UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

EDUCAÇÃO INFANTIL E CULTURA LÚDICA: UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS PROFESSORAS DA ESCOLA DE APLICAÇÃO DA UFPA

SOLANGE MOCHIUTTI

Belém – Pará
2007

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

EDUCAÇÃO INFANTIL E CULTURA LÚDICA: UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS PROFESSORAS DA ESCOLA DE APLICAÇÃO DA UFPA

SOLANGE MOCHIUTTI

Dissertação apresentado na Linha de Pesquisa Currículo e Formação de Professores do Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, como exigência para obtenção do Título Mestre em Educação, sob orientação da Profa. Dra. Laura Maria Silva Araújo Alves.

Belém – Pará
2007

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) –
Biblioteca Profa. Elcy Rodrigues Lacerda/Centro de Educação/UFPA, Belém-PA

Mochiutti, Solange.
Educação infantil e cultura lúdica: um olhar sobre a prática pedagógica das professoras da Escola de Aplicação da UFPA; orientadora, Prof. Dr. Laura Maria Silva Araújo Alves. _ 2007.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2007.

1. Crianças - Formação – Belém (PA). 2. Currículos – Belém (PA). 3. Universidade Federal do Pará. Escola de Aplicação. I. Título.

CDD - 21. ed.: 372.2071098115

BANCA EXAMINADORA

_____

Dra. Laura Maria Silva Araújo Alves

_____

Dra. Nazaré Cristina Carvalho

_____

Dr. Marcelo Quintino Galvão Baptista

_____

Dra. Sonia Maria da Silva Araújo

Dissertação defendida e aprovada em 03/05/2007

Às crianças que tanto nos ensinam por meio do seu brincar. Às professoras e aos professores da infância que desejam aprender com elas.

Aos meus filhos, Igor e Natasha, por existirem e me amarem, mesmo nas minhas ausências.

AGRADECIMENTOS

Às professoras de Educação Infantil da Escola de Aplicação da UFPA, pelo carinho com que acolheram esta pesquisa e generosamente mostraram seu trabalho, aceitando minha presença em suas aulas. Eu me vi, muitas vezes, em cada uma de vocês e deixo o meu eterno agradecimento.

À professora Laura Araújo Alves, orientadora, pela credibilidade e confiança nesta pesquisa e pela acolhida nos momentos decisivos deste trabalho.

Ao professor Marcelo Baptista, pela leitura cuidadosa das várias versões deste trabalho. Suas considerações, indicações e questionamentos foram preciosos e se transformaram em caminhos trilhados durante todo o processo da pesquisa.

À professora Sonia Araújo, que na Banca de Qualificação e também na avaliação final deste trabalho, de forma respeitosa, trouxe sugestões e recomendações fundamentais para esta pesquisa.

À professora Nazaré Cristina, agradeço, em especial, pelas valiosas observações e considerações no momento da defesa.

Aos professores do Mestrado que compartilharem seus conhecimentos, fazendo parte da minha trajetória acadêmica.

Aos colegas do Mestrado pela partilha nesta jornada, em especial, as mulheres maravilhosas (em ordem alfabética e não de importância) Amelinha, Gleice, Herika, Joana, Mari, Sol que, aos poucos, foram saindo do lugar de colegas para ocupar o lugar de amigas. Obrigada, pelos momentos que juntas passamos e dividimos nossas angústias, medos, inseguranças e responsabilidades que a pesquisa nos solicita, mas também pelos momentos maravilhosos que compartilhamos. Felizes de nós que nos permitimos esta intimidade, capaz de apoiar, ombrear e partilhar. Vou sentir saudades!

Ao pessoal da Secretaria da Pós-Graduação, em especial, à Conceição que faz a diferença neste espaço.

À Wanda, amiga e parceira de escola, pela amizade e pelo muito que me ensinou e acompanhou-me com muitas idéias na condução desta pesquisa. Os livros emprestados, o incentivo e confiança na minha capacidade como pesquisadora, estiveram sempre no superlativo.

À Tânia, grande amiga, companheira de trabalho e parceira de conversas intermináveis, com quem dividi alegrias, segredos, a dor e a delícia de tornar-me pesquisadora.

À Socorro Freitas, amiga e parceira de trabalho, que tem lutado para garantir o direito das crianças brincarem e serem felizes.

Aos meus pais e irmãos, pelo apoio e incentivo, mesmo estando tão distantes.

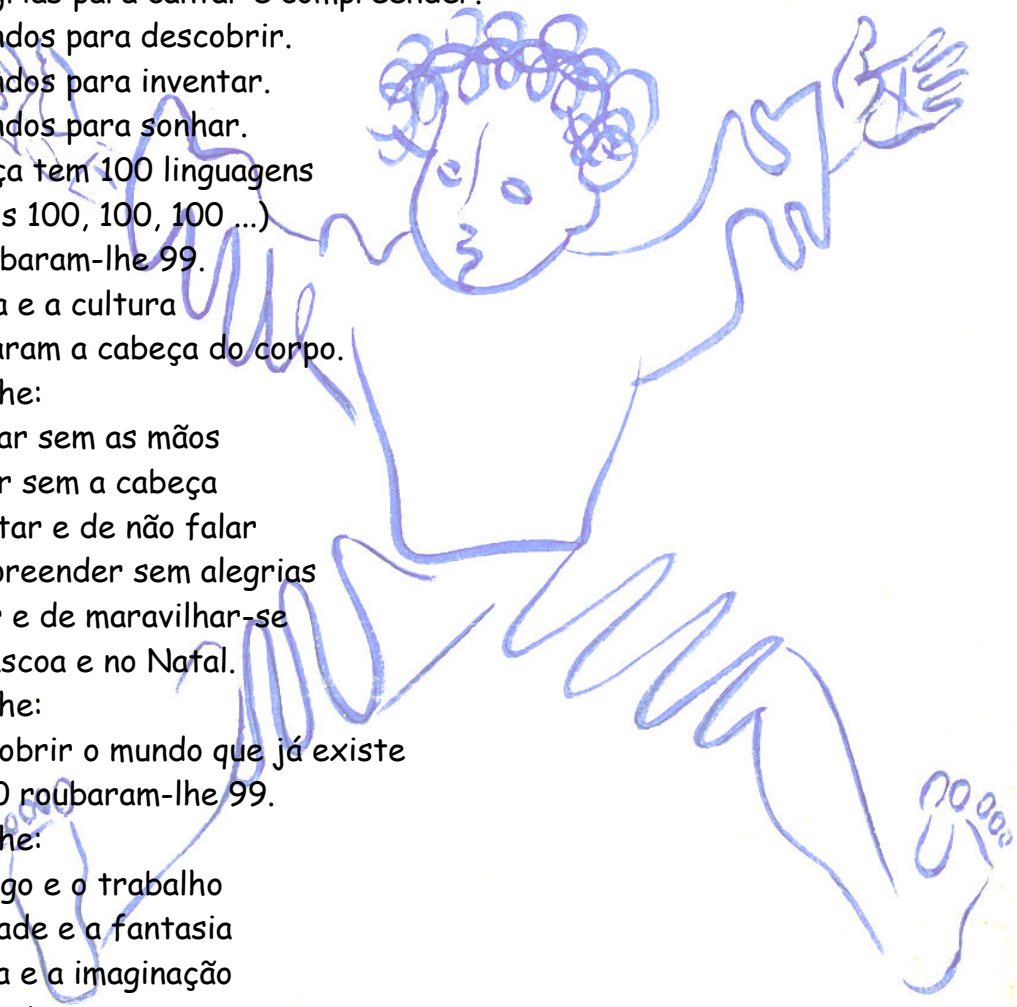
Ao Alberto, pelo incentivo e confiança na minha capacidade como pesquisadora.

A Deus, pai da vida, obrigada!

AO CONTRÁRIO, AS CEM EXISTEM

(Loris Malaguzzi)

A criança é feita de 100.
A criança tem 100 mãos
100 pensamentos,
100 modos de pensar
de jogar e de falar.
100 sempre 100
modos de escutar
as maravilhas de amar.
100 alegrias para cantar e compreender.
100 mundos para descobrir.
100 mundos para inventar.
100 mundos para sonhar.
A criança tem 100 linguagens
(e depois 100, 100, 100 ...)
mas roubaram-lhe 99.
A escola e a cultura
lhe separam a cabeça do corpo.
Dizem-lhe:
de pensar sem as mãos
de fazer sem a cabeça
de escutar e de não falar
de compreender sem alegrias
de amar e de maravilhar-se
só na Páscoa e no Natal.
Dizem-lhe:
de descobrir o mundo que já existe
e de 100 roubaram-lhe 99.
Dizem-lhe:
que o jogo e o trabalho
a realidade e a fantasia
a ciência e a imaginação
o céu e a terra
a razão e o sonho
são coisas que não estão juntas.
Dizem-lhe enfim:
que as 100 não existem
A criança diz:
ao contrário, as 100 existem.



Menino, Portinari, 1950.

Mas, apesar de tudo ...
Cenários lúdicos existem

RESUMO

Este estudo tem como foco de investigação a prática pedagógica das professoras de Educação Infantil da Escola de Aplicação da UFPA. A pesquisa analisa como estão constituídos o tempo e o espaço das atividades lúdicas na educação infantil e que possibilidades a prática pedagógica das professoras oferece para a manifestação de situações lúdicas. Tendo como base da investigação o brincar como fenômeno social, realizaram-se incursões no campo da Sociologia, especificamente em Benjamin (2002) e Brougère (1995, 1998) que caracterizam o brincar como uma atividade essencial na formação cultural e social da criança e nas contribuições procedentes do campo da Psicologia Sócio-Histórica, principalmente nas obras de Vygotsky (1984), Leontiev (1978), Elkonin (1998) que compreendem o brincar como uma atividade/necessidade humana, considerando a situação lúdica como geradora potencial de desenvolvimento e principal atividade da criança. O estudo tem também como referência os trabalhos de Kishimoto (1990, 1993, 1994, 1997, 1998b, 2001), Friedmann (1990,1996), Oliveira (1992), Campos de Carvalho; Rubiano (1994), Wajskop (1995, 1996) e Faria (1999a, 1999b), os quais privilegiam a análise de questões relacionadas ao tempo e ao espaço na educação infantil na perspectiva da criança e a valorização da cultura lúdica na prática pedagógica. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, tem a abordagem sócio-histórica como orientadora da investigação e utiliza a observação direta, o questionário-inventário e o projeto pedagógico da educação infantil como instrumentos de recolha de dados. Tais fontes permitiram identificar a presença das atividades lúdicas no cotidiano da educação infantil desta instituição. Existem momentos na rotina reservados às brincadeiras, além de espaços e materiais destinados a este fim. Há uma compreensão quanto à organização de espaços que possam potencializar aspectos do imaginário, lúdico, artístico, criativo. Entretanto, tais dimensões possuem uma posição periférica na prática pedagógica das professoras, pois é dada prioridade às atividades consideradas mais escolares. A homogeneidade e a uniformidade compreender grande parte do formato e da dinâmica dos trabalhos ali realizados, constituindo-se em tempo e em espaço institucionalizado engessado pelo modelo escolar**.** É preciso repensar este modelo rígido de ensinar e aprender, de forma a colocar a criança com suas especificidades e singularidades como foco de toda e qualquer atividade, o que implica na compreensão da cultura lúdica como expressão social e cultural da criança e, como tal, não pode ocupar uma posição secundária e periférica na educação infantil, mas ser incluída como uma atividade privilegiada e um fator educativo por excelência.

