indivíduos da espécie humana, mas pode sofrer variações em função de conteúdos culturais do meio em que o indivíduo está inserido. “O processo de equilibrção pode ser definido como um mecanismo de organização de estruturas cognitivas em um sistema coerente que visa a levar o indivíduo a construção de uma forma de adaptação à realidade.” (p.5). A todo o momento o indivíduo busca o equilíbrio passando então pelos desequilíbrios. (Terra, disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/d00005.htm>> acesso em 27/10/2007).

Piaget apresenta uma tendência hiperconstrutivista em sua teoria, com ênfase no papel estruturante do sujeito. Maturação, experiências físicas, transmissões sociais e culturais e equilíbrio são fatores desenvolvidos na teoria de Piaget. (p.105)

A teoria piagetiana também apresenta caráter interacionista, como mencionamos anteriormente, contudo sua ênfase situa-se na interação do sujeito com o objeto físico e nas capacidades biológicas do indivíduo. Piaget expõe a influência do meio sobre o homem, mas a característica principal centra-se na “predominância do indivíduo em detrimento das influências que o meio exerce na construção do seu conhecimento” (Terra, 2007, p.11). Para Piaget, o homem possui estruturas biológicas que colaboram para um funcionamento intelectual e o levam a interagir com o ambiente, conduzindo-o à construção de um conjunto de significados que irão se organizar em estruturas cognitivas, marcando diferentes estágios do desenvolvimento.

A cada estágio corresponderá um tipo de estrutura cognitiva que permitirá formas diferentes de interação com o meio. São as diferentes estruturas cognitivas que permitem prever o que se pode conhecer naquele momento da evolução. (Bock et al, 2002, p.104).

Assim sendo, no decorrer do desenvolvimento humano a inteligência passa por estágios diferentes, pois a cada fase o indivíduo assimila determinada coisa e tenta acomodar isso às suas estruturas mentais, modificando as mesmas. Bock et al (2002) citam: “o homem aprende o mundo de maneira diversa a cada momento de seu desenvolvimento”. (p. 128).

Nesse contexto, para Piaget a importância das brincadeiras no desenvolvimento está no fato dele entender o brincar como uma assimilação quase pura do real ao eu. Ou seja, a criança ainda não entende o mundo social dos adultos e não conseguindo satisfazer suas necessidades afetivas e intelectuais irá brincar, com a finalidade de tentar compreender esse mundo adulto, a partir da assimilação do real nela própria. Segundo ele as crianças mais do que pensar nos acontecimentos que lhes parecem impressionantes, precisam revivê-los através da brincadeira.

A teoria piagetiana expõe três estruturas que caracterizam o jogo infantil: o exercício, o símbolo e a regra. O exercício está ligado aos jogos sensório-motores presentes desde o nascimento até, mais ou menos, os 2 anos. O símbolo é a marca do aparecimento da fala até os 6 ou 7 anos, são os jogos relacionados à brincadeira simbólica (faz-de-conta), onde a criança começa a distinguir o significado do objeto físico. E, por fim, os jogos de regras correspondem à fase que vai dos 6 ou 7 anos em diante, ocorrendo por toda a vida, como, por exemplo, os esportes. Apesar disso, segundo Piaget, o jogo de regras também pode ser presenciado entre os 4 a 7 anos, quando as crianças, na parceria com seus colegas formulam as regras da brincadeira.

Nosso trabalho deteve-se aos jogos simbólicos por estes estarem bastantes presentes na faixa etária escolhida para o estudo em questão, ou seja, os 2 aos 5 anos de idade.

Para o mesmo autor, o jogo simbólico (brincadeira de faz-de-conta) exerce “as funções de compensação, realização de desejos e liquidação de conflitos” (D’Almeida, 1998, p.30); nele, a criança desenvolve uma função denominada de simbólica, que aparece em torno dos 2 anos de idade e permite a criança representar um objeto por outro, dando a este todas as propriedades daquele; por exemplo, papel picado pode tornar-se comidinha. O jogo simbólico une o prazer e a realidade. “Com a representação, a criança torna-se capaz de pensar em objetos que não estão presentes em seu campo perceptivo, de lembrar-se de acontecimentos, de prever mentalmente o resultado de suas ações” (Fontana e Cruz, 1997, p.129).

Para Piaget, o jogo simbólico se desenvolve na direção de uma atividade construtivista, com finalidade de adaptação ao real, fazendo parte do processo cognitivo da criança, criando a função simbólica, no entanto não aprimora seus esquemas mentais. Para Piaget (apud Fontana e Cruz, 1997), a importância da brincadeira para o desenvolvimento “consiste no fato de possibilitar a transformação do significado dos objetos e a criação de símbolos lúdicos individuais” (p.128).

De acordo com este teórico, o desenvolvimento da função simbólica está subordinado ao desenvolvimento da própria inteligência e do pensamento. Ou seja, é necessário que o pensamento da criança se desenvolva para a brincadeira/jogo evoluir.

A importância da teoria piagetiana para a aprendizagem, no âmbito educacional, (apesar de não ser o seu objetivo principal) foi grande. Piaget ajudou a disseminar a idéia de realização dos trabalhos escolares em grupo como alternativa pedagógica por colocar em prática o método de cooperação, o qual possibilita o desenvolvimento das operações mentais. Segundo ele, esse método inicia-se entre as crianças, à medida que não há hierarquias preestabelecidas entre elas, que se entendem iguais umas às outras. (Taille et al, 2002).

Terra (2007) nos informa que essa teoria:

- Fornece parâmetros importantes sobre o ‘processo de pensamento da criança’, relacionados aos estágios do desenvolvimento formulados por Piaget;
- O ‘erro’ do aluno é entendido como uma tentativa de aprender novos conhecimentos;

Além disso, D’Almeida (1998) afirma que para Piaget a brincadeira/jogo permite a “criança a agir além do seu comportamento diário, habitual, próprio da idade.” (p.42).

3.2 Brincadeira, desenvolvimento e aprendizagem em Vygotsky

Lev Semenovich Vygotsky (1896 – 1934) foi bastante influenciado pelas idéias marxistas e se propôs a estudar o desenvolvimento do indivíduo e da espécie humana ao longo de um processo sócio-histórico. Buscava algo novo que mesclasse o homem enquanto corpo e mente, ser biológico e ser social, membro da espécie humana e participante de um processo histórico. Para ele, a relação do homem com o mundo externo é, fundamentalmente, mediada através de

instrumentos, signos e outros fatores advindos do meio externo. Vygotsky também estudou as relações da linguagem com o pensamento do Ser Humano.

Oliveira (2007) expõe três idéias que podem ser consideradas os pilares básicos do pensamento de Vygotsky:

“1º - as funções psicológicas têm um suporte biológico pois são produtos da atividade cerebral;

2º - o funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, as quais desenvolvem-se num processo histórico;

3º - a relação homem/mundo é uma relação mediada por sistemas simbólicos;” (p.23) .

O primeiro pilar parte da premissa que o homem tem uma existência material que define limites e possibilidades, sendo o cérebro o suporte biológico do funcionamento psicológico. Essa estrutura, apesar das suas bases biológicas, possui grande flexibilidade e vai sendo construída no decorrer da história do Ser Humano: “o cérebro pode servir a novas funções, criadas na história do homem, sem que sejam necessárias transformações no órgão físico”. (Oliveira, 1997, p.24).

A partir do segundo pilar, entendemos que o homem transforma-se de ser biológico em ser sócio-histórico através da cultura. A mesma autora afirma que “o funcionamento psicológico (...) está baseado fortemente nos modos culturalmente construídos de ordenar o real” (p.24). Para Vygotsky, a cultura não é algo pronto que o indivíduo irá somente assimilar de forma passiva, mas o homem, enquanto sujeito ativo, irá transformá-la. A influência do grupo social, principalmente nas relações interpessoais, doa ao indivíduo um ambiente repleto de significados. Assim sendo, a cultura não é estática, pois o grupo social está em constante recriação e reinterpretção de informações, conceitos e significados dados pela realidade: “A vida social é um processo dinâmico, onde cada sujeito é ativo e onde acontece a interação entre o mundo cultural e o mundo subjetivo de cada um”. (ibid, p.38).

Por fim, no terceiro pilar desenvolve a idéia exposta por Oliveira (1997): “a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas uma relação mediada, sendo os sistemas simbólicos os elementos intermediários entre o sujeito e o mundo”. (p.24).

Para Vyotsky, o desenvolvimento humano nunca se desvincula da história da sociedade, afinal, é observado que desde o nascimento a criança está se relacionando e interagindo com os adultos, assimilando sua cultura e participando da história social. A realidade está a todo o momento sendo criada e o ‘outro’ tem papel fundamental no desenvolvimento humano. O homem é um ser ativo que age sobre o mundo através de relações sociais.

Segundo os estudos desse autor, “o desenvolvimento está, pois, alicerçado sobre o plano das interações” (Bock et al, 2002, p.109). Todos os movimentos e expressões verbais e não-verbais da criança afetam o adulto que irá interpretá-los e devolvê-los à criança; essa interação é muito importante para o desenvolvimento infantil.

Vygotsky não desconsiderou os suportes biológicos dos Seres Humanos para desenvolver suas idéias, mas baseia-as num caráter interacionista bem maior do que construtivista, pois para ele, as relações sociais fundamentam as funções psicológicas do homem, ou seja, é através da troca de saberes entre as pessoas que aparecem as funções mentais superiores, assim cita D’Almeida:

Num processo dialético, o indivíduo, segundo Vygotsky, enquanto sujeito do conhecimento, não se comporta estaticamente e passivamente diante da realidade; ao contrário, é constantemente estimulado pelo mundo externo e, conseqüentemente, internaliza ativamente os conhecimentos construídos pelos homens ao longo da história. (1998, p.44).

As funções mentais superiores só pertencem aos homens, porque somente eles têm “a possibilidade de pensar em objetos ausentes, imaginar eventos nunca vividos, planejar ações a serem realizadas em momentos posteriores” (Oliveira, 1997, p.26). São esses tipos de atividades

consideradas psicologicamente superiores, para o desenvolvimento dessas funções, é necessária a “interação do organismo individual com o meio físico e social em que vive”. (Oliveira, 1997, p.26).

Outro fator que, segundo Oliveira (1997), ajuda no desenvolvimento das funções psicológicas superiores é o processo de mediação que existe entre o homem e o meio externo. Este processo é controlado pelos instrumentos¹⁰ e pelos signos¹¹. De acordo com a mesma autora, “a mediação é um processo essencial para tornar possível atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo.” (ibid, p.33). Para Vygotsky, a aquisição da linguagem define um grande salto no desenvolvimento do Ser Humano, inclusive para as funções psicologicamente superiores.

Ele afirmou que se quando a criança nasce, as pessoas ao seu redor mantém um diálogo com ela, futuramente ela terá a capacidade de conversar consigo mesma. A linguagem colabora na formação da personalidade. A fala vai passando a adquirir a função de autodireção, ou seja, a criança começa a sanar suas necessidades e faz distinções para si mesma (refletindo o que pode ou não fazer).

Os sistemas simbólicos, e particularmente a linguagem, exercem um papel fundamental na comunicação entre os indivíduos e no estabelecimento de significados compartilhados que permitem interpretações dos objetos, eventos e situações do mundo real. (ibid, p.40).

A fala egocêntrica também é uma característica realçada por Vygotsky, de acordo com ele, com a aquisição da linguagem o pensamento da criança segue o trajeto dos processos socializados para os processos internos; a criança utiliza a linguagem para se comunicar e

¹⁰ Elementos externos aos indivíduos, utilizados para alcançar um dado objetivo, através dos instrumentos os homens mudam os objetos e controlam a natureza. (Oliveira, 1997)

¹¹ “Chamados por Vygotsky de ‘instrumentos psicológicos’, são orientados para o próprio sujeito, para dentro do indivíduo; dirigem-se ao controle de ações psicológicas, seja do próprio indivíduo, seja de outras pessoas. São ferramentas que auxiliam nos processos psicológicos e não nas ações concretas, como os instrumentos.” (ibid, p.30).

expressar seus desejos internos de forma socializada. De acordo com Vygotsky, a construção da linguagem ocorre ‘de fora para dentro’. Oliveira (1997) complementa:

(...) a fala egocêntrica aparece como um procedimento de transição, no qual o discurso já tem a função que terá como discurso interior, mas ainda tem a forma da fala socializada, externa. (p.52).

A criança quando ainda não domina a linguagem, tem a capacidade de resolver problemas práticos, utilizando aquilo que a rodeia para poder alcançar seus objetivos, montando assim pequenos esquemas de ação: “Ela é capaz, por exemplo, de subir numa cadeira para alcançar um brinquedo.” (ibid, p.46).

Mas, para Vygotsky, por que as crianças brincam?

Em primeiro lugar, temos que explicitar que este autor privilegia a brincadeira de faz de conta e que esta, corresponde ao jogo simbólico em Piaget.

Conforme a criança aumenta sua visão de mundo, sente necessidade de realizar uma variedade de ações, principalmente as que não estão dentro das suas possibilidades como criança, ou seja, aquelas que rodeiam a vida dos adultos. Só que essas ações são necessidades não realizáveis, em virtude de suas capacidades físicas, como querer dirigir um carro. A fim de tentar compreendê-las, a criança irá *agir* sobre elas, porque, segundo Vygotsky, para imaginar a criança precisa *agir*.

Vygotsky afirma que essas necessidades não realizáveis é o que move a criança a brincar; agindo ela começa a imaginar que pode realizar essas atividades. Ao tentar compreender uma atividade pertencente à vida adulta, ela *age* como um adulto. Assim é dito por Fontana e Cruz (1997):

A brincadeira é, então, a forma possível de satisfazer a essas necessidades, já que possibilita à criança agir como os adultos (dirigindo um carro, cuidando de um bebê, fazendo ‘comidinha’) em uma situação imaginária. (p.123)

Vygotsky afirma que a brincadeira tem um papel fundamental no desenvolvimento do pensamento da criança. E, ainda, que em toda a ação do brincar existem regras implícitas que todas as crianças devem seguir e respeitar, sendo essas regras reguladas pela situação imaginária. “Essa submissão da criança a regras de comportamento é a razão do prazer que ela experimenta na brincadeira” (Fontana e Cruz, 1997, 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.” (Vygotsky apud Fontana e Cruz, 1997, p.126). O brinquedo é um objeto lúdico que, para Vygotsky, permite a criança começar a trabalhar com o significado, separando-o do objeto concreto. Por exemplo, um cabo de vassoura permite à criança concretizar a ação de cavalgar; uma boneca transforma-se em um bebê de verdade para a criança poder cuidar. Através do brinquedo, a criança se comporta como se fosse maior do que é na realidade. A imaginação é quem age sobre o brinquedo: um carrinho, pode tanto ser conduzido pela estrada, como também, criar asas e começar a voar.

Segundo Vygotsky, essa característica é importante, porque quando a criança é muito pequena só consegue trabalhar com o significado ligando-o ao seu objeto concreto, quando cresce mais um pouco, a situação proporcionada pela brincadeira colabora na transição entre significado e objeto concreto, possibilitando a criança a desenvolver sua capacidade de lidar com os significados.

A capacidade de substituir um objeto por outro no momento da brincadeira é importante no desenvolvimento do pensamento da criança, colaborando na construção do pensamento intelectual. Fontana e Cruz (1997) citam:

Quando a criança assume um papel na brincadeira, ela opera com o significado de sua ação e submete seu comportamento a determinadas regras. Isso conduz ao desenvolvimento da vontade,

da capacidade de fazer escolhas conscientes, que estão intrinsecamente relacionadas à capacidade de atuar de acordo com o significado de ações ou de situações e de controlar o próprio comportamento por meio de regras. (p. 128).

O Ser Humano, quando adulto, deixa de necessitar de objetos concretos para poder trabalhar com o significado das coisas, pode trabalhar com o conceito de cachorro sem necessitar ter um cachorro em sua presença para poder falar dele, ou seja, o pensamento adulto desvincula-se totalmente das situações concretas. Oliveira (1997) complementa: “Ao longo do processo de desenvolvimento, o indivíduo deixa de necessitar de marcas externas e passa a utilizar signos internos, isto é, representações mentais que substituem os objetos do mundo real.” (p. 35). Essa relação feita através dos signos internalizados pelo homem e o meio externo, é uma relação mediada. Como nos informa Vygotsky, a criança pequena ainda tem uma relação direta com a natureza, e a brincadeira, na faixa etária pré-escolar, ajuda à criança a construir a relação mediada com o mundo externo, como podemos observar no exemplo do cabo de vassoura e da boneca.

Para este estudioso, o desenvolvimento não está pronto dentro dos homens e preparado para eclodir com o passar do tempo. Bock et al (2002) explicam:

O desenvolvimento não é pensado como algo natural nem mesmo como produto exclusivo da maturação do organismo, mas como um processo em que estão presentes a maturação do organismo, o contato com a cultura produzida pela humanidade e as relações sociais que permitem a aprendizagem. E aí aparece o ‘outro’ como alguém fundamental, pois este outro é quem nos orienta no processo de apropriação da cultura. (p.124)

Para Vygotsky (1998), aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o nascimento do ser humano. Quando a criança expressa suas primeiras perguntas e assimila o nome dos objetos, está aprendendo. Para explicar melhor a relação entre aprendizado e desenvolvimento, Vygotsky formulou um conceito denominado de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Antes de defini-lo, temos que esclarecer o que este autor denominou por nível

de desenvolvimento real e nível de desenvolvimento potencial que estão diretamente ligados ao conceito de ZDP.

O primeiro, desenvolvimento real, está relacionado aos ciclos de desenvolvimento já completados, pois este nível se refere às capacidades que a criança pode realizar sozinha, como, por exemplo, amarrar os sapatos, ou seja, são as funções que já amadureceram na criança. O segundo nível, desenvolvimento potencial, refere-se aquilo que uma criança não consegue fazer sozinha, mas na interação com adultos ou companheiros mais capazes, irá conseguir.

A partir da definição dos níveis de desenvolvimento, de acordo com Vygotsky (1998), a Zona de Desenvolvimento Proximal é:

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (p.112).

Ainda em Vygotsky (1998):

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de ‘brotos’ ou ‘flores’ do desenvolvimento, ao invés de ‘frutos’ do desenvolvimento. (p.113).

Assim sendo, esta Zona ajuda a visualizar, além dos processos que estão amadurecidos na criança, aqueles que estão começando a se desenvolver, dando a possibilidade de delinear o futuro imediato da criança. Pois, “aquilo que é a Zona do Desenvolvimento Proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã”. (Vygotsky, 1998, p.113).

O aprendizado possibilita a criação de uma Zona de Desenvolvimento Proximal, porque desperta processos internos de desenvolvimento. “Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança.” (Vygotsky, 1998, p.118). Realçamos que aprendizado e desenvolvimento estão bastante relacionados, entretanto,

não progridem na mesma proporção; segundo Vygotsky (1998), o processo de desenvolvimento ocorre de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizagem. Ele afirma que “o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer”. (p.118)

A brincadeira também cria uma Zona de Desenvolvimento Proximal; afinal, no momento de brincar “a criança internaliza regras de conduta, valores, modos de agir e pensar de seu grupo social, que passam a orientar o seu próprio comportamento e desenvolvimento cognitivo”. (D’Almeida; 1998, p.52 apud Rego; 1995, p.113). Mais ainda:

A brincadeira é a atividade em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento. (Fontana e Cruz; 1997, p.129 apud Leontiev; 1988, p.122)

A situação imaginária cria uma Zona de Desenvolvimento Proximal, na qual a brincadeira é a mediadora, ajudando a criança a se comportar de forma mais avançada do que nas atividades que desempenha na realidade, além disso, ensina a criança a separar objeto e significado. Sem a brincadeira de faz-de-conta a criança (sozinha) não conseguiria desempenhar diversas atividades.

De acordo com Vygotsky, o ato de imitar da criança não é a cópia exata de um modelo, nem uma atividade mecânica. É uma forma de expressar sua opinião acerca do ambiente externo, de construir um aprendizado, compreender o mundo a sua volta, entendendo e experimentando os diferentes modos de comportamento humano, sendo à construção individual do que é observado nos outros e no ambiente. A criança imita aquilo que está dentro das suas condições psicológicas: um bebê, por exemplo, não imita um médico, mas sim expressões faciais e gestos que o deixaram impressionado.

A situação imaginária criada pela criança “traz as marcas da experiência social (...), de suas vivências e conhecimentos sobre a realidade” (Fontana e Cruz, 1997, p.125).

Explicitados, a luz de Piaget e Vygotsky, os benefícios trazidos pela brincadeira para o desenvolvimento e aprendizagem na vida do homem, refletir-se-á no próximo capítulo sobre os conceitos trabalhar e brincar. Essas atividades são realmente contrárias? Será que o produto dessas atividades, na vida do homem, é diferente?

CAPÍTULO III
TRABALHAR E BRINCAR

*“Há um menino, há um moleque
Morando sempre no meu coração
Toda vez que o adulto balança
ele vem pra me dar a mão (...)”
(Milton Nascimento e Fernando Brant)*

As discussões e investigações acerca da temática abordada nesse estudo revelaram a árdua trajetória que a brincadeira/jogo vem enfrentando para ser entendida como prática educativa, tendo sido considerada, muitas vezes, contraposta à idéia de estudo e trabalho.

Observamos, no primeiro capítulo, o desenvolvimento da Educação Infantil no Brasil. Em vários momentos foi relatada a contraposição entre os conceitos: trabalhar e brincar. Na época dos Engenhos, por exemplo, a idade dos sete anos era a divisa entre o menino-diabo e o menino-homem; nessa passagem, as características entendidas, hoje, como pertencente ao universo infantil eram reprimidas e entrava em cena um período que realçava o estudo e o trabalho como opostos da brincadeira e do brinquedo.

A imagem do menino-diabo representava a diabólica natureza infantil que se expressava através das brincadeiras infantis, na brutalidade dos meninos de engenho perante os moleques. Já o menino-homem era a criança que precisava ser “disciplinada para endireitar sua natureza nascida com desvios” (Kishimoto, 1993, p.35). Nesse período, o trabalho surgiu como o antídoto da vagabundagem para as crianças e sua função moralizadora impedia a expansão da espontaneidade e das tendências infantis, como a fantasia e a criatividade.

A dicotomia entre trabalho/estudo e a brincadeira/jogo aumenta na atual sociedade capitalista, na qual percebemos que o ensino destinado às crianças está dentro da concepção de uma sociedade baseada na produtividade e no consumo exacerbado, na qual predomina um sistema que também opõe pensamento e sonho, razão e sentimento/sensualidade.