Palavras-chave: Educação Infantil. Cultura Lúdica. Prática Pedagógica

ABSTRACT

The purpose of this work is to investigate the pedagogical practice of teachers of child education of School of Application of UFPA. The research looks for understand how time and space are constituted to what concerns the ludic activities of child education and inquires which are the possibilities of the pedagogical practice of the teachers can offer for the manifestation of the ludic situation. Considering playing as a basis of research the as a social phenomenon, incursions have been carried on in the field of Sociology, chiefly in Benjamin (2002) and Brougère (1995, 1998) who characterize playing essential activity in the social and cultural development process of the child and in the contribution from Social Historic Psychology, chiefly in the works of Vygotsky (1984), Leontiev (1978), Elkonin (1998) who understand that playing as an activity/need of the human being considering the ludic situation the main source of the development and the most important activity of the child. This work refers also to the works of Kishimoto (1990, 1993, 1994, 1997, 1998b, 2001), Friedmann (1990,1996), Oliveira (1992), Campos de Carvalho; Rubiano (1994), Wajskop (1995, 1996) and Faria (1999a, 1999b), which focus the analysis of issues relating to time and space in child education from the perspective of the child, and the valorization of the culture ludic in pedagogical practice. This work is a qualitative research, have approached social historic as guidance of investigation, and utilize direct observation, inventory-questionnaire and pedagogical project of child education as an instrument to collect data. Such sources did allow the identification of ludic daily activities in the institution. There are moments in the routine reserved to entertainment, besides spaces and proper material for this purpose. There's also an understanding towards the organization of available spaces which may enrich the imaginary aspects, ludic, artistic, and creative. However such procedures are used in the second plan in the pedagogical practice, considering that priority is driven to school-work activities. The homogeneity and uniformity comprehend a great part of the format and of the dynamics of the works there, performed, establishing in time and space rigidly institutionalized by the school model. Therefore, we must reconsider this severe teaching and learning model, so that we may put the small child and its specificity and singularities as the main goal of all activity. This implies in the understanding of the ludic culture as a social and cultural expression, and as such, cannot be placed at a secondary position in child education rather to be included as a privileged activity, and as an excellent educative factor.

Key-words: Child Education. Ludic Culture. Pedagogical Practice.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Tela, Jogos Infantis, Pieter Brueghel, pintada em 1560 25
Figura 02 – Detalhe da tela Jogos Infantis, Brueghel – brincadeira com arco 37
Figura 03 – Detalhe da tela Jogos Infantis, Brueghel – brincadeira cavalinho de pau 53
Figura 04 – Detalhe da tela Jogos Infantis, Brueghel – brincadeira pula sela 53
Figura 05 – Detalhe da tela Jogos Infantis, Brueghel – brincadeira com pião 64
Figura 06 – Detalhe da tela Jogos Infantis, Brueghel – brincadeira cadeirinha 85
Figura 07 – Crianças brincando de cadeirinha 85
Figura 08 – Corredor de entrada da educação infantil 87
Figura 09 – Crianças no parque 88
Figura 10 – Crianças brincando no escorregador 88
Figura 11 – Crianças no balanço 88
Figura 12 – Banho no Chuveiródromo 88
Figura 13 – Roda de conversa 89
Figura 14 – Conto de história 90
Figura 15 – Atividade coletiva do projeto animais 90
Figura 16 – Atividade no calendário 90
Figura 17 – Canto da leitura 90
Figura 18 – Crianças na atividade de leitura utilizando fichas de leitura 91
Figura 19 – Brincadeira livre na sala base – jardim 91
Figura 20 – Brincadeira livre na sala base – alfabetização 91
Figura 21 – Hora do lanche – crianças do jardim 92
Figura 22 – Atividade de registro do projeto animais – crianças da alfabetização 92
Figura 23 – Roda de história – leitura de história por uma criança 93
Figura 24 – Roda de história – conto de história pela professora 94
Figura 25 – Crianças manuseando livros de histórias 94
Figura 26 – Manipulação de fantoches pelas crianças 94
Figura 27 – Crianças brincando no canto do faz de conta 95
Figura 28 – Crianças brincando no canto da animação 95
Figura 29 – Crianças brincando na casinha de teatro..... 95
Figura 30 – Crianças brincando na mesa de jogos..... 95
Figura 31 – Releitura de obra de arte por meio de desenho, pintura e colagem 96
Figura 32 – Atividade com argila – formas circular e reta 96
Figura 33 – Crianças em atividade de recorte e colagem de papéis 96
Figura 34 – Releitura de obra de arte utilizando desenho e colagem de barbante 96
Figura 35 – Crianças brincando com carrinhos 106
Figura 36 – Crianças brincando com jogo de botões 106
Figura 37 – Criança brincando de faz de conta 107
Figura 38 – Crianças brincando com jogo de tabuleiro 107
Figura 39 – Crianças brincando na área externa com sucata de uma cadeira 114
Figura 40 – Adulto ensinando a brincadeira da cadeirinha para as crianças 119
Figura 41 – Crianças brincando de cadeirinha 119

Figura 42 – Menina na atividade de registro do brinquedo cantado “O trem maluco” 132
Figura 43 – Menino na atividade de registro do brinquedo cantado “O trem maluco” 132
Figura 44 – Atividade circuito do livro: reconto de história pela criança 135
Figura 45 – Professora dialogando com as crianças utilizando fantoches 136
Figura 46 – Crianças e professora representando história 137
Figura 47 – Crianças brincando de teatro de fantoche 137
Figura 48 – Crianças brincando nas árvores 139
Figura 49 – Tela Roda, Milton DaCosta, 1942. Coleção Gilberto Chateaubriand 143
Figura 50 – Brincadeira de roda 143

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Freqüência de uso de materiais, brinquedos para atividades simbólicas 103
Tabela 02 – Freqüência de uso de brinquedos para atividade de construção, reconstituição de imagens e jogo de regras 104
Tabela 03 – Freqüência de uso de jogos e materiais para atividades na área externa 115
Tabela 04 – Freqüência de uso de jogos e materiais pedagógicos para aquisição de conteúdo específico, desenvolvimento de habilidades e motricidade fina 122
Tabela 05 – Freqüência de uso de equipamentos e materiais de comunicação via veículos visuais, sonoro, audiovisuais 123 133
Tabela 06 – Freqüência de uso de materiais para experiências sensoriais, estética 123

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 15

CAPÍTULO I: JOGO, BRINQUEDO E BRINCADEIRA: ATIVIDADE E SUPORTE PARA O BRINCAR 25

1.1 Os diferentes significantes 26
1.2 Usos e significações dos termos dentro do contexto histórico, social e cultural 27

CAPÍTULO II: O LÚDICO E A EDUCAÇÃO: REVISITANDO TEORIAS, DESCORTINANDO PRÁTICAS 37

2.1 Os precursores da defesa do lúdico no contexto educativo 38
2.2 O sentido do passado presente na prática pedagógica das instituições infantis 44
2.3 A atitude lúdica: uma importante dimensão na prática pedagógica 49

CAPÍTULO III: O BRINCAR COMO ATIVIDADE E NECESSIDADE HUMANA ... 53

3.1 A dimensão social e cultural do brincar na constituição do sujeito 54
3.2 O brincar no processo de desenvolvimento da criança e na apropriação de conhecimentos 56

CAPÍTULO IV: DELINEAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA DE CAMPO 64

4.1 Caracterizando a pesquisa 65
4.2 A escolha da instituição e dos sujeitos da pesquisa 68
4.3 O retrato de quatro décadas de existência da instituição 70
4.3.1 Um breve olhar da sua história 70
4.3.2 O espaço físico da instituição 72
4.4 Sujeitos da pesquisa: professoras da educação infantil 73
4.5 O mapa e o jeito de caminhar: detalhando os instrumentos de recolha de dados e os procedimentos de pesquisa de campo 74
4.5.1 A pesquisa de documentos 74
4.5.2 O questionário-inventário 75
4.5.3 A observação 77

CAPÍTULO V: O BRINCAR COMO POSSIBILIDADE DE CRIAÇÃO: AS DIFERENTES VOZES QUE SE FAZEM OUVIR NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL 85

5.1 O tempo e o espaço do brincar na educação infantil: limites e possibilidades para experimentação de práticas educativas que valorizem a vivência do lúdico 86
5.1.1 E agora pode brincar? O tempo e o espaço institucionalizado para as brincadeiras 103
5.1.2 Adultos e crianças nas brincadeiras 117
5.2 As brincadeiras e os conteúdos escolares: tipo de atividades, usos e significados e a intencionalidade educativa 120

CONSIDERAÇÕES PARA O MOMENTO 143

REFERÊNCIAS 150

APÊNDICE 160

INTRODUÇÃO

O brincar no contexto escolar é uma temática com a qual tenho me envolvido nos últimos anos. Para entender melhor como o brincar foi se tornando para mim foco de interesse, busco nas histórias que se entrelaçam à minha trajetória acadêmica e profissional as razões que me motivaram e ainda me motivam a realizar estudo e pesquisa sobre esta temática.

Durante o período em que cursei a Especialização em Educação Infantil, na Universidade Estadual do Pará (UEPA) em 1998, por meio das obras de Huizinga (1971), Vygotsky (1984), Leontiev (1988), Ellkonin (1998) e Brougère (1995), aprofundei meus estudos sobre a importância do lúdico como elemento vital no desenvolvimento infantil e componente crucial na constituição do sujeito social.

Posteriormente, em 2000, ao assumir a docência na educação infantil, trabalhando com crianças na faixa etária de quatro e cinco anos, na Escola de Aplicação[1] da Universidade Federal do Pará (UFPA), experimentei uma ação pedagógica que privilegiou a organização do espaço da sala de aula como elemento de construção social e coletiva.