Nosella (2002) complementa:

O fato da sociedade capitalista afastar as crianças do mundo do trabalho dos adultos nos dá a ilusão de que o mundo das crianças seja algo totalmente desligado, avulso, separado das relações de produção e reprodução social. (2002, p. 159)

Entretanto, como pode ser entendida essa separação entre o mundo adulto e o mundo infantil?

Essa é uma questão que pensamos bastante e, até aqui, observamos que depende da maneira como ela é abordada. Pois, existe uma boa separação e uma má separação. A boa é aquela que entende que a criança deve ter as possibilidades para se desenvolver, imaginar, brincar, pensar a si mesma e sobre o ambiente que a rodeia. É uma separação que compreende a fase de ser criança, como também, a de ser adulto. Já, a má separação, para nós, seria aquela que afirma a inexistência de vínculos entre o que é vivido na infância e é presenciado na fase adulta. É aquela que dicotomiza criança e adulto, brincar e trabalhar, e que se faz mais presente em nossa sociedade.

Além dessa separação entre a criança-adulto e trabalho-brincadeira, atualmente vivenciada e proporcionada pelo advento do capitalismo, outra característica gerada por esse sistema é a criação de um conceito único de infância. Ou seja, ele enquadra todas as crianças em uma única infância – uma infância uniforme - onde se deve aproveitar o tempo livre, brincar, estudar, não trabalhar, se divertir e etc. Com isso, este conceito é delimitado, na maioria das vezes, por um recorte etário oposto a vida adulta, como também, pela falta de idade, imaturidade ou inadequada integração social.

Entretanto, não é isso que se observa no dia-a-dia, quando presenciamos crianças excluídas de quase todas as suas possibilidades de sobrevivência, a exploração do trabalho infantil e o exagerado estímulo ao consumo, percebemos, então, que as crianças são diferentes e têm necessidades diferenciadas. Os aspectos econômico, social, cultural, lúdico, alimentar, entre outros, não são os mesmos, além disso, a maneira como cada uma vive, determinada por condições específicas do meio social no qual está inserida, reforça a existência de várias infâncias.

Ou seja, a criança que está no sinal de trânsito vendendo doces, ou aquelas envolvidas na criminalidade, enfim, as que pertencem à classe menos favorecida, apresentam uma infância totalmente diferente daquelas que têm uma situação financeira satisfatória ou privilegiada. Temos que ter em mente que esse conceito abstrato de *criança feliz* formulado pela sociedade na qual vivemos, tenta encobrir o que realmente acontece ao redor, afinal, uma sociedade de extremas diferenças resulta no convívio com diferentes infâncias.

Até mesmo a LDB 9394/96, referendada no primeiro capítulo, retrata todas as crianças como se só existisse um tipo, no momento em que visa um desenvolvimento integral da criança sem mencionar qual criança, ou então, quais os cuidados que se deve ter com cada infância. No entanto, como nos informa Nosella (2002), existem diferentes infâncias, o que faz existir várias formas de abordar cada uma. Afinal, a relação que cada criança tem com o mundo que a circunda é diferente, são culturas de origens diferentes, modos de se pensar e agir diferentes, apesar de estarem inseridas na mesma sociedade.

Ainda segundo este autor, “a dimensão social é a base e fundamento do desenvolvimento da criança individual e que se introduz no âmbito das relações sociais através do jogo” (2002, p.159). Dessa forma, entendemos que a brincadeira é um ponto em comum das variadas infâncias, enfatizando que as crianças tanto da classe burguesa como da classe trabalhadora brincam, só que de formas diferentes, cada uma, através da relação entre fantasia e realidade reinterpreta os temas de suas vidas cotidianas.

Assim sendo, o conceito de *criança única*, exposto e disseminado pelo atual sistema capitalista, não condiz com o que ocorre, uma vez que, as crianças não são iguais e não devem ser iguais, à medida que cada uma tem uma forma de apreender a realidade e de brincar. Nesse sistema, as características da infância são inferiorizadas e, desligam-se vários vínculos que possam existir entre os adultos e as crianças, dessa forma, por exemplo, quando um adulto se

relaciona com uma criança, trata-a como um futuro adulto e não como uma criança que está se desenvolvendo e que com o conhecimento que possui, tenta compreender o mundo.

Nessa sociedade, centrada no adulto, a criança é promessa e potencialidade do futuro, uma condição a ser ultrapassada. Assim sendo, o mundo do trabalho “dos adultos” é enaltecido e contraposto ao mundo da brincadeira “das crianças”. Ou seja, a brincadeira é entendida, puramente, como uma atividade que traz somente alegria e divertimento para a criança sem relação com o seu desenvolvimento e o trabalho é visto como *tripalium* (sofrimento, castigo).

No trabalho *tripalium*, prevalece um sistema dominado pela alienação¹² (estranhamento) e o individualismo. Além disso, na maioria das vezes, não há uma produção do Ser Humano, como pessoa criativa e crítica. Pinheiro (2001) informa que a origem desse modo de trabalhar, tido como abstrato, está no interior da manufatura feudal. Foi nesse ambiente que surgiram as condições para a organização capitalista do trabalho. Quando o capitalista deteve os *meios de produção*¹³, começou a controlar os trabalhadores, logo nasceu a *divisão técnica do trabalho*¹⁴ embasada na especialização. Dessa forma, o Ser Humano passou a vender sua capacidade de realizar trabalho em troca de dinheiro.

Então, qual é o conceito de trabalho que colaboraria na construção de seres ativos e criativos? A partir da visão marxista, vamos expor qual é a relação entre trabalho e homem.

De acordo com a perspectiva marxista, a primeira relação entre trabalho e homem ocorreu nas primeiras sociedades humanas, onde “o trabalho, em sua forma mais simples, consistia numa

¹² Processo pelo qual a pessoa perde a capacidade crítica e criativa, não visualiza o seu trabalho por inteiro nem sua utilidade, começando a perder o vínculo com os acontecimentos sociais. Confunde trabalho com vida social. Além disso, o ser humano não se sente realizado como pessoa, e seu trabalho e vida tornam-se estranhos a si próprio. Ele se vê como uma ‘coisa’, uma ‘mercadoria’. (Konder, 2000)

¹³ Este conceito é a união dos meios de trabalho (instrumentos, ferramentas, máquinas e etc) com os objetos de trabalho (matéria bruta e matéria prima). (Pinheiro, 2001, p.40)

¹⁴ “Consiste na divisão ou decomposição do processo do trabalho em pequenas tarefas, de modo que cada trabalhador executa apenas uma pequena parte da fabricação do produto.” (ibid, p.40)

relação direta entre o homem – sujeito do trabalho – e a natureza – objeto do trabalho.” (Pinheiro, 2001, p.38)

Os animais também interagem com a natureza, entretanto, há uma diferença entre o modo de agir desses e o do homem, que se faz presente quando o homem planeja seu processo de trabalho visando alcançar um determinado objetivo. Como exemplo, tomemos o texto exposto por Karl Marx (2002) em O Capital:

A aranha realiza operações que lembram o tecelão, e as caixas suspensas que as abelhas constroem envergonham o trabalho de muitos arquitetos. Mas até mesmo o pior dos arquitetos difere, de início, da mais hábil das abelhas, pelo fato de que, antes de fazer uma caixa de madeira, ele já a construiu mentalmente. No final do processo de trabalho, ele obtém um resultado que já existia em sua mente antes de ele começar a construção. O arquiteto não só modifica a forma que lhe foi dada pela natureza, dentro das restrições impostas pela natureza, como também realiza um plano que lhe é próprio, definindo os meios e o caráter da atividade aos quais ele deve subordinar sua vontade. (pp. 211-212).

Dessa forma, podemos afirmar que os animais realizam suas atividades instintivamente; no caso da aranha, ela sempre irá tecer teias, não planejando essa ação. Por outro lado, o trabalho é uma condição de existência humana sendo uma atividade física e intelectual; tanto no trabalho como na vida, o homem tem a possibilidade de optar e decidir por ações e resultados que deseja obter.

Através do trabalho, o homem garante sua sobrevivência e existência; nele, ele deve se tornar sujeito ativo, satisfazendo suas necessidades e controlando os elementos da natureza em seu favor. É importante que o trabalho seja cooperativo, pois o ser humano é um ser gregário, ou seja, tem a necessidade de se relacionar com outros homens e com o ambiente que o circunda.

Segundo estudos feitos por Marx, como nos informa Braverman (1981), o trabalho é a atividade pela qual o ser humano produz sua existência biológica, cultural e social, por relação com a natureza e com os outros homens. No ato de trabalhar ocorre uma dupla-transformação, ou seja, o homem age sobre o mundo externo, e sobre sua própria natureza interior.

Mas, como a vida humana é comandada pela atual lógica capitalista, do mesmo modo, o processo de trabalho do homem, também é controlado por essa lógica, que faz com que o ser humano torne-se sujeito passivo e um instrumento que, gradativamente, perde sua autonomia, sendo comandado por uma pequena elite poderosa.

Assim sendo, baseando-nos no conceito marxista de trabalho aqui exposto, podemos observar que o real sentido que essa atividade deve ter para o homem, acaba perdendo-se em meio a essa sociedade baseada na produtividade e no consumo. Assim como, também, o significado da brincadeira/jogo, na vida das crianças, perde-se guardada “em gavetas que não foram mais abertas em virtude no novo modo de vida dos tempos atuais”¹⁵.

E qual é a relação que existe entre o brincar e a criança?

O brincar é uma das atividades mais antigas, antecedendo até mesmo a cultura, porque acontecia entre os animais, e a cultura pressupõe a existência humana. Entre os homens, a brincadeira/jogo é uma atividade universal, pertencendo às diversas sociedades. Pedroza (2005) complementa: “O jogo nos é apresentado como estando presente em todas as civilizações e em todas as manifestações culturais como a poesia, o direito, a guerra, o conhecimento e as diferentes formas artísticas.” (p.63).

A criança, além da diversão, do prazer e bem-estar trazido por essa atividade, pensa na brincadeira e, através desta, modifica a realidade ao seu redor para atender suas necessidades, suas vontades; além disso, modifica o significado dos objetos para poder alcançar um determinado objetivo. Ela, por exemplo, pensa em uma caixinha de fósforo como um carrinho. A criança, segundo Pedroza (2005), “joga e brinca dentro da mais perfeita seriedade sabendo perfeitamente que o que está fazendo é um jogo”. (p.63).

¹⁵ KISHIMOTO, Tizuco Morchida. *A Brincadeira e a Cultura Infantil*. Disponível em: <<http://www.fe.usp.br/laboratorios/labrimp/cullt.htm>>. Acesso em 06/11/2006.

Dessa forma, podemos afirmar que o brincar humano se assemelha com o trabalho humano?

Sim, pois enfatizado o conceito marxista de trabalho e o ato de brincar, é relevante explicitar que estes não estão desassociados. Afinal, a brincadeira colabora na formação de seres criativos, aptos a tomarem decisões e para um desenvolvimento infantil harmonioso. Além do mais, de acordo com Kishimoto (2001), a brincadeira/jogo “é a imaginação em ação, a criança precisa de tempo e de espaço para trabalhar a construção do real pelo exercício da fantasia”. (p.50).

Entretanto, foi com a Modernidade que o trabalho ganhou uma representação de maior importância e o brincar vinculou-se ao ócio e, somente as crianças tinham direito ao ócio (sob séria vigilância e restrições). Assim sendo, o brincar virou atividade de criança e o trabalho atividade de adulto. E, retomando o pensamento de Kishimoto (2006), a brincadeira/jogo, na vida das crianças, perde-se guardada “em gavetas que não foram mais abertas em virtude dos tempos atuais”.

Tempos atuais, aonde predomina a individualidade, competição, valorização do dinheiro, miséria e alta desigualdade social, e que não valoriza algumas características tão essenciais durante a infância, como o brincar e a fantasia. Características tão essenciais porque colaboram bastante no desenvolvimento psicofísico das crianças, e, muito mais, veiculam o contexto cultural de cada sociedade. A brincadeira/jogo é outra forma de explicar os acontecimentos à volta.

Atualmente, como sugere Wajskop (2001) a Educação Infantil é concebida como uma instituição que insere, gradativamente, as crianças no sistema capitalista. Um sistema cuja filosofia de vida, explica Kishimoto:

É racionalista e reducionista e que, muitas vezes, leva à alienação do próprio processo de criação e simbolização do sujeito, em que as

crianças não têm mais espaço para viver a infância de maneira plena e enriquecedora. (Kishimoto, 2001, p.50,)

Fontana e Cruz (1997) afirmam que certas ações e falas reforçam a dicotomia entre trabalho/estudo e brincadeira/jogo, como, por exemplo: “Criança vai à escola para aprender, e não para se divertir” (p.119) ou “Criança não trabalha, não precisa se preocupar com a sobrevivência e, portanto, brinca para ocupar o seu tempo” (p.119). No entanto, a brincadeira além de está vinculada ao prazer, alegria e contentamento, é importante para ajudar no desenvolvimento infantil de maneira prazerosa, por exemplo: quando uma criança coloca e tira objetos numa caixa levantando ou não a mesma, muitas vezes, os adultos não percebem que ela está lidando com os conceitos de vazio, cheio, pesado, leve, e faz isso de forma lúdica, sabendo o que está fazendo e refletindo sobre a sua ação. Com a brincadeira, o fantasiar, criar, representar e abstrair a criança formula soluções para as questões que lhe são apresentadas. Assim observamos na seguinte tira¹⁶:



As riquezas trazidas pela brincadeira/jogo, na formação do ser humano, são muitas e seu vínculo com o homem e o ambiente externo é tão importante quanto o trabalho. É preciso revelar que além dos elementos naturais como o prazer, a alegria e a gratuidade, a brincadeira colabora para o desenvolvimento infantil integral, assim foi observado no capítulo anterior, através das

¹⁶ Charge retirada do site: http://www.adoroblogsdosoutros.blogger.com.br/41_mafalda_02.jpg em 23/10/2007

teorias de Piaget e Vygotsky. Froebel (apud Kishimoto, 2002) afirmou que o brincar é uma atividade livre e espontânea da criança, relacionando os objetos culturais e a natureza ao redor.

Segundo este mesmo autor, a brincadeira:

(...) dá a *alegria, liberdade, contentamento*, descanso externo e interno, paz com o mundo... A criança que brinca sempre, com determinação auto-ativa, perseverando, esquecendo sua fadiga física, pode certamente *tornar-se um homem determinado*, capaz de auto-sacrifício para a promoção do seu bem e de outros [...] o brincar em qualquer tempo não é trivial, é altamente *sério* e de *profunda significação*. (Kishimoto; 2002, p.68)

Entender a seriedade da brincadeira é essencial, porque o *brincar sério* existe quando se percebe que este colabora para o desenvolvimento da criança. Ou seja, quando o adulto enxerga que essa atividade possibilita prazer e ajuda na formação da criança, tendo reflexos na vida adulta da mesma. Também compreendendo a relevância da sua mediação no processo de ensino-aprendizagem. Dantas (2002) complementa:

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

Além disso, é no brincar que as crianças expressam a capacidade de criar que, segundo Vygotsky, está intrinsecamente vinculada com as experiências vividas em sociedade. No brincar, ocorrem mudanças enriquecedoras no interior das crianças e nas relações com seus pares, como, por exemplo, a construção da personalidade e o processo de socialização.

O brincar propicia o surgimento de vínculos entre o mundo e as pessoas e colabora na construção da subjetividade no homem, segundo Pedroza (2005):

(...) a brincadeira exerce um papel fundamental na constituição do sujeito ao possibilitar à criança a criação de sua personalidade seja pela busca de satisfazer seus desejos, exercitar sua capacidade imaginativa, comunicativa, criativa e emocional. (p.67).

Através desta atividade, a criança tenta compreender o mundo, na brincadeira de faz-de-conta, por exemplo, ela se pensa e pensa no ambiente à sua volta; Pedroza (2005) complementa esta idéia:

Os jogos e as brincadeiras (...) representam uma fonte de conhecimento sobre o mundo e sobre si mesmo, contribuindo para o desenvolvimento de recursos cognitivos que favorecem o raciocínio, tomada de decisões, solução de problemas e o desenvolvimento do potencial criativo. (p.62).

Segundo Piaget (apud Fontana e Cruz, 1997), as crianças mais do que pensar nos acontecimentos que lhes parecem impressionantes, precisam revivê-los, através da brincadeira. Para este autor, a criança brinca, pois ainda não entende o mundo social dos adultos e não conseguindo satisfazer suas necessidades afetivas e intelectuais irá brincar, com a finalidade de tentar compreender esse mundo adulto, a partir da assimilação do real nela própria. Podemos observar isso no episódio relatado por Piaget e Inhelder, em *A psicologia da criança*:

Uma criança que havia feito diversas perguntas sobre o mecanismo dos sinos, observado num velho campanário de aldeia, mantém-se imóvel e em pé ao lado da mesa do pai, fazendo um barulho ensurdecedor. 'Você está me atrapalhando um pouco, não vê que eu estou trabalhando? ', acode o pai. E a pequena: ' Não fale comigo, sou uma igreja'. Da mesma forma, profundamente impressionada por um pato depenado sobre a mesa da cozinha, a criança é encontrada à noite, estendida em um canapé, a ponto de a cuidarem doente e de a crivarem de perguntas, a princípio sem respostas; depois, com voz fraca, ela acaba explicando: 'Eu sou o pato morto! '. (Fontana e Cruz, 1997, p. 121).

Além do mais, no brincar, a criança experimenta a sensação de sujeito ativo, ou seja, sujeito histórico cultural (o sujeito definido pelo trabalho marxista) uma vez que ela cria a brincadeira e dita as regras junto com seus pares. Ou seja, é a criança que determina a brincadeira.

Pedroza (2005) complementa:

(...) o jogo parece uma atividade que contraria o princípio do trabalho sério característico da fase adulta, isso porque implica lazer. A criança desconhece a forma da atividade produtiva do adulto e o jogo assume o lugar primordial nas ações que realiza. No

entanto, o jogo pode mobilizar uma grande quantidade de energia comparável a uma atividade obrigatória e muitas vezes apresenta dificuldades na sua execução e compreensão. (p.66)

Dessa forma, percebemos que a construção da sociedade contemporânea, feita ao longo dos tempos, menospreza a infância, apóia a competitividade, superficializa as relações interpessoais, valoriza o mundo do adulto, e, conseqüentemente, opõem trabalho/estudo e brincadeira/jogo. Sabemos que estamos dentro dessa realidade mesmo criticando seus princípios, reconhecemos a existência desses problemas e como estamos ligados a eles. Entretanto, existem as contradições, e são elas que nos permitem sonhar e pensar em possibilidades para alterar esse quadro. Então, percebemos que essa construção precisa ser quebrada; todavia, como fazer isso?

Segundo Kishimoto (2001), para modificar essa situação, em primeiro lugar, o homem deve ser entendido como ser simbólico que está na história e faz história. Ele não se constrói isoladamente e sim no coletivo; sua capacidade de pensar está vinculada à imaginação, ao sonho, ao vivenciar e jogar com a realidade. Para Vygotsky, a brincadeira propicia que a criança encare, através do lúdico, o mundo à sua volta, ou seja, tem a possibilidade de reconstruir elementos reais doando a estes novos significados e ações.

Assim sendo, observamos que brincar e trabalhar não são atividades contrárias, as relações que essas atividades estabelecem com a criança ou adulto são importantes na formação do Ser Humano. Além disso, como afirma Dantas (2002): “a dialética jogo-trabalho é indispensável à saúde de ambas as práticas: pode resgatar a liberdade do jogo e o prazer do trabalho”. (p.113). Kishimoto (2002) afirma que infância, juventude e maturidade formam uma unidade, daí a importância de “educar a criança desde que nasce para garantir o pleno desenvolvimento do ser humano” (p.60). Ou seja, um desenvolvimento integral que vise o subjetivo, físico e intelectual do homem como um todo, como um conjunto; pois se ocorrer defasagem em um deles, de alguma forma os outros também serão afetados.

Entendida a importância da brincadeira/jogo para o desenvolvimento do ser humano e que o significado dessa atividade não é contrário à ação de trabalhar, nosso próximo capítulo abordará a brincadeira/jogo como prática educativa e a importância do educador nessa prática.

CAPÍTULO IV

A BRINCADEIRA, A ESCOLA E O EDUCADOR

*“Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende.”
(Guimarães Rosa)*

A escola é uma construção inspirada em instituições disciplinares como o quartel e o convento. Por muito tempo, achou-se que o homem estava pré-formado na criança e, portanto, o papel da escola era, somente, instruir os indivíduos com a finalidade de “enriquecer ou alimentar faculdades já elaboradas, e não de formá-las” (Piaget, 1996, p.31). Esse estabelecimento deveria acumular conhecimentos na memória do indivíduo.

Em 10 de dezembro de 1948, foi promulgada a Declaração dos Direitos do Homem que em seu artigo 26 afirma:

1. Toda pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos no que diz respeito ao ensino elementar e fundamental. O ensino elementar é obrigatório. (...).

2. A educação deve visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e ao fortalecimento do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais. Ela deve favorecer a compreensão, a tolerância e amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, assim como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. (Piaget, 1996, p.27).

Para Piaget (1996), reconhecer a educação como um direito, requer, em primeiro lugar, afirmar o papel indispensável dos fatores sociais na própria formação do indivíduo. Segundo ele, a escola é responsável pela elaboração da inteligência lógica; em suas palavras:

A educação é, por conseguinte, não apenas uma formação, mas uma condição formadora necessária ao próprio desenvolvimento natural. (...) o indivíduo não poderia adquirir suas estruturas mentais mais essenciais sem uma contribuição exterior, a exigir um certo meio social de formação, e que em todos os níveis (desde os mais elementares até os mais altos) o fator social ou educativo constitui uma condição do desenvolvimento. (Piaget, 1996, p.33).

Desde seu nascimento, o Ser Humano está em constante interação com as pessoas ao seu redor e com o ambiente, o que proporciona situações de aprendizagem, assim sendo, desde esse momento ele deve começar a ser educado. Lembrando que a educação não é só regras a serem seguidas nem uma simples contribuição para o desenvolvimento individual; ela deve favorecer a formação intelectual e moral da pessoa e a sua adaptação à vida social. Sendo a escola local onde ocorre o processo de aprendizagem e um dos locais no qual acontece a apropriação de valores de

uma sociedade, ou seja, a apropriação da cultura. Assim, esse ambiente deve ajudar a criança a construir sua autonomia e a refletir sobre o mundo à sua volta.