Para enfrentar a desafiante tarefa de transformar o espaço da sala de aula em possibilidades de descobertas e estímulo à imaginação infantil, busquei nos estudos de Kishimoto (1990; 1993; 1994; 1997), Campos de Carvalho; Rubiano (1994), Wajskop (1995), Zabalza (1998) e Faria (1999b) os subsídios teóricos para essa ação pedagógica. Esses autores afirmam que na escola, a forma de organização do espaço e a presença de certos objetos e materiais educativos incidem tanto nas interações infantis quanto nas relações que se estabelecem entre crianças e adultos, definindo formas diversas de socialização e apropriação de cultura.

Com o desejo de aproximar minhas concepções acerca da sala de aula como espaço criador e recriador de autorias, experimentei a organização do espaço da sala de aula em áreas temáticas, as quais foram pensadas considerando as múltiplas formas de linguagens expressas pelas crianças, principalmente, o brincar. Privilegiei a inserção de certos objetos que evocassem enredos de jogos simbólicos e que fossem provocadores e desafiantes para a criança. Neste aspecto afirma Kishimoto (1997, p. 36): *"*quando as situações lúdicas são

---

[1] Anteriormente a escola era denominada de Núcleo Pedagógico Integrado - NPI (Resolução Nº 272, do Conselho Superior Universitário – CONSUN). Com a aprovação do Estatuto da UFPA, em vigor a partir de 12 de julho de 2006, passou denominada de Escola de Aplicação.

intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem, surge a dimensão educativa".

Comungando dessas afirmativas constatei que a organização intencional da sala de aula, preparada para estimular a brincadeira por meio de atividades de livre escolha da criança e/ou orientadas pela/o professor/a, contribuiu de forma significativa para que as crianças pudessem explorar livremente os espaços temáticos em pequenos grupos, em grupos maiores e até mesmo sozinhas; satisfazer sua curiosidade e desenvolver seus projetos nas mais diferentes linguagens e conhecimentos.

Optei por organizar uma rotina diária de atividades, por entender que o estabelecimento de uma rotina possibilita à criança ter uma noção dos acontecimentos dentro de um tempo e espaço determinados. As ações foram pensadas e desenvolvidas com uma seqüência de momentos em que foi possível equilibrar o tempo, para que a criança pudesse vivenciar momentos de atividades de livre escolha nos diversos ambientes da sala de aula, como também atividades organizadas pela professora.

Ressalto, entretanto, que de modo algum o estabelecimento de uma rotina foi organizado de modo inflexível. No início de cada manhã, quando nos sentávamos para conversar, contar novidades, cantar, entre outras coisas, fazíamos o combinado do dia. Entre as atividades combinadas estavam aquelas por mim planejadas, baseadas nas observações feitas no grupo, bem como atividades de livre escolha das crianças.

No período de 2002 a 2004, quando assumi a Coordenação Pedagógica da Educação Infantil da Escola de Aplicação da UFPA, uma das ações que priorizei, junto com a equipe de professores e direção geral da escola, foi a criação de espaços para o brincar. Durante esse período, com ajuda da direção da escola, professoras da educação infantil, dos pais das crianças e alunos-estagiários (Magistério – nível médio e Pedagogia), foi possível montar na área externa destinada à educação infantil um parque com brinquedos em madeira, bem como a adaptação de uma sala para funcionamento de uma brinquedoteca. A criação desses espaços lúdicos permitiu a ampliação dos temas das brincadeiras no cotidiano da educação infantil desta instituição.

Esses espaços povoados por objetos, materiais, pessoas, cores, sentimentos, cheiros, sabores, têm marcas muito significativas para mim, pois ao conviver e interagir neles com as crianças e professores, confrontando e trocando idéias, e diante do nosso modo de conceber o mundo, pude confirmar e reafirmar a importância das atividades lúdicas como recurso fundamental na intervenção educativa.

Nessas histórias vividas e que se entrelaçam, e a possibilidade de estar sempre podendo penetrar "nos espaços", seja como professora, seja como coordenadora pedagógica e formadora de professores, permitiram e ainda permitem-me fazer novas indagações sobre tempo, espaço e relações pedagógicas que se expressam no cotidiano das instituições infantis.

Essas experiências também me desafiaram a aprofundar os estudos sobre as instituições de educação infantil como ambiente privilegiado para o brincar. Assim, foi se delineando a convicção da necessidade de realizar a presente proposta de pesquisa. Meu interesse se focaliza, agora, para as questões relacionadas ao espaço e ao tempo do brincar na Educação Infantil da Escola de Aplicação da UFPA, indagando sobre o que está inserido nas ações das professoras[2] como possibilidade para a manifestação das situações lúdicas.

Considerar o brincar como centralidade na educação da criança pequena e compreender sua função educativa tem sido uma temática pesquisada nas mais diferentes áreas do conhecimento, em especial, nas últimas décadas. Sob várias óticas e diferentes contextos, educadores, psicólogos, sociólogos, antropólogos, filósofos, historiadores, têm refletido e problematizado sobre essa fundamental atividade da criança.

O brincar é concebido como elemento fundante na constituição do sujeito social por teóricos como Brougère (1995, 1998), Benjamin (2002), Vygotsky (1984), Leontiev (1988) e Elkonin (1998). Segundo eles, no brincar estão imbricadas as relações entre a história individual e social da criança. A brincadeira, então, não é mera descoberta da criança, mas um fenômeno social, o qual é aprendido no convívio com o outro e aparece na vida da criança como uma das formas para a inserção na cultura humana.

Neste sentido, o brincar é considerado, por Vygotsky (1984), como um espaço privilegiado de emergência de novas formas de entendimento do real, uma vez que na brincadeira a criança ensaia comportamentos e vivencia circunstâncias do cotidiano que fora dela não poderia experimentar. Situações estas, que possuem um caráter antecipatório e por isso se constitui no mais alto nível de desenvolvimento. Então, as situações lúdicas se apresentam como possibilidades inesgotáveis de promotor de desenvolvimento e aprendizagem. O que implica tomar a brincadeira da criança como um fator educativo na educação infantil.

No Brasil, a partir da década de 1990, se intensificam as discussões acerca da importância da infância e da educação infantil entre pesquisadores, educadores e políticos.

---

[2] Optei por utilizar o termo no feminino, tendo em vista que a equipe de educação infantil, desta instituição é composta somente por mulheres. Sempre que me referir, no texto, às professoras da educação infantil da instituição pesquisada, utilizarei o termo no feminino.

Como resultado, a finalidade educativa das creches e pré-escolas é cada vez mais afirmada. A criança que até então era percebida como objeto de assistência, passa a ser enfatizada em seu processo de desenvolvimento, como sujeito de direitos. Nos documentos oficiais surge uma preocupação com o desenvolvimento integral da criança no aspecto físico, psicológico, intelectual e social.

Neste novo contexto, uma questão importante diz respeito à especificidade da criança da educação infantil. Procura-se afirmar a infância como um tempo singular, como uma maneira própria de se relacionar com o mundo e com o conhecimento. Essa especificidade aparece também ancorada na idéia do direito ao brincar, tomado como sinônimo do direito de vivência da infância.

Sendo assim, o tema brincar aparece nos documentos oficiais como elemento crucial para a formação e desenvolvimento da criança. As *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (1999)* destacam que as instituições infantis, em sua proposta pedagógica, devem integrar os aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais da criança, possibilitando seu desenvolvimento integral, o que inclui a ludicidade e a criatividade como fundamentos norteadores da educação infantil.

Já no *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil*[3] *- RCNEI (1998)* há uma preocupação em sensibilizar os/as professores/as para a importância do brincar no espaço escolar. O referido documento ressalta o valor do brincar como promotor de desenvolvimento e aprendizagem para as crianças, destacando o/a professor/a como elemento mediador e viabilizador do brincar. De acordo com esse documento, para que o brincar aconteça como recurso privilegiado na ação pedagógica é necessário que o/a professor/a perceba o brincar como fator significativo para o desenvolvimento e apropriação de conhecimentos pela criança atentando para o seguinte: "[...] é preciso que o professor tenha consciência de que na brincadeira as crianças recriam e estabilizam aquilo que sabem sobre as mais diversas esferas do conhecimento, em uma atividade espontânea e imaginativa" (BRASIL, 1998, p.29).

O documento *Critérios para um Atendimento em Creches que Respeitem os Direitos Fundamentais das Crianças,* elaborado para o MEC por Campos e Rosemberg (1995), traz o direito à brincadeira como fator essencial na organização e no funcionamento das instituições infantis.

Compreender a brincadeira como um espaço educativo por excelência representa um avanço em relação às práticas educativas na primeira infância e, conseqüentemente, ao direito

[3] O RCNEI é composto por três volumes, a saber: Introdutório, Formação Pessoal e Social, Conhecimento de Mundo. O documento citado aborda diretrizes pedagógicas para o trabalho educativo em creches e pré-escolas.

à infância e ao respeito às crianças, o que implica necessariamente que se tome a criança como referência na formulação de propostas de trabalho pedagógico.

Porém, ao mesmo tempo em que o brincar é reconhecido entre pesquisadores como um fator educativo por excelência e apontado nos documentos oficiais como elemento decisivo para a formação e desenvolvimento da criança, nem sempre é considerado nas definições pedagógicas, nem tão pouco nas práticas educativas dos/as professores/as da educação infantil.

De acordo com os estudos de Kishimoto (1996, 1998b, 2000, 2001), Friedmann (1990,1996), Oliveira (1992), Campos de Carvalho; Rubiano (1994), Wajskop (1995, 1996), Rocha (1997) e Faria (1999a, 1999b), entre outros, no contexto brasileiro, a utilização da brincadeira e, em especial, a brincadeira de faz-de-conta, nem sempre vêm sendo considerada no cotidiano da educação infantil.

Segundo Kishimoto (1998b), o que parece persistir, desde a implantação das primeiras instituições infantis no Brasil, são programas rígidos e engessados aos moldes do ensino fundamental. A autora, ainda, assinala que o espaço também não é organizado de modo a favorecer as múltiplas formas de manifestação da criança: o lúdico, o criativo, o artístico, o afetivo, o cognitivo. O que prevalece é uma educação infantil, predominantemente, conteudista em detrimento de propostas que valorizem a cultura lúdica como elemento constitutivo do currículo das instituições infantis. São raras as propostas que acolhem o brincar como centralidade no processo educativo.

Fundamentada nestes estudos, penso que o/a professor/a torna-se uma figura relevante, como possibilitador de cenários lúdicos como possíveis cenários pedagógicos, porque é ele/a que cria os espaços, dispõe materiais, constitui-se em sujeito fundamental na promoção e mediação das relações que se estabelecem no interior da sala de aula.