Segundo Vygotsky, a aprendizagem é um processo social de interações entre a criança, os colegas de classe e os educadores: “aprender é estar com o outro, que é mediador da cultura. Qualquer dificuldade neste processo deverá ser analisada como uma responsabilidade de todos os envolvidos” (Bock et al, 2002, p.126). Ainda segundo Vygotsky, o desenvolvimento é uma troca, ou seja, acontece de dentro para fora, de fora para dentro e com a colaboração do “outro”, ou seja, o desenvolvimento não está pronto dentro das pessoas e prestes a eclodir, constrói-se a partir das relações com o ambiente externo. Sendo que no momento de ensino-aprendizagem ocorre a apropriação da cultura e, logo, o desenvolvimento do indivíduo. Assim sendo,

a escola surgirá, então, como lugar privilegiado para este desenvolvimento, pois é o espaço em que o contato com a cultura é feito de forma sistemática, intencional e planejada. O desenvolvimento (...) tem seu ritmo acelerado no ambiente escolar. (Bock et al 2002, pp. 124-125)

Com essa perspectiva, Vygotsky enfatiza que a escola é o lugar excepcional para o desenvolvimento integral da criança e a apropriação de cultura, afinal, “o professor e os colegas formam um conjunto de mediadores da cultura o que possibilita um grande avanço no desenvolvimento da criança”. (Bock et al, 2002, p. 125). Os colegas de classe também têm um papel de importância, pois as crianças são diferentes, dessa forma uma sempre terá algo para acrescentar à outra, acontecendo trocas de experiências entre elas.

De acordo com Vygotsky, o aprendizado impulsiona o desenvolvimento, dessa forma, “a escola tem um papel essencial na construção do ser psicológico adulto dos indivíduos que vivem em sociedades escolarizadas” (Oliveira, 1997, p.61). A escola tem como dever possibilitar o desenvolvimento de conhecimentos ainda não incorporados pelas crianças, sendo o professor (com a utilização de pistas, auxiliando, demonstrando) o maior responsável em promover esses

avanços que não aconteceriam espontaneamente. Afinal, são capacidades que ainda não fazem parte do nível de desenvolvimento real da criança, porém com a mediação do educador enquadram-se no nível de desenvolvimento potencial da mesma; dessa forma, a ação no educador é de extrema importância, pois os conhecimentos que a criança não desenvolve sozinha hoje, serão o nível de desenvolvimento real amanhã. Oliveira (1997) complementa,

(...) a criança não tem condições de percorrer, sozinha, o caminho do aprendizado. A intervenção de outras pessoas – que, no caso específico da escola, são o professor e as demais crianças – é fundamental para a promoção do desenvolvimento do indivíduo. (Oliveira, 1997, p.62).

Assim sendo, percebemos que o educador tem um papel relevante na formação da criança. Por muito tempo sua ação principal era somente cuidar da criança e garantir que suas necessidades básicas fossem atendidas; não se cogitava seu papel como mediador da cultura. Hoje, o cuidado caminha indissociavelmente ao lado do educar, o que remete a uma prática na qual o educar e cuidar são ações indissociáveis e fundantes da práxis com a criança pequena. A criança tem uma capacidade de imaginar muito grande, dessa forma, o adulto por possuir vastas experiências pode colaborar na criação do mundo infantil, potencializando as experiências da criança.

Nesse contexto, por que pensar a brincadeira/jogo como instrumento metodológico e potencializador na Educação Infantil?

Os jogos foram, por um bom tempo, olhados com desconfiança pela escola;

(...) muito cedo esta se apressou em separá-los em ‘bons e maus jogos’. E aqueles que não foram diretamente ‘para o lixo’ sofreram um processo de assepsia pedagógica e seus conteúdos culturais foram retirados e muitas vezes substituídos por outros de caráter eminentemente ‘pedagógico’. (Vasconcellos, 2005, p.3).

No entanto, a mesma autora afirma que a brincadeira/jogo é um objeto cultural que se abre em grandes possibilidades de trabalho pedagógico, “limitado apenas pela compreensão e

capacidade de discussão de cada grupo” (Vasconcellos, 2005, p.3). A brincadeira/jogo pode ser utilizada como atividade dirigida, sendo que o educador deve deixar reservado tempo para a prática espontânea.

Observamos no capítulo II, a importância da imitação no desenvolvimento da criança; essa prática, também, pode ser utilizada no processo de ensino-aprendizagem “como forma de permitir a elaboração de uma função psicológica no nível intersíquico (isto é, em atividades coletivas, sociais) para que mais tarde essa função possa ser internalizada como atividade intrapsicológica (isto é, interna ao próprio indivíduo)” (Oliveira, 1997, p.64).

Explicitamos também que a brincadeira cria uma zona de desenvolvimento proximal (ZDP), conceito formulado por Vygotsky, tanto pela situação imaginária formulada, como pela definição de regras específicas. Nela, a criança começa a desenvolver a função simbólica e a separar objeto e significado. “No brinquedo a criança comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real” (Oliveira, 1997, p.67).

Dessa forma, percebemos que a escola deve promover atividades voltadas para a brincadeira/jogo, nas quais as crianças possam desenvolver situações imaginárias na companhia de seus pares. Nelas, o educador deve acreditar na capacidade criadora da criança, imaginar com ela e aprender junto. Além disso, é importante tomar as produções infantis, sejam as brincadeiras, desenhos, expressões corporais, falas dentre as múltiplas linguagens que a criança tem, como parte de uma história coletiva, ou seja, a criança deve ser entendida como sujeito produtor de linguagem, cultura, história e vida.

A educação relaciona-se com aspectos da cultura. A brincadeira, contos e lendas são riquezas culturais importantes na construção do conhecimento e na socialização da criança. Entretanto, o Brasil, que é um país tão rico culturalmente, não reflete essa riqueza nos espaços voltados para a Educação Infantil. Kishimoto cita:

O imaginário infantil não reflete a riqueza folclórica, com suas lendas da vitória-régia, jibóia, boto cor-de-rosa, que habitam regiões da Amazônia e Mato Grosso. Acumulados por povos indígenas, negros e brancos, traços que marcam a pluralidade cultural brasileira, as lendas e contos presentes no imaginário das crianças dos tempos passados, foram excluídos dos conteúdos escolares ocasionando a separação entre a escola e a cultura. (<http://www.fe.usp.br/laboratorios/labrimp/cullt.htm> acesso em 20/11/2007).

Essa autora cita como exemplo o Japão que nos anos de 1970 percebeu que as brincadeiras tradicionais estavam desaparecendo, tanto na vida social quanto escolar das crianças, devido à intensa industrialização e urbanização do país. Assim sendo, a sociedade refletiu sobre essa questão e introduziu medidas políticas visando recuperar essas brincadeiras, a partir da inserção de brinquedos e brincadeiras nos currículos infantis. Além disso, passaram a acreditar no potencial criativo das crianças, doando espaço para que elas formassem seus projetos de brincadeiras na companhia de colegas.

Dessa forma, entendemos que,

cabe à escola a tarefa de tornar disponíveis o acervo cultural dos contos, lendas, brincadeiras tradicionais que dão conteúdo à expressão imaginativa da criança, abrir o espaço para que a escola receba outros elementos da cultura que não a escolarizada para que beneficie e enriqueça o repertório imaginativo da criança. (<http://www.fe.usp.br/laboratorios/labrimp/cullt.htm> acesso em 20/11/2007).

Na brincadeira, a criança reinventa a realidade, combinando o antigo com o novo e, dessa forma, aprende. Sendo que para fazer essa relação, precisa conhecer as tradições e modelos históricos de sua cultura e, a Educação Infantil, é um dos locais que permitem vivência e experimentação dessas características, criando e recriando o real vivido.

Por fim, Vasconcellos (2005) afirma:

(...) é bom lembrar que para trabalhar com jogos é necessário que o professor encontre, ele próprio, prazer na atividade lúdica. Brincar

é talvez um dos mais característicos atributos humanos. Para muitos autores a atividade lúdica está na origem da cultura humana. Mais que uma atividade, o lúdico é uma atitude diante da vida. É o reconhecimento do valor inerente do prazer de pertencer a esse enorme tabuleiro em que ganhamos, perdemos, jogamos e aprendemos, sempre. (p.5).

CAPÍTULO V

PESQUISA DE CAMPO

“Alice costumava falar, começando com sua frase favorita: ‘Vamos fazer de conta...’ Alice, então, começou a dizer: ‘Vamos fazer de conta que somos reis e rainhas’ (Lewis Carrol, Aventuras de Alice no País das Maravilhas)

O presente capítulo pretende expor as observações feitas na pesquisa de campo realizada na Creche Fiocruz (Bertha Lutz), com o objetivo principal de observar uma parte do cotidiano

das crianças, buscando verificar como as brincadeiras infantis estavam inseridas dentro da instituição pré-escolar, ou seja, em um ambiente “formal” da educação. E observar também, como os educadores faziam uso dessa atividade no momento da relação ensino-aprendizagem.

A pesquisa que tem caráter qualitativo iniciou-se no dia 17 de Julho e foi até o dia 26 de Julho, na parte da manhã, totalizando trinta e duas (32) horas. O grupo de estudo foi de crianças que têm em torno de 4 a 5 anos - a Turma do Jardim.

A fim de complementar as observações que serão apresentadas, apoiar-nos-emos nos referenciais teóricos de Piaget e Vygotsky expostos nesse trabalho. Antes de iniciarmos o relato da pesquisa de campo, iremos fazer uma explanação a respeito da instituição pesquisada.

6.1 A unidade escolar – Breve histórico e propostas

Nosso ambiente de investigação foi uma creche institucional, a Creche Fiocruz/Bertha Lutz que atende crianças de 3 meses a 5 anos de idade, dividindo-as de acordo com a faixa etária da seguinte forma:

Crianças de 3 meses a 1 ano e 2 meses de idade – Berçário

Crianças de 1 ano e 2 meses de idade a 2 anos de idade – Pré-Maternal

Crianças de 2 anos de idade a 3 anos de idade – Maternal I

Crianças de 3 anos de idade a 4 anos de idade – Maternal II

Crianças de 4 anos de idade a 5 anos de idade – Jardim

Essa diferença de meses ocorre devido ao fato da divisão das turmas serem feitas em Junho.

O processo de reivindicação da Creche, no campus de Manguinhos, aconteceu em 1986 através dos funcionários. D’Almeida (1999) afirma que:

(...) sua origem partiu dos anseios da comunidade, da política institucional da época e do comprimento da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), que previa a obrigação de assistência Materno-

Infantil a empresas com mais de 30 funcionários na faixa etária de 16 a 40 anos. (p.76).

Após a realização de muitas discussões e reuniões, em 14 de Agosto de 1989, a Creche Fiocruz foi inaugurada no campus de Manguinhos (vinculada à Diretoria de Recursos Humanos – Direh). Sua capacidade inicial era de 76 crianças na faixa etária de 3 meses a 3 anos e onze meses; funcionava sob a coordenação da psicóloga Tirza Barbosa Dias. Essa Creche também se denomina Creche Bertha Lutz em homenagem à filha do cientista Adolfo Lutz; ela liderou um movimento que trouxe importantes conquistas para as mulheres, como o direito ao voto. Esse ano de 2007, a Creche completou 18 anos, atende hoje cerca de 200 crianças, com idades entre 3 meses e 5 anos e cinco meses e é coordenada pela pedagoga Silvia Motta.