Então, o olhar sobre a prática pedagógica pode tornar-se revelador, na medida em que é possível perceber as possibilidades ou limitações para inserção de situações lúdicas pela maneira como estão organizados os materiais e móveis da sala de aula, como adultos e crianças ocupam e interagem neste espaço, pelo tipo de atividade que é priorizado no trabalho educativo.

Assim, esta dissertação de mestrado tem como *locus* de observação o cotidiano das turmas de Educação Infantil da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (UFPA) em Belém – Pará. Tomando como foco de atenção as professoras da infância, problematizo, nesta pesquisa, como estão constituídos o tempo e o espaço do brincar na educação infantil,

indagando que possibilidades a prática pedagógica das professoras que atuam com crianças na faixa etária de quatro a seis anos oferece para a manifestação de situações lúdicas.

Para a problematização que formulei, somam-se outras questões essenciais que direcionaram minha intenção de pesquisa, quais sejam:

1. O espaço, a organização da rotina, os materiais disponíveis, as atividades propostas, na educação infantil desta instituição, permitem a experimentação de práticas educativas que valorizem a vivência de situações de cunho lúdico?
2. O brincar está proposto nos Projetos de Ensino da Educação Infantil e/ou no Plano de Trabalho das professoras?
3. Que usos e significações são atribuídos, pelas professoras, para as atividades lúdicas?

Desse modo, analiso e reflito sobre tais questões na prática educativa do/a professor/a de educação infantil, no sentido de compreender o que é proposto pelo adulto e o que é, de fato, vivido pelas crianças. Assim, este estudo propõe-se a contribuir para a construção de uma proposta de trabalho que realmente incorpore, no cotidiano da educação infantil, a cultura lúdica, com toda riqueza e diversidade que ela possui.

Os objetivos que proponho para a realização dessa pesquisa são:

1. Identificar como está instituído o tempo e o espaço para o brincar na educação infantil e se esses elementos podem ser considerados como possibilitadores de práticas educativas de cunho lúdico;
2. Identificar quais são os brinquedos e os materiais pedagógicos disponíveis na escola e, a freqüência com que esses brinquedos e materiais são usados no cotidiano da educação infantil;
3. Verificar se o brincar está proposto nos Projetos de Ensino e/ou nos Planos de Trabalho das professoras;
4. Analisar que usos e significados são dados, pelas professoras, para as atividades de cunho lúdico desenvolvidas na educação infantil.

Considero essa discussão necessária, pois ajuda a questionarmos aquilo que de tanto vermos ou fazermos não mais percebemos, dando-nos a chance de pensarmos e organizarmos práticas educativas que contribuam para a consolidação de uma Pedagogia da Educação

Infantil[4], pois, segundo Faria (1999b, p. 70), "[...] a Pedagogia faz-se no espaço e o espaço por sua vez consolida a Pedagogia". Nesse sentido, faz-se necessário considerarmos as práticas pedagógicas dos/as professores/as como objeto de investigação, as quais poderão oferecer valiosos indicadores que nos ajudarão a construir relações educativas pautadas no respeito e na valorização da criança como sujeito de direito, que tem uma história e é que construtora de cultura.

Tendo como base da investigação o brincar como fenômeno social, realizo incursões do campo da Sociologia, especificamente em Benjamin (2002)[5] e Brougère (1995, 1998)[6] que caracterizam o brincar como uma atividade essencial na formação cultural e social da criança e nas contribuições procedentes do campo da Psicologia Sócio-Histórica, principalmente nas obras de Vygotsky (1984)[7], Leontiev (1988)[8] e Ellkonin (1998)[9] que compreendem o brincar como uma atividade/necessidade humana; estes últimos vêem nos brinquedos e brincadeiras uma forma de apropriação da cultura e seus valores, considerando a situação lúdica como geradora potencial de desenvolvimento e principal atividade da criança.

O estudo também tem como referência os trabalhos de Kishimoto (1990, 1993, 1994, 1997, 1998b, 2001), Friedmann (1990,1996), Oliveira (1992), Campos de Carvalho; Rubiano (1994), Wajskop (1995, 1996) e Faria (1999a, 1999b), Gandini (1999), Barbosa (2000), entre outros, os quais privilegiam a análise de questões relacionadas à organização do tempo e do espaço para o brincar no cotidiano das instituições infantis, assinalando a necessidade da valorização das situações de cunho lúdico na prática pedagógica do/a professor/a de educação infantil.

---

[4] O termo "Pedagogia da Educação Infantil" está sendo utilizado na abordagem dada por Eloísa Acires Candal Rocha (1999). A autora, em sua tese de doutorado, analisa as produções acadêmicas, dos diversos campos do saber científico (Psicologia, Antropologia, Sociologia, História, entre outros), que vêm incluindo a infância como objeto de estudo. Sua pesquisa aponta que essas produções têm colaborado para aprofundar o conhecimento a respeito da criança pequena e a sua infância, contribuindo para a constituição de um campo de estudo que ela denomina de Pedagogia da Educação Infantil. Para a autora, mesmo que a Pedagogia da Educação Infantil se coloque apenas como uma possibilidade, pois ainda é bastante embrionário, permite a demarcação de um campo em constituição, uma vez que a configuração da Pedagogia da Educação Infantil é um processo que atualmente vem ocupando espaço nas pesquisas e produzindo conhecimentos sobre as especificidades da criança de 0 a 6 anos de idade. Esse conjunto de conhecimento tem contribuído para elaboração de um conceito de Educação Infantil, de forma mais independente do conceito de educação escolar, indicando a definição do perfil do/a professor/a de Educação Infantil e buscando a elaboração de propostas de formação e ação pedagógica para o trabalho com as crianças pequenas.

[5] A obra "Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação" teve sua primeira publicação brasileira em 1984, traduzido do original em língua alemã, publicado em 1969.

[6] A obra Jogo e Educação foi originalmente publicada em francês sob o título de "Jeu et Éducation", em 1995.

[7] O texto "O papel do brinquedo no desenvolvimento" é traduzido do original "Voprosi Psikhologii" (Problemas de Psicologia), publicado em 1966 e faz parte da obra " Mind in Society" (Formação Social da Mente).

[8] Os artigos "Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil" e "Princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar" foram originalmente publicados em 1981, no livro " Problems of the development of the mind".

[9] A obra "A psicologia do jogo" foi originalmente publicada em russo com o título "Psikhologii Igri" em 1978.

Inicialmente, nomeio este referencial teórico na orientação do estudo, por encontrar nele os subsídios necessários para entender as relações dialéticas estabelecidas entre tempo, espaço para as atividades lúdicas e práticas educativas na educação infantil. As contribuições provenientes desses teóricos e estudiosos da temática auxiliaram-me, ainda, na compreensão do brincar como atividade principal da criança e fator significativo para o seu desenvolvimento e aprendizagem e, como tal, necessita ser usado como componente de uma Pedagogia da Infância, pois é possível, a partir do brincar, extrapolar o "transmitir conteúdos", permitindo às crianças e aos professores uma nova forma de se praticar e vivenciar o ato educativo.

Ao eleger como foco da pesquisa a prática pedagógica das professoras de educação infantil, considerei que conhecer a multiplicidade de processos que permeiam a relação pedagógica é condição necessária para entender as singularidades presentes na prática educativa, especificamente sobre o que está inserido nas ações das professoras como possibilidade para a manifestação do lúdico.

Conforme adverte Freitas (2002), sempre que se investiga o processo educacional, é necessário não perder de vista que não se pode analisar aspectos do cotidiano escolar sob um único prisma. Para a autora, é preciso compreender o contexto e os indivíduos em sua totalidade histórica e social, considerando o fenômeno estudado a partir das múltiplas dimensões e relações presentes no processo educacional.

Nessa perspectiva, o caminho metodológico de investigação insere-se num trabalho de caráter qualitativo, procurando aproximações com a abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa a qual busca a compreensão do fenômeno estudado tendo como referência o seu acontecer histórico e social. Busquei, ainda, procedimentos de recolha de dados que pudessem, de forma efetiva, apreender os diversos fatores imbricados no processo educativo e que compõe a prática pedagógica do/a professor/a, de modo a complementar as informações obtidas e não isolá-las. Sendo assim, na escolha dos instrumentos optei pela observação direta, aplicação de questionário do tipo inventário e a análise de documentos, tais como projetos de ensino da educação infantil e plano de trabalho das professoras. Vale ressaltar aqui que, entre os instrumentos utilizados para o registro no Diário de Campo, recorri também ao uso do gravador de voz e ao registro fotográfico.

É assim que trago, agora com minhas palavras, o texto possível, tecido a partir de muitas vozes, de muitos olhares, o que implicou a construção da minha capacidade de olhar a pesquisa. Portanto, o conhecimento produzido que se corporifica, neste trabalho, foi elaborado

a partir dos fios puxados dos textos, dos livros lidos, das discussões estabelecidas e da incursão no material empírico.

Essa dissertação de mestrado estrutura-se em cinco capítulos. No primeiro capítulo abordo a abrangência em que os termos *jogo, brinquedo* e *brincadeira* estão inseridos e apresento os diferentes usos e significações nos contextos histórico, social e cultural. Considerar amplamente o jogo, o brinquedo e a brincadeira, e compreender suas funções para o desenvolvimento e aprendizado da criança, ajudam-me na complexa tarefa de definir o fenômeno lúdico utilizado neste estudo.

No segundo capítulo, analiso a relação entre o lúdico e a educação consolidado nos diversos tempos históricos e que, conseqüentemente, contribuíram para demarcar as concepções de infância e educação infantil, influenciando os caminhos seguidos pelas instituições infantis e que, marcaram e marcam, ainda que de maneira não explicita, a prática pedagógica dos/as professores/as das crianças pequenas. Discuto também a necessidade de compreensão, por parte do/a professor/a, da singularidade do brincar como atividade pedagógica produtiva e da importância da atitude lúdica como mediadora no aprendizado.

No terceiro capítulo, busco no campo da Psicologia Histórico-Cultural a da Sociologia os argumentos para confirmação do brincar como uma atividade essencial na formação cultural e social da criança, bem como na compreensão das funções educativas desempenhadas pelo brincar, identificando as características presentes nas atividades lúdicas relativas ao ato de aprender.

No quarto capítulo, explicito os caminhos percorridos no processo de construção dos procedimentos metodológicos da investigação, bem como no desenvolvimento da pesquisa de campo. Caminhos estes que, no início, não estavam bem sinalizados, mas que durante o processo de investigação foram sendo reestruturados de forma a orientar o melhor trajeto para alcançar os objetivos desta pesquisa.

Inicialmente faço uma discussão quanto à opção metodológica da pesquisa a qual foi se definindo a partir do referencial teórico adotado e dos objetivos deste estudo. Destaco as razões da escolha do campo e dos sujeitos da pesquisa, faço uma breve apresentação da instituição pesquisada e das professoras de educação infantil da instituição cuja prática pedagógica é objeto de estudo nesta pesquisa.

Em seguida, descrevo os instrumentos e procedimentos utilizados no campo e evidencio de que forma analisei dados da investigação.

No quinto capítulo, tomando como ponto de partida os discursos apreendidos e analisados sobre as possibilidades que a prática pedagógica das professoras de educação

infantil oferecem para a manifestação de situações lúdicas, registro e sistematizo, a partir do entrecruzamento dos dados de campo e do referencial teórico orientador da pesquisa, as diferentes vozes manifestadas para a experimentação de práticas educativas de cunho lúdico. No entanto, sempre atenta para o não enquadramento da teoria com a prática observada e fechamento da investigação, como nos previne Costa (1996, p. 101), "[...] tanto o pesquisador quanto o objeto vão se constituindo no processo da investigação. Mas a tarefa de compreensão e interpretação do sentido do discurso que impregnam as práticas é infinita".

Desse modo, as considerações apresentadas neste estudo, possivelmente, estão passíveis de diferentes formas de análises por outros/as pesquisadores/as, devido às múltiplas possibilidades de olhar os fatos, os quais encontram-se ancorados nos princípios teóricos da pesquisa. Assim sendo, não tenho verdades únicas a serem ditas, e sim oferecer indicadores que possam fomentar a reflexão e o debate sobre a educação infantil como espaço privilegiado para que o brincar aconteça.

CAPÍTULO I

JOGO, BRINQUEDO E BRINCADEIRA: ATIVIDADE E SUPORTE PARA O BRINCAR

Fig.01: Tela, Jogos Infantis[10], Pieter Brueghel , pintada em 1560.

> [...] não chegaríamos certamente à realidade ou ao conceito do brinquedo se tentássemos explicá-lo tão-somente a partir do espírito infantil. Pois se a criança não é nenhum Robinson Crusoé, assim também as crianças não constituem nenhuma comunidade isolada, mas antes fazem parte de um povo e da classe a que pertencem. Da mesma forma, os brinquedos não dão testemunho de uma vida autônoma e segregada, mas são um mudo diálogo de sinais entre a criança e o povo (BENJAMIN).

[10] Na pintura "Jogos Infantis", o flamengo Pieter Brueghel (1525 -1569) retrata uma pequena aldeia dos tempos medievais. Nela podemos encontrar cerca de 250 personagens participando de 84 brincadeiras.

1.1 Os diferentes significantes

O jogo, o brinquedo e a brincadeira têm sido objeto de estudo nas mais diversas áreas do conhecimento como a filosofia, a psicologia, a sociologia, a antropologia, a pedagogia. Entretanto, pesquisadores e estudiosos da temática apontam a dificuldade existente em definir tais termos, uma vez que não existe uma terminologia unificada e consensual para designá-los os quais decorrem não só da diversidade de enfoques teóricos atribuídos aos termos, mas também pelos diferentes significados ocupados pelo jogo, brinquedo e brincadeira no contexto da sociedade desde tempos remotos.

No contexto brasileiro, as palavras jogo, brinquedo e brincadeira têm sido utilizadas com o mesmo significado, não havendo uma diferenciação entre o objeto e a ação relacionada ao termo. Conforme indica o *Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa* (Ferreira, 1986), entre outros significados, o termo jogo significa: 1. Atividade física ou mental organizada por um sistema de regras que define a perda ou o ganho. 2. Brinquedo, passatempo, divertimento. 3. Série de coisas que formam um todo, ou coleção ... 4. Jogo de azar. 5. O vício de jogar. Para brinquedo define**:** 1. Objeto que serve para as crianças brincarem. 2. Jogo de criança, brincadeira. 3. Divertimento, passatempo. Como sinônimo de brincadeira temos: 1. Ato ou efeito de brincar. 2. Passatempo, entretenimento, divertimento. 3. Brinquedo, jogo. 4. Gracejo. 5. Caçoada, galhofa, zombaria. 6. Folguedo, festa, festança.

Como se percebe, estas três palavras podem compreender tanto a atividade de brincar como outras, incluindo passatempos, divertimentos. Desse modo, somente a utilização contextual destes termos é que permite referendar o seu sentido.

Diante da imprecisão para conceituar o jogo, o brinquedo e a brincadeira e dos múltiplos significados atribuídos aos termos, Tizuko Kishimoto, pesquisadora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP, propõe que os termos devem ser investigados a partir do contexto cultural e sócio-histórico em que estão inseridos.

Compreender amplamente o jogo, o brinquedo e a brincadeira, do ponto de vista histórico, social e cultural, e examinar suas funções no processo de desenvolvimento e apropriação de conhecimentos da criança, possibilita uma análise mais profunda do brincar infantil.

Nessa perspectiva, busco em autores de diversos campos do saber, que estudam jogo, brinquedo e brincadeira relacionados ao ato de brincar, subsídios para construir a rede de significados em que estes termos estão envolvidos. O conhecimento das várias vertentes auxilia-me na complexa tarefa de definir o fenômeno lúdico utilizado neste estudo.

1.2 Usos e significações dos termos dentro dos contextos histórico, social e cultural

O jogo, de acordo com os autores que o interpretam, destaca-se como manifestação primeira da ludicidade, possuindo ainda diversas formas e características específicas dependendo do contexto em que é utilizado.

O termo jogo deriva do latim *ludus*, *ludere* que significa brincar, jogos infantis. Gradativamente, de acordo com época e local associou-se ao termo a idéia de movimento, ligeireza, competição, representações litúrgicas e teatrais. Jogo também abrange jogos de azar e não-seriedade, sendo ainda usado como sinônimo de brinquedo e brincadeira.

Iniciarei uma leitura do conceito de jogo a partir do clássico *Homo Ludens,* de Johan Huizinga que tem a primeira edição de sua obra em 1938, traduzido para a língua portuguesa em 1971. Historiador estudioso das transformações culturais, o autor, integra o conceito de jogo ao conceito de cultura e evidencia que o jogo é encontrado em todas as atividades humanas e precede a própria cultura, ou seja, a cultura surge sob forma de jogo. Para esse pensador, o jogo é central para a civilização, afirmando que é no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve. Huizinga (1971) ressalta que as funções do jogo podem ser resumidas em dois aspectos fundamentais: uma luta por alguma coisa e a representação de alguma coisa. Em sua definição de jogo inclui argumentos como:

> [...] o jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e alegria e de uma consciência de ser diferente da "vida quotidiana" (HUIZINGA, 1971, p. 33).

Em suma, a essência do seu pensamento consiste na afirmação de que jogo e cultura estão imbricados em uma inter-relação embrionária "[...] a cultura é um jogo. Não quer dizer isso que ela nasça do jogo, como um recém-nascido se separa do corpo da mãe. Ela surge *no* jogo, e *enquanto* jogo, para nunca mais perder esse caráter" (HUIZINGA, 1971, p.193, grifos meus).

Este autor atribui ao jogo características relacionadas aos aspectos sociais, ao considerar a relação entre jogo e cultura.

Segundo Huizinga (1971), no jogo, o jogador ou o brincante desempenha o papel do outro e envolve-se numa atmosfera de mistério e segredo, fazendo-o imune às leis e aos costumes da vida cotidiana. Para ele, "O jogo não é vida corrente nem vida real" (HUIZINGA, 1971, p.11), mas é como se fosse um intervalo em nossa vida cotidiana. Ao

brincar a criança age numa esfera temporária e utiliza-se de representações própria do jogo, porém é desenvolvida por ela com toda seriedade e consciência de que se trata só de brincar, só de fazer de conta.

Por isso, o jogo, se distingue da vida 'comum' tanto pelo lugar quanto pela duração que ocupa, pois é produzido dentro de limites espaciais e temporais definidos em cujo interior se respeitam determinadas regras definidas e processadas para um certo espaço e tempo determinado. Assim, para o autor, "O jogo cria ordem e é ordem" (HUIZINGA, 1971, p.13).

O jogo conduz, ainda, a momentos de tensão, gerada pela incerteza, pelo acaso, que envolve o jogador no desejo de conseguir um desfecho favorável ao seu empenho. Essa tensão confere ao jogo um valor ético, na medida que obriga o jogador a colocar à prova sua força e tenacidade, sua habilidade e coragem, suas capacidades espirituais e lealdade.

Sumariamente, o autor defende que o jogo tem sua essência no divertimento, na alegria e na tensão. Sendo o jogo um fenômeno cultural, Huizinga adverte que não se deve pensar o jogo e a cultura, num contexto de polaridade ou submissão, pelo contrário, é pertinente tecer análises que partam do pressuposto da correlação, da intimidade entre seriedade e divertimento, do riso e do prazer, do sagrado e do profano.

Elkonin (1998) em sua obra *Psicologia do Jogo* faz uma extensa pesquisa sobre a natureza e o conteúdo do jogo infantil, apresentando as contribuições que diversos psicólogos soviéticos, que se orientam numa perspectiva histórico-cultural, oferecem sobre o jogo como elemento da cultura. Traz também um estudo sobre a etimologia da palavra jogo e verifica um amplo significado do termo em diversas línguas, entretanto encontrou significados semelhantes nas terminologias pesquisadas que sintetizando indica "[...] um grupo numeroso de ações humanas que não requerem trabalho árduo e proporcionam alegria e satisfação" (ELKONIN, 1998, p. 12). Faz, ainda, uma alerta quanto à tentativa de enquadrar qualquer definição de jogo, pois:

> [...] a palavra 'jogo' não é um conceito científico *strito sensu.* É possível que por isso mesmo alguns pesquisadores procurassem encontrar algo em comum entre as ações mais diversas e de diferentes aspectos denominadas com a palavra 'jogo', não temos até hoje uma delimitação satisfatória dessas atividades e uma explicação, também satisfatória, das diferentes formas de jogo (ELKONIN, 1998, p. 13).

Para a teoria histórico-cultural (VYGOTSKY, 1984; LEONTIEV, 1988; ELKONIN, 1998), o jogo é de origem e de natureza social e seu conteúdo está no trabalho dos adultos, pois "[...] o conteúdo do jogo é reconstituído pela criança a partir das atividades dos adultos e das relações que estabelecem em sua vida social e de trabalho" (ELKONIN, 1998, p. 35).