A Creche Bertha Lutz destina-se aos filhos dos funcionários públicos da Fiocruz, com uma proposta pedagógica inclusiva. Para ingressar é necessário cumprir os seguintes procedimentos:

- Ser servidor da Fiocruz;
- Preencher a ficha de inscrição;

Para o preenchimento das vagas, as prioridades são:

- Menor renda per capita familiar;
- Amamentação exclusiva até o 6º mês de idade do bebê;
- Filhos de servidores com jornadas de trabalho de 40 horas semanais;

Segundo D’Almeida (1999), o atendimento prestado pela Creche Fiocruz/Bertha Lutz “não é favor nem caridade, é, sim, um direito da criança, do servidor e de todos os trabalhadores em geral.” (p 80).

A equipe da Creche Bertha Lutz é formada pelos seguintes profissionais: pedagogos, psicólogos, assistente social, nutricionista, pediatra, técnico de enfermagem, assistente

administrativo, professor de teatro, música e educação física, educadores de Creche, profissionais de apoio e auxiliares de educador.

Como já mencionado, a Creche localiza-se dentro do campus da Fiocruz em Manguinhos, em uma área de 5,5 mil metros quadrados, abrigando parquinho, gramado, tanque de areia, horta, quiosques, casinha de boneca, além de salas equipadas com mobiliário adequado às crianças, livros e brinquedos.

A proposta metodológica da instituição busca o desenvolvimento integral da criança de acordo com a LDB 9394/96. Ela tenta criar um espaço aonde a criança comece a olhar o mundo criticamente, dialogando com ele. Um aspecto interessante desse estabelecimento é a diversidade existente, à medida que atende famílias de variadas religiões, etnias e classes sociais, bem como os trabalhadores que a compõe. Dessa forma, a criança vai vivenciando, desde pequena, as possibilidades de conviver com a diversidade, respeitando-a.

A prática pedagógica da Creche volta-se para o cuidar e educar a criança. A Creche Fiocruz

opta por construir um Projeto Político e Pedagógico embasado numa proposta que invista na construção do conhecimento, unindo a teoria à prática com crianças, profissionais e famílias no cotidiano da Creche. Trata-se de uma ampla avaliação do trabalho pedagógico na creche e seu impacto no desenvolvimento infantil. (<http://www.fiocruz.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=937&sid=162> acessado em 21/11/2007).

Essa instituição volta-se para as perspectivas construtivas e sociointeracionistas. O desenvolvimento se constrói socialmente e sem se desvincular do ambiente sócio-histórico-cultural da criança. Prezando, ainda, por uma formação na qual a criança possa construir o seu poder de questionar criticamente o que a rodeia, inclusive a si mesma. Para isso, a Creche oferece “à criança um ambiente estimulador no qual se apresentem oportunidades de brincar, pesquisar,

observar, manusear materiais, questionar, entre outros estímulos, proporcionando, a todo momento, novos desafios.”¹⁷.

6.2 Jardim – O espaço do faz-de-conta

A turma do jardim é composta por 24 crianças, com faixa etária entre 4 a 5 anos de idade. Possui três (3) profissionais: uma (1) educadora de turma (aqui expressa como educadora/professora A) e duas (2) auxiliares (aqui, mencionadas por educadoras/professora B e C).

No meu primeiro dia de observação, estava ocorrendo uma reunião com os pais, assim sendo, as crianças foram orientadas a permanecer no quiosque, brincando até o término da mesma. Enquanto elas se dirigiam para o quiosque, a professora B mostrou-me a instituição e me apresentou a todas as outras professoras e crianças da Creche.

A semana que permaneci na Creche coincidiu com as apresentações dos esportes do PAN-AMERICANO promovidos na cidade do Rio de Janeiro e trabalhados por esse estabelecimento. O objetivo foi o de mostrar algumas atividades presentes no PAN para as crianças, além disso, fazer com que elas próprias desenvolvessem esses esportes, estando sob orientação das professoras e demais organizadores. Cada turma ficou responsável por uma modalidade. A turma do Jardim, junto com o Maternal II (Turma 3), ficou responsável pelo atletismo. Os esportes do atletismo escolhidos pelas educadoras dessas duas turmas foram: corrida, salto com fitas e arremesso de almofadas.

A rotina do jardim na parte da manhã foi a seguinte:

8h – Recepção.

8h 30min às 9h 30min – Hora do Suco (colação).

¹⁷ (<<http://www.fiocruz.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?inford=937&sid=162>> acessado em 21/11/2007).

9h 30 min – Momento de apresentação das modalidades do PAN

- Atividades de recorte, colagem e desenho relacionadas ao momento PAN.
- Atividades livres (brincadeiras no gramado, quiosque e com brinquedos)
- Atividades dirigidas (desenhos, brincadeiras, recorte-colagem).
- Banho de sol no gramado.
- Brincadeiras no parquinho, quiosque ou na casa da boneca.
- Brincadeiras com as novidades.

12h – Lavar as mãos e almoço.

12h 30min – Higiene Bucal e relaxamento para dormir.

As crianças dessa turma gostam de dançar, cantar, são imaginativas e, também, curiosas. Quando estava em um canto fazendo minhas anotações, vinham ao meu encontro para saber o que escrevia e pediam para também escreverem e desenharem no meu papel. Mostraram-se possessivas com alguns brinquedos; um dia, um menino levou alguns pintinhos de plásticos, outro menino começou a brincar com esses objetos e não aceitava dividi-lo nem trocá-lo por outro brinquedo.

O tempo de concentração nas atividades, também chamou a minha atenção, à medida que não se prendiam a uma determinada brincadeira por muito tempo. Na maioria das vezes, interessam-se pelo que o colega está fazendo. Às vezes, uma criança não entendia quando a outra cansou de uma determinada brincadeira e não desejava mais brincar, interpretando essa atitude como o fim da amizade ou um *“ela não quer mais falar comigo”*.

Outra característica marcante foram as demonstrações de carinho, dando beijos e abraços nos adultos e nas crianças menores; isso confirma o afirmado por Enderle quando ela define as crianças dessa faixa etária: *“Observam-se atitudes encantadoras: riem com os demais, manifestam ternura com os bebês (...)”* (p.80). Um fato observado que exemplifica essa afirmação aconteceu quando estávamos no gramado e algumas crianças arrancaram flores de uma planta e

me entregaram como um presente, mas a professora C ensinou que não é certo arrancar flores, pois se deve respeitar a natureza.

Elas querem atenção, gostam de ser percebidas, de falar do que gostam e do que não gostam, como, cores, brinquedos, músicas e etc. Sendo também detalhistas. Algumas frases mencionadas foram:

“Você é linda”

“Seu brinco é lindo”

“Se esconde comigo?”

“Seu penteado está lindo”

“Eu sou muito carinhoso”

“Me dá um beijo?”

Na maioria dos dias que permaneci na Creche, sempre havia uma criança que trazia alguma fantasia de casa e a vestia, principalmente os meninos, como por exemplo, a roupa do homem aranha, batman e personagens dos incríveis. Kishimoto (2001) afirma que quando as crianças fingem ser super-heróis, procuram livrar-se do controle dos adultos, tornando-se personagens que têm poderes fantásticos, são adorados e procurados por muitas pessoas, são bondosos, corajosos, inteligentes e, além disso, a maioria possui duas personalidades. Essas características pertencem a uma realidade que não corresponde a que ela vivencia; dessa forma, o mundo da ficção se demonstra mais interessante. A mesma autora menciona que essa brincadeira desenvolve habilidades lingüísticas, a cooperação e ajuda a criança a formular hipóteses para solucionar problemas. Ela complementa:

A brincadeira de super-herói, ao mesmo tempo que ajuda a criança a construir autoconfiança, leva-a a superar obstáculos da vida real, como vestir-se, comer um alimento sem deixar cair, fazer amigos, enfim, corresponder às expectativas dos padrões adultos. (Kishimoto, 2001, p.66).

É interessante expor que as crianças do jardim sempre passam por conflitos inter-relacionais, ou seja, sempre tem alguém que briga com o colega de sala, tanto por causa de brinquedo como também, por contraposição de idéias, entretanto, são conflitos que não duram

muito tempo, logo em seguida, já estão brincando juntas de novo. As professoras afirmam que é *'fase'*, ou seja, às vezes estão uns amores umas com as outras, não se desgrudam, outras vezes, brigam por qualquer coisa e dizem que não são mais amigas. Elas têm uma capacidade grande de perdoar o colega. Essa é uma característica presente no desenvolvimento infantil que perdura até os 8 ou 9 anos de idade; a criança se esquece rapidamente do momento ruim acontecido, para ela o mais importante é o prazer das coisas boas.

A apresentação da turma do Jardim e do Maternal II (Turma 3) sobre o atletismo ocorreu no dia 24 de Julho de 2007. Um dia antes da apresentação, as professoras ensinaram às duas turmas os objetivos desse esporte, o que fazer, quais eram as regras e como era a posição inicial; as crianças fizeram alguns treinos e depois, foram liberadas para brincarem livremente. Em todas as modalidades apresentadas, todos que competiram, ganharam medalha de “ouro”, pois todos eram vencedores. Sempre, após as apresentações de cada dia, as educadoras reservavam um tempo para as crianças brincarem com o aparato material feito para a realização dos esportes.

No meu primeiro dia de observação, as crianças ficaram por longos minutos sem falar comigo. De repente, uma criança que segurava um dragão de brinquedo apresentou-se e inventou uma brincadeira e eu fazia parte:

“Você finge que está dormindo, ai quando eu fizer o barulho do dragão você acorda assim: ‘aaaiii’, tomando um susto, tá?”

Depois disso, outras crianças vieram brincar comigo, então brincamos de desenhar e de pique-esconde.

Nesses dias de observação, percebi que as brincadeiras mais presentes são as que estão relacionadas ao faz-de-conta; uma vez, um menino saiu correndo pela sala-de-aula afirmando ser um trenzinho. A capacidade de substituir um objeto por outro, estando o primeiro ausente, foi observada muitas vezes, por exemplo, quando três meninas sentaram-se numa mesa e ficaram

brincando de comidinha. Nessa brincadeira, elas vieram até a mim e pediram “um pouquinho de suco”, “farinha”, “queijo”, “maçã”, “melancia”, “macarrão” e “farofa” que, segundo elas, eram os objetos que estavam em cima da minha mesa. Perguntei o que iriam preparar, então, responderam: “*Nós estamos fazendo o almoço e uma salada de frutas*”. Outro momento semelhante a este foi quando um menino chegou perto de mim com um pedaço de galho nas mãos e me disse que era um lápis, colocou-o em meu bolso, dizendo que era um presente.

Essas observações nos remetem a idéia de Vygotsky de que brincando a criança percebe o objeto não como ele é, mas como desejaria que fosse; doando a ele um novo significado. Dessa forma, o mais importante para a criança é o significado atribuído ao objeto.

Para brincar, as crianças do jardim também criam objetos invisíveis. Além de gostar de brincar com as *novidades* (objeto que cada uma trás de casa e, ao final do dia, leva de volta). Segundo Kishimoto (2001), “o brinquedo aparece como um pedaço de cultura colocado ao alcance da criança. É seu parceiro na brincadeira. A manipulação do brinquedo leva a criança à ação e à representação, a agir e a imaginar” (p.68).

Tanto os meninos quanto as meninas brincam de fazer comidinha e de oferecê-la para bonecos ou pessoas. Também gostam de fingir que estão escrevendo, desenhar, olhar livros. Elas apreciam brincar com peças de montar, cubos de construção e quebra-cabeças, principalmente o do alfabeto (em um mesmo dia, algumas crianças pediram minha ajuda para montar o mesmo quebra-cabeça do alfabeto três vezes). Alguns dos objetos criados foram: casas, navio com piratas e fantasmas, formiga-vermelha, carros, torres que logo depois eram derrubadas e um castelo cheio de fantasmas que deveria ser destruído senão os fantasmas iriam pegá-las.

Outro tipo de brincadeira bastante presenciada foram aquelas relacionadas ao movimento do corpo, como, pular em colchões e fingir que estavam voando, correr, dançar e brincar de pique-pegas. Havia uma menina, que ficava a parte do grupo, brincando sozinha. Observei que

gostava de ficar brincando com as educadoras, com outros adultos ou com crianças menores. Mas quando um amigo de sala vinha brincar, ela brincava, aceitando a aproximação.

Quando essas crianças se deparam com alguma situação-problema, elas tentam resolvê-la com auxílio da criatividade e com os conhecimentos que possuem. Observei essa característica quando alguns meninos brincavam com um galinheiro e um carrinho, um deles queria que o teto do galinheiro fosse uma garagem para seu carro. Outro menino afirmou que isso seria impossível porque não teria como o carro chegar até o teto. Então, um terceiro menino afirmou que teria sim, pois o carro era voador.

No tempo que permaneci na creche, foram observadas algumas atividades dirigidas que utilizavam a brincadeira como base, como, por exemplo, a realização dos jogos PAN-AMERICANOS. As educadoras ensinaram às crianças as regras, como as demais características acerca da modalidade, também modificavam os esportes para poderem atender aos aspectos físicos das crianças e, ao término dessas atividades, dirigiam-se para as salas e pediam para que as crianças fizessem um desenho sobre o que tinham visto e feito. Elas acompanhavam a realização dos desenhos. No meu segundo dia de observação, as professoras pediram para que as crianças fizessem desenhos individuais sobre a natação (havíamos assistido a competição pela televisão). Após o desenho, as educadoras pediram para que cada criança contasse a história de seu desenho e a escreveram no próprio papel do desenho. Algumas histórias foram:

“O Brasil tava na frente e os Estados Unidos em terceiro lugar, no final todo mundo ganhou a medalha de ouro porque todos eram vencedores.”

“Os nadadores caíram na piscina e viraram flores. Na piscina tinha o Brasil, a Alemanha e os Estados Unidos.”

Os professores da creche também formularam uma série de exercícios para serem feitos por muitas das crianças da creche, desde o Maternal I até o Jardim. As crianças que não conseguiram completar as atividades sozinhas receberam assistência de alguns adultos. Uma

outra atividade bastante interessante e que foi, ao mesmo tempo mediada, livre, e que utilizou a imaginação das crianças, ocorreu da seguinte forma: a educadora A começou a brincar com as crianças, contando uma história e pedindo para as mesmas imitassem o que ela estava dizendo. A história era sobre um menino e um dinossauro, e é interessante notar que as crianças fizeram tanto o papel do menino como o do dinossauro; não havia um único menino ou dinossauro, cada criança era os dois. Algumas se entregaram totalmente à brincadeira, outras se cansaram, sentaram-se, só ouviram e depois voltaram a imitar. É importante relatar que as crianças ajudaram na criação da história e houve vários finais, os mais criativos possíveis:

“O dinossauro era bom e cuidou do menino...”

“O menino conseguiu fugir...”

“O menino espirrou, tossiu ai o dinossauro pegou ele...”

Percebi que, nesse momento, ocorreu uma mediação da brincadeira por parte da professora, assim sendo, as crianças expressaram sua criatividade nas mímicas e puderam complementar a história, cada uma com sua idéia. Além disso, também percebi a presença marcante da imaginação e da fantasia realçada por Enderle (1987) nas criações feitas pelas crianças.

Na aula de música, o professor leva histórias infantis clássicas em CDs. Ele discursa o nome de cada uma e as crianças escolhem qual querem ouvir, porém, é difícil se ter um consenso, então ele põem a escolhida pela maioria. No término da história, ele faz algumas perguntas. Além dessas histórias, também coloca trava-línguas para as crianças tentarem repetir, como também, vários tipos de música para dançarem. Quando ele colocou uma música de casamento, algumas meninas fizeram duplas e fingiram que estavam entrando numa Igreja. Nessa oficina, as crianças ficaram bastante relaxadas e todos dançaram, inclusive, as professoras.

Nos momentos de observação, as educadoras vinham me expressar suas opiniões acerca da brincadeira. Enquanto eu olhava as crianças brincando no quiosque, a professora B confirmou

o importante papel que a brincadeira tem no desenvolvimento da criança, afirmando que ajuda na construção do intelecto e na socialização da mesma. No sexto dia de observação, as crianças brincaram livremente pela manhã inteira, pois a professora C afirmou que elas estavam muito integradas e animadas naquele momento, e seria um erro interromper as brincadeiras que estavam sendo criadas; por isso, brincaram até a hora do almoço e as brincadeiras direcionadas, desenhos e oficinas foram feitas na parte da tarde. Em outro instante, a professora A disse que é muito importante que o adulto brinque com a criança, que ele participe do mundo imaginário feito por ela, pois dessa forma, ele vai (re)conhecendo o mundo infantil e a criança conhecendo o mundo adulto.

O respeito as reais necessidades das crianças também pode ser percebida junto ao professor de música. No meu segundo dia de observação, antes de iniciar a oficina de música, as crianças estavam fazendo um desenho coletivo. O professor, não quis atrapalhar esse momento, então, esperou um pouco para começar a colocar as músicas. As próprias crianças ao verem que ele chegara, terminavam sua parte do desenho e se aproximavam dele. Cunha (1988) afirma que:

Não se deve interromper a concentração de uma criança que brinca, seria um sacrilégio. O momento em que ela está completamente absorvida pelo brinquedo é um momento mágico e precioso, em que está sendo exercitada uma capacidade da maior importância, da qual depende sua eficiência quando adulto, que é capacidade de observar e manter a atenção concentrada. (p.11).

As professoras dialogam bastante com as crianças, lembrando-as que devem aprender a respeitar e a ouvir os outros, além disso, também fazem elas pensarem sobre as ações que realizam, quando, por exemplo, desrespeitam algum amigo ou dizem “*eca*” para a comida que as profissionais da cozinha preparam.

No meu último dia de permanência na Creche, aconteceram algumas partidas de vôlei entre todos os profissionais dessa instituição (os que desejavam jogar). Enquanto os adultos brincavam, as crianças observavam e torciam. Eu, também, participei dos jogos de vôlei; esse

momento de brincadeira e união entre os profissionais foi bastante prazeroso e descontraído. Assim como as crianças formulam suas estratégias e regras durante suas brincadeiras, nós também formulamos as nossas a fim de alcançar o objetivo de vencer, mas o mais importante foi brincar/jogar com os demais.

Portanto, como resultado da minha observação, percebi que o faz-de-conta é a brincadeira mais presente entre essas crianças, estando, inclusive, dentro de outras brincadeiras. Elas estão a todo o momento imaginando e criando. O valor que o brincar assume para elas é algo bastante interessante, é a maneira que encontram para poder entender os fatos, solucionar problemas e se divertir. Para Kishimoto (2001), o jogo simbólico (faz-de-conta) permite a criança construir o pensamento e adquirir o conhecimento. De acordo com ela, quando as crianças brincam, além de estarem se divertindo, elas estão controlando a situação criada, objetivo que não conseguem concretizar na realidade.

Para Piaget, a brincadeira ajuda na passagem da inteligência sensório motora, baseada nos cinco sentidos e na motricidade, para uma inteligência representativa pré-operatória mediada por símbolos subjetivos que estão relacionados com o ambiente – social e físico – externo à criança. Ou seja, para ele, “o brincar representa uma fase no desenvolvimento da inteligência” (Kishimoto, 2001, p.64).

Vygotsky privilegia o ato de imaginar, afirma que essa capacidade não está presente em crianças muito pequenas, surgindo a partir dos três anos. Para ele, a criança constrói seu pensamento através de relações dialéticas com o meio físico e social, apropriando-se da cultura com a ajuda de outras pessoas e, também, com o auxílio da brincadeira. Kishimoto (2001) cita:

Para Vygotsky, o brincar tem sua origem na situação imaginária criada pela criança, em que desejos irrealizáveis podem ser realizados, com a função de reduzir a tensão e, ao mesmo tempo, para construir uma maneira de acomodação a conflitos e frustrações da vida real; (p.64).

Dentro do ambiente escolar, no nosso caso, na Educação Infantil, a brincadeira torna-se bastante enriquecedora no momento da relação ensino-aprendizagem sendo veículo na construção de vínculos. Nesse ambiente, há o contato com adultos que estimulam as crianças a agir e, também, o contato com outras crianças que possuem vivências e experiências diferentes, formando um conjunto de mediadores da cultura.

Os profissionais da instituição parecem compreender a importância para a criança dessa atividade, motivando a criança a falar, pensar, inventar e escutar. Além de compreender a relevância da brincadeira, eles devem continuar, cada vez mais, a abrir espaços para sua prática.

De acordo com Vygotsky, o brincar é a imaginação em ação e na minha pesquisa de campo, consegui perceber isso, tanto com olhar de quem busca entender o brincar, como, também, com o olhar de quem participa do brincar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho refletiu sobre a importância das brincadeiras infantis no desenvolvimento das crianças na Educação Infantil. Não pretendemos, com este, definir todo o universo infantil, mas compreender uma parte dele – o brincar – e suas implicações no desenvolvimento e na educação.

Em uma primeira etapa, explicitamos o histórico das brincadeiras infantis e da Educação Infantil no Brasil. Depois refletimos a partir das teorias de Piaget e Vygotsky sobre a importância do brincar para o desenvolvimento e aprendizagem. Em seguida falamos sobre o brincar e trabalhar que são duas atividades humanas e, nesse momento, vimos que elas não são atividades opostas. Refletimos também sobre o papel da brincadeira e do educador na Educação Infantil, percebemos que o brincar é uma vantajosa prática educativa. E, no final, apresentamos os dados e a pesquisa de campo que complementaram os objetivos desse trabalho.

A brincadeira/jogo sempre existiu entre os homens, ela é perene e está presente em todas as épocas, passando por constantes modificações de acordo com a cultura, ou seja, os valores políticos, econômicos, sociais e a maneira de pensar de cada época. A brincadeira proporciona a criação de um mundo irreal, fantástico que está vinculado às experiências vividas no mundo real; para que o educador encontre a magia desse mundo é necessário se entregar à ação do brincar.

Concluimos que o brincar/jogar, além de distração, diversão, representação e fantasia ajuda no desenvolvimento do ser humano e no processo de ensino-aprendizagem, pois tem inúmeras vantagens no momento de transmissão do conhecimento. Afinal, como mencionamos, a brincadeira é um objeto cultural, ajuda na socialização das crianças, na busca de solução de problemas, cria uma relação diferente com a realidade, enfim, ela humaniza o ser humano.

Kishimoto complementa: “Se desejamos formar seres criativos, críticos e aptos para tomar decisões, um dos requisitos é o enriquecimento do cotidiano infantil com a inserção de contos, lendas, brinquedos e brincadeiras.” (<http://www.fe.usp.br/laboratorios/labrimp/cullt.htm>, acesso em 20/11/2007).