Segundo estes autores, as características do jogo infantil se definem por ser uma atividade imaginativa na qual a criança reelabora simbolicamente o mundo do adulto, pois "[...] no brinquedo[11] a criança cria uma situação imaginária" (VYGOTSKY, 1984, p. 123). No entanto, esta situação imaginativa possui regras, implícitas ou explicitas, de comportamento que é retirado do contexto cultura no qual a criança está inserida

Uma outra contribuição para demarcar conceitualmente o jogo delineou-se, desde o final da década de 1970, a partir dos estudos realizados pelos pesquisadores franceses Gilles Brougère, Jacques Henriot e colaboradores, do Laboratoire de Recherche sur lê Jeu et le Joouet, da Université Paris-Nord.

Estes pesquisadores enfatizam a necessidade de se levar em consideração o contexto sócio-histórico de uso desse vocabulário para atribuir-lhe algum significado ou sentido. Para eles, a idéia de jogo é constituída por uma infinidade de influências sofridas por quem emprega o termo. Seu conceito deve ser emitido de acordo com o fenômeno e o uso que se faz dele.

Brougère (1995 e 1998a) mostra que o uso do termo jogo é relativamente arbitrário, pois não há uma definição única para conceituá-lo nem designar o seu papel no desenvolvimento e suas implicações educativas. A própria idéia que se tem de jogo varia de acordo com o enfoque dado pelos autores, época e cultura. Segundo o autor, o termo jogar pode designar tanto a competição de um candidato em campanha eleitoral, por exemplo, como a atividade do bebê envolvendo diversos objetos que circundam o seu berço, ou ainda o jogo de faz-de-conta da criança. Portanto, não se trata de dizer o que é jogo, mas compreender em que contexto está sendo utilizado e as razões dessa utilização.

Entre os vários níveis de significações atribuídos ao termo jogo, esse pesquisador destaca três níveis de diferenciação que seriam atributos essenciais do jogo: a) o conceito de jogo está sempre impregnado de valores e concepções de determinada cultura; b) todo jogo funciona segundo um sistema de regras explicitas ou implícitas; c) o jogo pode ser materializado em objeto (BROUGÈRE, 1998a, p. 14 e 15).

De acordo com Brougère (1998a, p. 14) na própria ausência de uma definição rigorosa sobre a significação e uso do termo jogo, o mesmo é utilizado e compreendido como "atividade lúdica". Com base nas análises propostas por Henriot (1983), Brougère apresenta uma distinção entre situação lúdica e atividade lúdica: a atividade lúdica é o encontro entre

[11] Vygotsky utiliza o termo "brinquedo", para referir-se tanto ao brincar da criança quanto para o objeto brinquedo, suporte da brincadeira.

situação e atitude lúdica, ou seja, entre o jogo e o jogador. (HENRIOT, 1983 citado por BROUGÈRE, 1998a, p. 194).

Brougère (1995 e 1998a) assinala algumas características que permitem definir a especificidade da situação lúdica no jogo.

O jogo supõe uma comunicação específica, denominada "metacomunicação" (BATESON, 1977 citado por BROUGÈRE, 1995 e 1998a). Para Bateson, o jogo só existe quando aqueles que brincam são capazes de um certo nível de metacomunicação, qual seja, quando são capazes de estabelecer uma troca de sinais de tal forma que todos os envolvidos compreendam a mensagem de que se trata de uma brincadeira. Como explicita Brougère, o jogo só é possível se seus integrantes forem capazes de considerar uma ação em que as coisas se tornam outras, isto é, as ações e os objetos são transformados de acordo com as circunstâncias.

Outra característica definidora do jogo, apontada pelo autor, é que ele acontece num tempo e num espaço definido, ou seja, as ações produzidas no jogo e pelo jogo, só intervêm no jogo, e não nas atividades externas a ele, como por exemplo, as ações da vida cotidiana.

Para que a situação lúdica apareça, no jogo, é preciso que haja um espaço de decisão o que implica em liberdade de ação dos brincantes. "[...] para que essa situação particular [a situação lúdica] surja, existe uma decisão por parte daqueles que brincam: decisão de entrar na brincadeira, mas também de construí-la segundo modalidades particulares. Sem livre escolha, ou seja, a possibilidade real de decidir, não existe mais brincadeira, mas uma sucessão de comportamentos que têm sua origem fora daquele que brinca" (BROUGÈRE, 1995, p. 100).

O jogo é também um espaço de incerteza, pois tanto a finalidade quanto os resultados finais do jogo são sempre imprevisíveis. "[...] se a liberdade faz o valor das aprendizagens efetuadas no jogo, também produz incerteza quanto ao seu resultado" (BROUGÈRE, 1998a, p. 194).

Por fim, o jogo está inserido num sistema de regras. "[...] para brincar existe um acordo ou uma construção de regras [...] as regras não preexistem à brincadeira, mas são produzidas à medida que se desenvolve a brincadeira" (BROUGÈRE, 1995, p. 101).

Apoiando-se nos estudos de Brougère e seus colaboradores sobre o jogo, Kishimoto (1994) sugere que nos estudos rigorosos desse fenômeno seja utilizada a expressão jogo infantil para "[...] designar tanto o objeto e as regras do jogo da criança. (brinquedo e brincadeira)" (KISHIMOTO, 1994, p. 7). Entretanto esclarece que:

> "[...] dar-se-á preferência ao emprego do termo jogo, quando se referir a uma descrição de uma ação lúdica envolvendo situações estruturadas pelo tipo de material como no xadrez, na trilha, no dominó. Os brinquedos podem ser utilizados de diferentes maneiras pela própria criança, mas os jogos estruturados como o xadrez (tabuleiro, peça) traz regras estruturadas externas que definem a situação lúdica" (KISHIMOTO, 1994, p. 7).

Igualmente à palavra jogo o termo brinquedo é também polissêmico, já que tem sido utilizado para designar tanto os objetos dos quais servem como suporte para a brincadeira da criança quanto para nomear determinadas modalidades de jogo praticado por elas, ou ainda a ação de brincar propriamente dita.

Ao se restringir o uso da palavra brinquedo como sendo aquele objeto produzido especificamente, artesanal ou industrialmente, para a criança o termo admite linguagem universal. No entanto, um estudo mais aprofundado mostra-nos outras facetas da história e dos conceitos de brinquedo que merecem ser analisados.

Para apoiar-me nessa discussão, busco, sobretudo, as contribuições de Walter Benjamin (2002) filósofo alemão que acompanha a história cultural do brinquedo ligando o seu aparecimento e significado às transformações sócio-culturais da sociedade moderna, e também os estudos de Brougère (1995) que procura analisar o brinquedo como elemento da vida cultural associando brinquedo e cultura.

Segundo Benjamin (2002), a produção do brinquedo, como artefato de consumo, é um acontecimento da modernidade (século XVII e XVIII). Ao mencionar a história cultural do brinquedo situa-o na sua relação com o processo de industrialização, pois, segundo o autor, os brinquedos, a princípio, não eram invenções de fabricantes especializados uma vez que estes produtos vinham de uma fabricação artesanal, feitos por adultos e crianças, em oficinas de entalhadores de madeira, de fundidores de estanho. Então, era possível "[...] encontrar animais entalhados em madeira com o marceneiro, soldadinhos de chumbo com o caldeireiro, figuras de doces com o confeiteiro, bonecas de cera com o fabricante de velas" (BENJAMIN, 2002, p. 90).

Benjamin sinaliza que, com o processo de industrialização, a partir da segunda metade do século XIX, esta forma de produção começou a desaparecer. A fabricação do brinquedo deixa de fazer parte do núcleo familiar para se emancipar. Como diz o autor, o brinquedo torna-se cada vez mais estranho tanto para as crianças como para os adultos, deixando de ser um objeto do processo de produção que unia pais e filhos. A partir daí, a produção do brinquedo começa a se afastar de sua finalidade original. O que anteriormente era motivo de intensas ligações familiares, com valores e sentimentos culturais muito significativos, vai

gradativamente se tornando um objeto-brinquedo-mercadoria, produzido em grande escala para um público-alvo específico.

Para Benjamin (2002), o brinquedo, como artefato de consumo, aparece na sociedade impregnado da visão que o adulto tinha a respeito da criança e documentam como os adultos se colocam em relação ao mundo infantil. De qualquer forma, resta somente à criança:

> [...] uma certa liberdade em aceitar ou recusar as coisas, não poucos dos antigos brinquedos (bola, arco, roda de pernas, pipa) terão sido de certa forma impostos à criança como objetos de culto, os quais só mais tarde, e certamente graças à força da imaginação infantil, transformaram-se em brinquedos (BENJAMIN, 2002, p. 96).

Este autor, já em 1928[12], discute a forma equivocada que se tinha do brinquedo. Trata-o numa nova perspectiva, esperando uma superação para os dias atuais do equívoco que se acreditava ser

> [...] a brincadeira da criança determinada pelo conteúdo imaginário do brinquedo, quando, na verdade, dá-se ao contrário. A criança quer puxar alguma coisa e torna-se cavalo, quer brincar com areia e torna-se padeiro, quer esconder-se e torna-se bandido ou guarda [...] quando mais atraentes, no sentido corrente, são os brinquedos, mais se distanciam dos instrumentos de brincar; quanto mais ilimitado a manifestação se manifesta neles, tanto mais se desviam da brincadeira viva (BENJAMIN, 2002, p. 93).

As palavras de Benjamin são uma espécie de denúncia em que a criança, contrapondo-se ao olhar adultocêntrico, vai à procura de outros aliados. A presença do objeto brinquedo não é o fator que determina o conteúdo da ação lúdica da criança. A sua realização não está sujeita *a priori* aos materiais, mas ao sujeito da ação. A criança, sujeito da ação, realiza o seu brincar numa relação que estabelece consigo mesma e com o mundo das coisas e das pessoas. Enfim, os objetos se transferem do mundo dos adultos, para o mundo das crianças, em que a ação infantil modifica e redefine a utilização e finalidade dos objetos, ampliando a dimensão das possibilidades e condições de realização da ação lúdica.

As reflexões de Benjamin têm a sua atualidade confirmada pelos mais diversos autores. Brougère (1995), em sua obra *Brinquedo e Cultura,* analisa sociologicamente o objeto brinquedo, abordando suas dimensões sociais e ressalta também o que o brinquedo revela de uma cultura. Então, para o autor, o brinquedo deve ser compreendido:

---

[12] Texto "Brinquedos infantis velhos tempos. Uma história do brinquedo", Berlin, 1928. Traduzido. In Walter Benjamin, A Criança, o Brinquedo, a Educação. Duas cidades, Editora 34. Tradução Marcus Vinicius Mazzari.

> [...] como um produto de uma sociedade dotado de traços culturais específicos. Por um lado, o brinquedo merece ser estudado por si mesmo, transformando-se em objeto importante naquilo que ele releva de uma cultura. De outro lado, antes de ter efeitos sobre o desenvolvimento infantil, é preciso aceitar o fato de que ele está inserido em um sistema social e suporta funções sociais que lhe conferem a razão de ser (BROUGÈRE, 1995, p. 7).

Segundo Brougère (1995, p. 41-49), o brinquedo não parece definido por uma função exclusiva, mas antes de tudo é um objeto que a criança manipula livremente sem estar *a priori* condicionado a regras. O brinquedo é um fornecedor de representações manipuláveis e de imagem com volume. O autor decompõe a dimensão simbólica do brinquedo a partir de dois aspectos básicos: o material e o de enunciação de uma representação.

O aspecto material está relacionado à capacidade que o brinquedo tem de ser um meio de expressão com volume; objeto dotado de significações, onde a significação surge por meio da expressão material, da forma. É por isso que, segundo o autor, se o brinquedo tem um significado é, na verdade, porque ele é dotado de determinada forma. Tem cor, pode-se pegá-lo, cheirá-lo, ouvi-lo.

Já o segundo aspecto, refere-se ao fato de que o objeto brinquedo deixa o realismo para entrar na esfera da produção de um universo imaginário específico. Para o autor, o brinquedo parece afastar-se da reprodução do mundo real constantemente evocado por ele, já que não nos encontramos perante uma reprodução fiel do mundo real, mas sim diante de uma imagem cultural que lhe é particularmente destinada. Assim, a manipulação do objeto brinquedo é a própria manipulação da cultura a das significações que ela tem numa determinada sociedade uma vez que a criança na sua brincadeira "[...] não se contenta em desenvolver comportamentos, mas manipula as imagens, as significações simbólicas, que constituem uma parte da impregnação cultural à qual está submetida" (BROUGÈRE, 1995, p. 47).

Dessa forma, para este autor, o brinquedo é um objeto cultural, que carrega significados e representações, mas que só adquire caráter lúdico quando se torna suporte da brincadeira. Sendo assim, é a função lúdica que dá *status* de brinquedo ao objeto. Para Brougère (1995, p. 21) "[...] o brinquedo é, acima de tudo, um dos meios para desencadear a brincadeira". Ou seja, o brinquedo não condiciona as ações da criança, mas oferece um suporte determinado que ganhará diferentes significados durante a brincadeira.

Corroborando essa assertiva, Kishimoto (1994, 1997) comenta que o brinquedo supõe uma relação de intimidade com a criança. Enquanto objeto, é sempre suporte de brincadeira e criador da situação lúdica, porém pode ser utilizado de diferentes maneiras pela criança,

havendo com isso uma indeterminação quanto ao seu uso. E complementa afirmando que brinquedo inclui:

> [...] não só os criados pelo mundo adulto, concebidos especialmente para brincadeiras infantis, como os que a própria criança produz a partir de qualquer material ou investe de sentido lúdico. No último caso, colheres, pratos e panelas têm servido como suporte de brincadeira, representando, por exemplo, instrumentos musicais, pente, entre outros (KISHIMOTO, 1994, p. 7 e 8).

De modo semelhante, Bomtempo (1986) entende o brinquedo como qualquer estímulo material fornecido à criança, quer seja ele industrializado, manufaturado pelos adultos que convivem com ela; ou ainda objetos entregues a elas para atividade de brincar.

Dessa forma, é possível afirmar que o brinquedo enquanto material não inclui necessariamente o ser sujeito responsável pela realização do brincar. Permanece como uma possibilidade, um convite para a ação lúdica, mas nas mãos da criança deixa de ser uma possibilidade para se tornar uma realização, deixa de ser inerte e estático e adquire ação lúdica. Então, o brinquedo enquanto material é apenas uma possibilidade e, enquanto ação, é uma realização.

Já a brincadeira**,** de acordo com a proposta terminológica de Kishimoto (1997, p, 21), refere-se a "[...] ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica". Segundo a autora, o termo brincadeira deve ser empregado para indicar a descrição sistematizada de um comportamento que tem regras implícitas.

Brougère (1995) diz que o que caracteriza a brincadeira é que ela pode fabricar seus objetos; além do mais, é uma atividade livre que não pode estar limitada ao agir. Então, para esse autor:

> [...] a brincadeira é uma mutação do sentido, da realidade: as coisas aí tornam-se outras. É um espaço à margem da vida comum, que obedece a regras criadas pela circunstância. Os objetos, no caso, podem ser diferentes daquilo que aparentam. Entretanto, os comportamentos são idênticos aos da vida cotidiana (BROUGÈRE, 1995, p. 99-100).

Dessa forma, a brincadeira já contém – em si mesma – pelo menos uma regra: a criança deve agir de acordo com os significados culturais dos objetos e relações sociais que é representado em seu fazer-de-conta. Isto é, a criança precisa atuar no faz-de-conta de maneira que os significados eventualmente emprestados a si mesma, aos objetos, aos parceiros da brincadeira e às suas ações sejam, de fato, adequados à determinada matriz de comportamento cultural.

Vygotsky (1984) observa que na brincadeira a ação surge das idéias e não dos objetos. Tudo depende de como a criança possa atuar com o objeto. Essa ação da criança em relação ao objeto é regida por regras latentes e implícitas, impregnada de significados sociais e culturais, às quais a criança se submete ao representar um ou outro papel.

Assim, as crianças reconstroem, na brincadeira, as atividades que lhe são apresentadas como importantes e significativas, sejam recorrentes a momentos felizes ou não. Além disso, por meio da brincadeira as crianças expressam a compreensão que elas têm acerca do contexto em que vivem. Portanto, um dado objeto tem um significado numa brincadeira e outro significado fora dela. É neste sentido que Kishimoto (1994 e 1997) indica que, em diferentes culturas, um mesmo comportamento pode ser brincadeira ou não, dependendo do significado a ela atribuído. Fica evidente, então, o que ressalta Elkonin (1998), a base do jogo protagonizado é social, visto que seu conteúdo depende das condições sociais concretas em que a criança vive. Entretanto, o autor adverte:

> [...] por maior que seja a emoção com que a criança se compenetra no papel de adulto, ela não deixa de se sentir criança. Olha-se através do papel que assumiu, ou seja, com os olhos do adulto, compara-se emotivamente com ele e descobre que ainda não é adulto (ELKONIN, 1998, p. 405).

Acredito ter demonstrado, no decorrer dessa discussão, a abrangência em que os termos jogo, brinquedo e brincadeira estão inseridos. Este esforço pareceu-me necessário, no âmbito de uma pesquisa acadêmica, pois analisar as designações dos termos passa simultaneamente pela análise de seus usos no discurso e das significações que lhe são atribuídas.

Entretanto, definir os termos para serem adotados num trabalho científico se faz necessário. Assim, *brinquedo* é entendido, neste estudo, como objeto, suporte de brincadeira. O termo *brincadeira* corresponde à descrição sistematizada de um comportamento, que tem regras implícitas. O *jogo* é entendido tanto como objeto quanto como regras de um jogo. Além disso, é considerado como descrição sistematizada de um comportamento, quando citado como sinônimo de jogo infantil, jogo de papéis, jogo protagonizado, jogo dramático, jogo de faz-de-conta.

Por fim, tomando por base a teoria que norteia esse trabalho, me propus compreender também que os termos jogo, brinquedo e brincadeira estão inseridos em um universo mais abrangente, a dimensão do *lúdico*. Priorizo, neste estudo, termo *lúdico*, por entender que ele

abrange, conjuntamente, uma multiplicidade de ações: o jogo, o brinquedo, a brincadeira e o brincar em todas as suas possibilidades.

Na intenção de situar e compreender a relação entre o lúdico e a educação no contexto histórico e cultural, procuro a seguir revisitar algumas idéias sobre a valorização do lúdico na educação defendidas pelos pensadores clássicos do século XVI ao XX que sob diferentes orientações filosóficas, sociológicas, psicológicas e pedagógicas influenciaram na introdução da brincadeira na escola infantil, a qual esteve associada, ora a uma ferramenta de ensino na busca de aprendizagem de conteúdos escolares, ora como ação livre da criança.

CAPÍTULO II

O LÚDICO E A EDUCAÇÃO: REVISITANDO TEORIAS, DESCORTINANDO PRÁTICAS

Fig. 02: Detalhe da tela Jogos Infantis, Brueghel – brincadeira com arco.

Brincar não é perder tempo, é ganhá-lo. É triste ter meninos sem escola, mas mais triste é vê-los enfileirados em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação humana
(CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE)

2.1 Os precursores na defesa do lúdico no contexto educativo

O modo de conceber a criança, a infância e a educação infantil tem profundas implicações de como o lúdico tem sido tratado na educação, pois o uso de brinquedos e jogos destinados a criar situações de brincadeiras nem sempre encontrou seu lugar nas instituições infantis.

Ao fazer um resgate do processo pelo qual a infância e a educação infantil vêm se constituindo através da história, é possível entender como a relação entre o lúdico e a educação foi se transformando ao longo da história.

A visão da infância como construção social é recente. Somente a partir do século XVI é que a criança começa a ser vista como ser social e se torna objeto de maior relevância social e política.

Àries (1981), historiador francês, na condição de pioneiro, descortina a história social da criança no continente europeu e analisa o surgimento da infância enquanto período específico da vida humana e dos jogos da criança.

De acordo com os relatos do historiador, não havia muita separação entre as atividades lúdicas dos adultos e das crianças: "[...] a especialização das brincadeiras atingia apenas a primeira infância" (ÀRIES, 1981, p. 92). O autor justifica essa afirmação, baseado na importância que o trabalho tinha na vida das pessoas neste período histórico, pois o trabalho, além de não consumir o dia todo dos indivíduos adultos, também não possuía o valor que lhe é atribuído na atualidade.

Àries (1981), relata que, entre outras coisas, adultos e crianças jogavam juntos jogos de cartas, dados, xadrez, gamão, jogos de salão, cantavam. Não havia uma separação marcante das atividades lúdicas de adultos e crianças, de forma que assim como as crianças podiam participar de jogos de azar, os adultos também podiam brincar de cabra-cega, por exemplo.

Esta situação sofre alteração por volta dos meados do século XVII, em decorrência do surgimento do "sentimento de infância" em que a sociedade passa a ter consciência da particularidade infantil. A criança passa a ser considerada como diferente do adulto, com necessidade especifica, tornando-se objeto do olhar do Estado e da ciência, da moral, da religião e da família. Entretanto, são estes que a descrevem e interpretam os desejos, as necessidades, e as possibilidades intelectuais da criança. Nesse adultocentrismo sobre a infância, a criança é representada como um ser em falta, imaturo, desprotegida que em alguns casos necessitava de correção, em outros, de proteção. Sendo assim, necessitava de

intervenção do adulto. A criança, por ser maleável, pode ser moldada; por ser frágil, necessita de tutela; por ser rude, deve ser encaminhada à civilização; pela fraqueza de juízo, precisará desenvolver a razão. (BUJES, 2001).