Entretanto, para um desenvolvimento mais vantajoso, devemos lembrar das palavras de Vygotsky, quando ele afirma que o ser psicológico se constrói a partir da interação com outras pessoas, da troca de saberes. É nesse contexto que surge o educador, como mediador no momento de transmissão do conhecimento para a criança, sua participação no desenvolvimento da mesma é de extrema importância; ele deve cuidar, educar, orientar e entender que a brincadeira é essencial na infância.

Partindo desse contexto, acreditamos que seja primordial que os espaços voltados para a Educação Infantil promovam atividades que possibilitem a formação de seres autônomos, criativos e plenos, nos exercícios de suas atividades, seres que se sintam completos e compreendam a totalidade do que é trabalhado. À medida que as práticas pedagógicas estejam direcionadas às ações significativas e com singularidades junto às crianças, além dos jogos didáticos, as brincadeiras e o lúdico se farão presentes, garantindo “a possibilidade de educação da criança dentro de uma perspectiva criadora, voluntária e consciente”. (D’Almeida, 1998, p.7)

Assim,

A brincadeira deve ser incorporada no currículo de forma ampla, ou seja, em todos os âmbitos, sendo ampliada por meio de passeios, músicas, leituras, dentre outros. Assim como é primordial que o adulto participe ativamente das brincadeiras, seja como observador, organizador, personagem, enfim, que atue no universo lúdico da criança estando atento às questões, as necessidades e os interesses infantis. (ibid, p.121).

Apesar vivermos em uma sociedade onde a grande maioria da população não consome para viver, mas vive para consumir, apesar de todos os pesares, as dificuldades devem ser

reconhecidas para que possa ocorrer a mudança. Nós também estamos inseridos nesse sistema, temos que pensar, repensar e mudar as nossas ações e entender que a ação coletiva é importante para modificar certas coisas que entendemos como ruins. Como, por exemplo, o individualismo, a superficialização das relações inter-pessoais e o menosprezo com a infância.

Para que a brincadeira tenha sua prática e lugar reconhecido tanto na vida social como escolar das crianças, é importante que todos reflitam sobre a importância do brincar, para assim ocorrer a criação de idéias novas que promovam as mudanças. Afinal, nada é estático, Konder (2000, p.105) afirma: “todo processo histórico pressupõe permanência e mudança, continuidade e ruptura”. Não é a história que faz o homem, mas o homem quem faz a história.

Aprendi bastante no processo de construção desse trabalho, não esperava aprender tanta coisa, cada vez que lia e conversava com outras pessoas me deparava com coisas fantásticas acerca do ato de brincar/jogar. Quando escrevia recordava a minha infância e de momentos que foram bastante significativos: quando fui, a primeira vez, sozinha ao parquinho com meu pai; a primeira vez que ‘cortei’ sozinha uma pipa; quando brincava até tarde com meus primos no quintal; lembro que adorava ficar conversando sozinha ou com as minhas bonecas. Durante e após a elaboração dessa monografia, comecei a agir de maneira diferente com as minhas sobrinhas e primos (que têm idades entre 2 e 6 anos). Percebi como brincar é importante para eles e para mim mesma; passei a brincar mais tempo com eles; aprendi e ainda aprendo bastante com as crianças que me cercam.

Em Konder (2000), encontramos o seguinte episódio de Alice no País das Maravilhas, escrito por Lewis Carroll:

Alice quer sair do lugar onde está e pergunta ao gato como pode achar a saída. O gato responde: depende de para onde você quer ir. A menina explica que não quer ir para nenhum lugar determinado, apenas quer sair do local onde eles dois se acham, O gato, então, lhe diz ironicamente que, se ela quer ir para qualquer outro lugar,

pode caminhar em qualquer direção e, se andar durante um tempo suficiente, chegará com certeza a algum lugar... (p.107).

Para sairmos dessa sociedade onde predomina uma construção que opõem trabalho-brincadeira e adulto-criança, diferente de Alice, devemos ter uma direção bem determinada, que deva começar pela valorização da brincadeira/jogo que como vimos, é cultura, e é importante para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Não dá para formular uma teoria da direção certa a ser seguida, para encontrá-la é preciso arriscar, é preciso brincar/jogar, é preciso tentar mudar.

Bibliografia

- BOCK, A. M. B; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. de L. T. 2002. A Psicologia da aprendizagem. In: *Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia*. São Paulo: Ed. Saraiva, Cap 7, p. 114-134.
- BOCK, A. M. B; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. de L. T. 2002. A Psicologia do desenvolvimento. In: *Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia* São Paulo: Ed. Saraiva. Cap 8, p. 98-113.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- BRAVERMAN, H. 1981. Trabalho e Força de Trabalho. In: *Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX*. Rio de Janeiro: Ed. Zahar. Cap. I, p. 49-61.
- CLÁUDIO, G. Ribeiro. 2002. Excurso acerca da experiência teatral. IN: *Ortega y gasset e a doutrina do Ensimesmamento*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). pp. 35-42.
- CUNHA, Nylse Helena da Silva. 1988. *Brinquedo, desafio e descoberta: subsídios para utilização e confecção de brinquedos*. Rio de Janeiro: FAE.
- D'ALMEIDA, K. P. de M.1998. *As diversas formas de brincar na fase pré-escolar*. Niterói: Faculdade de Pedagogia, Universidade Federal Fluminense.
- D'ALMEIDA, K. P. de M. 2005. *Quem é você educador infantil? Um olhar sobre a práxis profissional na Educação Infantil*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio.
- ENDERLE, Carmen.1987. O período pré-escolar. IN: *Psicologia do desenvolvimento: o processo evolutivo da criança*. Porto Alegre: Artes Médicas. p.75 – 88.
- FARIA, Sonimar Carvalho. 1997. História e Políticas de Educação Infantil. IN: FAZOLO, Eliane et al (org).1997. *Educação Infantil em Curso*. Rio de Janeiro: Ravil. pp. 9-36.
- FONTANA, Roseli; CRUZ, Nazaré. 1997. *Psicologia e trabalho pedagógico*. São Paulo: Atual.
- FRIEDMANN, Adriana. 1992. Brincar um direito. IN: *O direito de brincar: a brinquedoteca*. São Paulo: Scritta: ABRINQ. pp. 23-31.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. 1993. *Jogos Infantis: o jogo, a criança e a educação*. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes.
- KISHIMOTO, Tizuco Morchida (org). 2001. *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação*. São Paulo: Ed. Cortez.

- KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org). 2002. *O Brincar e suas Teorias*. São Paulo: Ed. THOMPSON.
- KONDER, Leandro. 2000. *Os sofrimentos do "homem burguês"*. São Paulo: Editora SENAC São Paulo.
- KUHLMANN, Moysés Jr. 1998. Infância, história e educação. IN: *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação. pp. 15-42.
- MELLO, Alexandre Moraes. 1989. *Psicomotricidade Educação Física Jogos Infantis*. São Paulo: IBRASA.
- NASCIMENTO, C. de S. P. Vygotsky: ação criativa e brincadeira de faz-de-conta. In: *Criatividade na brincadeira de faz-de-conta: concepções e ações de professores da Educação Infantil*. 2005. Niterói: Universidade Federal Fluminense.
- NOSELLA, Paolo. A linha vermelha do planeta infância: o socialismo e a educação da criança. In: FREITAS, M. C. de; JUNIOR, M. K. (org). 2002. *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez. Cap. 4, pp. 142-166.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. 1997. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione. pp. 3-67.
- PIAGET, Jean. 1996. *Para onde vai a educação?*. Rio de Janeiro: José Olympio.
- PINHEIRO, Themis Xavier de Albuquerque. 2001. O Trabalho e a Administração. In: *Textos de Apoio em Administração (Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, org.)*, pp 37-77 1a. ed. Rio de Janeiro: Fiocruz, v. 1.
- REVISTA ESCOLA. *Educação Infantil*. nº 15. Rio de Janeiro: Abril, 2007.
- TAILLE, Yves de La et al. 1992. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus. pp. 11-21.
- VASCONCELLOS, Tânia de. 2005. Palestra: *Jogo, Brinquedo, brincadeira e infância nas mediações professor-aluno*. Rio de Janeiro: II SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO INFANTIL.
- VYGOTSKY, L. S.; (Org) COLE, Michael et al. 1998. Interação entre aprendizado e desenvolvimento. IN: *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes. Cap.6 pp. 104-119.
- VYGOTSKY, L. S.; (Org) COLE, Michael et al. 1998. O papel do brinquedo no desenvolvimento. IN: *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes. Cap.6 pp. 121-137
- WAJSKOP, Gisela. 2001. *Brincar na Pré-escola*. São Paulo: Ed. Cortez.

Internet

BROUGERE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. Rev. Fac. Educ., São Paulo, v. 24, n. 2, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 03 de outubro de 2006.

CARVALHO, Alysson Massote; ALVES, Maria Michelle Fernandes; GOMES, Priscila de Lara Domingues. Brincar e educação: concepções e possibilidades. **Psicol. estud.**, Maringá, v. 10, n. 2, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722005000200008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 02 Dez 2007.

CERISARA, Ana Beatriz. *A pré-escola e as implicações pedagógicas do modelos histórico-cultural*. Disponível em: <<http://www.unemat.br/coeduc/?link=biblioteca>> Acesso em: 15/08/2007.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. *A Brincadeira e a Cultura Infantil*. Disponível em: <<http://www.fe.usp.br/laboratorios/labrimp/cullt.htm>>. Acesso em 06/11/2006.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. *Escolarização e brincadeira na educação infantil*. Disponível em: <<http://www.fe.usp.br/laboratorios/labrimp/escola.htm>>. Acesso em: 01 de maio de 2007.

MALUF, A. C. M. *Brincar na escola*. Disponível em: <<http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=270>>. Acesso em: 5 de outubro de 2006.

PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira. Aprendizagem e subjetividade: uma construção a partir do brincar. **Rev. Dep. Psicol.,UFF**, Niterói, v. 17, n. 2, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-80232005000200006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 02 Dez 2007.

PORTA CURTAS PETROBRÁS. A invenção da Infância. Disponível em: <<http://www.portacurtas.com.br/Filme.asp?Cod=672>> Acesso em 24/08/2007

PORTAL FIOCRUZ. *Contando Histórias, Tecendo Redes, Construindo Saberes*. Disponível em: <<http://www.fiocruz.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=937&sid=162>>. Acesso 21/11/2007.

PORTAL FIOCRUZ. *Creche Fiocruz atinge maioria mantendo seus diferenciais*. Disponível em: <http://www.fiocruz.br/ccs/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?from_info_index=101&infoid=1250&sid=p> Acesso em 21/11/2007.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. 2002. *Criança e infâncias: uma categoria em debate*. Disponível em: <<http://ced.ufsc.br/%7Ezereoseis/9artigo3.doc>> Acesso em: 27/10/2007.

SILVA, Léa Stahlschmidt P. et al. O brincar como portador de significados e práticas sociais. **Rev. Dep. Psicol.,UFF**, Niterói, v. 17, n. 2, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-80232005000200007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 02 Dez 2007.

TERRA, Márcia Regina. *O desenvolvimento humano na teoria de Piaget*. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/d00005.htm>> acesso em 27/10/2007.

ZACHARIAS, V. L. F. C. *Abordagem do faz-de-conta e sua importância na Educação Pré-Escolar*. Disponível em: <<http://www.centrorefeducacional.com.br/fazcont.htm>>. Acesso em: 26 de março de 2006.