Então, a infância deixa de ser uma fase sem importância, para corresponder à idéia da criança como ser puro, inocente que precisa ser preservada ou da criança inacabada que precisa ser moldada. Começa assim, a ocorrer também uma mudança gradativa nas atitudes dos adultos com relação à participação das crianças no cotidiano da vida adulta. Os jogos de azar passam a ser considerados nocivos para a criança. Passa a existir "[...] uma preocupação de preservar a moralidade infantil e também de educá-la, proibindo-lhe os jogos classificados como maus, e recomendando-lhes os jogos então conhecidos como bons" (ÀRIES, 1981, p. 104).

Este aspecto nocivo atribuído aos jogos de azar, que na maioria das vezes estavam associados ao jogo a dinheiro, atribuiu ao jogo um sentido de futilidade e como atividade não-séria. Desse modo, os jogos passaram a sofrer uma espécie de 'regulamentação' os quais eram permitidos, porém de forma controlada.

Rosamilha (1979) realiza uma pesquisa histórica em torno do lúdico como forma de tentar encontrar explicações como a diversificada maneira de compreensão do lúdico influenciou as práticas educativas na atualidade e contribuiu para maior ou menor utilização das atividades lúdicas no contexto escolar. Em sua pesquisa faz uma inserção em livros que retratam a vida cotidiana de várias sociedades ou culturas do passado, procurando encontrar referências quanto ao jogo, brinquedo e brincadeira, e a correlação com a vida escolar das crianças.

O pesquisador revela que referências ao lúdico são encontradas não só na Bíblia como também no cristianismo primitivo. Apesar disso, o cristianismo primitivo e o posterior, na maior parte da história, apresenta uma atitude negativa quanto à recreação e ao brinquedo, em especial no ambiente escolar [...] a recreação deve ser proibida em todas as suas formas ... as crianças deverão aprender que a recreação afastará de Deus o eterno bem, seu coração e mente, e fará senão mal à sua vida espiritual (MASTON, 1966 citado por ROSAMILHA, 1979, p. 10). Tal visão pode ser constatada também em Santo Agostinho[13] que ao fazer relatos sobre a sua infância, fala sobre a paixão pelo brinquedo e lamenta sua ligação infantil com eles, ao invés de dar valor à vida 'reta', que lhe era proposto:

[13] Em Confissões, trecho relativo à sua infância intitulado "Na paixão do Jogo".

> Ó Deus, meu Deus, que misérias não experimentei quando simples criança me propunham vida reta e obediência aos mestres, a fim de mais tarde brilhar no mundo e me ilustrar nas artes da língua, servil instrumento da ambição e da cobiça dos homens. Fui mandado à escola para aprender as primeiras letras, cuja unidade eu, infeliz ignorava. Todavia batiam-me se no estudo me deixava levar pela preguiça (SANTO AGOSTINHO citado por ROSAMILHA, 1979, p. 11).

Para Santo Agostinho, a aprendizagem não poderia acontecer sem disciplina. Defende que o professor tem de controlar a criança e, caso necessário, utilizar a vara e chibata, acreditando que dessa maneira o aluno aprenderia a controlar seus impulsos maus e se conscientiza da importância da obediência.

Rosamilha (1979) encontrou alusão ao lúdico no cotidiano de Roma e Grécia antigas que cultivavam a presença do lúdico na vida das crianças. As crianças gregas entravam em contato com o mundo da música com as cantigas de acalanto, na literatura com os contos, mitos e lendas contadas pelas amas-de-leite. Faz referência também à obra de Platão, *Lois Leis* (1948) que comenta a importância do "aprender brincando", o qual concebe um lugar especial ao valor educativo do jogo em oposição à utilização da violência e da repressão.

As pesquisas do autor evidenciaram, ainda, que em Portugal do século XVIII, à época de Pombal, e na Alemanha do fim do século XVIII e início do século XIX, a escola não era algo agradável; batia-se nos estudantes e nenhuma referência é feita aos brinquedos infantis. Na própria Rússia no início do século XIX, transitava a idéia de educar as crianças afastando-as das atividades lúdicas.

Como se pode notar, a intensa relação entre aprendizado e obediência no ambiente escolar não permitia que a manifestação do lúdico, característica peculiar da infância, pudesse estar presente neste espaço.

Brougère (1998a), na obra *Jogo e Educação,* apresenta uma breve incursão da valorização das situações lúdicas na história das civilizações que nos permite compreender a difícil relação entre o lúdico e a educação. Como indica o autor, até antes do século XIX não se tinha pensado no brincar como educativo, pois a brincadeira esteve sempre relacionada à não-seriedade e como uma atividade frívola.

De acordo com Brougère (1998a) apesar do lúdico ser considerado educacionalmente importante desde os primórdios da educação greco-romana, só era permitidas as atividades lúdicas associadas à recreação e como instrumento de ensino.

O autor destaca que Aristóteles recomendava, para a educação de criança, o uso de jogos recreativos como relaxamento necessário para recuperação do esforço escolar, pois contribuem indiretamente à educação, ao permitir ao aluno relaxado ser mais eficiente no

cumprimento de exercícios escolares. O interesse pelo lúdico também aparece nos escritos de Quintiliano e Erasmo que afirmavam ser o jogo um meio, um suporte para seduzir as crianças, os quais sugeriam o uso de guloseimas em formato de letras, destinado ao aprendizado das letras. (BROUGÈRE, 1998a, p. 54 e 55).

Ao ser o jogo incorporado como ferramenta pedagógica, não foram lançadas nesse momento as sementes para o nascimento do 'jogo educativo', no sentido de tornar o lúdico apenas um exercício didático?

Para que esse discurso sobre o lúdico fosse modificado e passasse a ser considerado na educação infantil com valor próprio, qual seja, um valor pedagógico em si, a brincadeira precisou perder o seu caráter de não-sério, ganhando uma utilidade com relação ao futuro da criança. Essa valorização do brincar infantil é também, segundo Brougère (1998a), conseqüência da valorização da infância. Deste modo, foi preciso nascer um novo olhar para a criança e a infância para que a brincadeira fosse vista como manifestação de interesse e necessidade da criança e, conseqüentemente, valorizada como essencial na escola infantil.

Este novo olhar depositado sobre a criança, bem como a preocupação com sua educação na mais tenra idade e o brincar associado a um sentimento de infância em construção, tem suas raízes no pensamento Romântico, em especial nas concepções teóricas de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) que em oposição à severidade da instrução escolar e do uso excessivo da memória, propunha que a educação fosse resultado do livre exercício das capacidades infantis e que enfatizasse não o que a criança tem permissão para saber, mas o que ela é capaz de saber. Rousseau propôs para a educação das crianças jogos, esportes e atividades manuais, dando uma importância especial à atividade agrícola para a educação das crianças. Teceu crítica à falta de tratamento específico para a infância, defendendo a necessidade de se conhecer a criança e seu desenvolvimento, argumentando que a criança não é um adulto em miniatura e que possui, portanto, características e necessidades próprias.

Apesar de Rousseau não ter sistematizado a organização de práticas educativas para escola infantil, este pensador traçou um conjunto de princípios educativos que revolucionou a educação naquela época. Sua teoria foi decisiva na nova forma de conceber a infância e a educação da criança pequena. Problemas que antes eram desconsiderados ou até mesmo substancialmente ignorados, se tornaram a partir das idéias revolucionárias de Rousseau sensíveis aos olhos da pedagogia.

Para Brougère (1998a), o pensamento Romântico teve um papel decisivo na transformação do pensamento sobre o brincar associado a um sentimento de infância em construção. Sendo, sobretudo, com Friedrich Froebel (1782-1852), educador alemão com

pensamentos rousseaunianos que a brincadeira perde o seu caráter de frivolidade para inaugurar um período em que ela passa a ser concebida como atividade séria e pôde ser valorizada como centro na educação das crianças pequenas.

Segundo estudiosos (BROUGÈRE, 1998a; WASJKOP, 1996; KISHIMOTO, 1993 e 1998a; BUJES, 2001), Froebel é o autor que melhor exprime a característica pedagógica da infância. É considerado um clássico da educação infantil, uma vez que teve uma influência real na educação da primeira infância ao propor uma pedagogia para educação da criança pequena. Concebeu os *Kindergarten*[14] alemães cujo programa baseava-se fundamentalmente na brincadeira livre, imaginativa e nos jogos orientados. A idéia de Froebel era fazer brotar espontaneamente para o exterior as qualidades presentes na alma infantil, e os elementos para esta manifestação seriam a palavra e o jogo.

Para o francês Jean Paul Richter, contemporâneo do educador (1967 citado por BROUGÈRE, 1998a), Froebel é o máximo teórico do jogo e o seu mais ilustre realizador. De acordo com Froebel a brincadeira é para a criança o mais alto grau de desenvolvimento, porque é a expressão do seu interior. Segundo o autor, por meio do brincar a criança prepara-se para o futuro, pois a brincadeira produz o germe de todo desenvolvimento humano, individual e pessoal, "[...] os jogos e brinquedos são meios que ajudam a criança a penetrar na sua própria vida tanto como na da natureza como do universo" (FROEBEL citado por BROUGÈRE, 1998a, p. 70).

Segundo Brougère (1998a, p. 68), para que Froebel pudesse resolver esta contradição de não-seriedade inerente à brincadeira, ele criou os dons que são antes de tudo brinquedos simbólicos. Por meio desses objetos, que eram compostos por blocos, cilindros, cubos, anéis, usados em brincadeiras, a criança teria possibilidade de fazer construções variadas e formar um sentido da realidade e um respeito à natureza. Acrescentou ainda a esses objetos, as chamadas ocupações que consistiam em materiais como argila, areia, papel os quais eram usados, entre outras atividades, para modelagem, recorte, dobradura, alinhavo em cartões.

O manuseio desses objetos e a participação em atividades diversas de livre expressão por meio da música, de gestos, de construções com papel, argila e blocos ou da linguagem possibilitaria que o mundo interno da criança se exteriorizasse. Ao compreender o aspecto do jogo, Froebel enfatizou sua importância para o desenvolvimento da criança, destacando ser as situações lúdicas o caminho mais viável para determinação de um processo educacional. "Esta época em que a criança jogando com tanto ardor e confiança se desenvolve no jogo não é a

[14] Este novo tipo de instituição criada para atender a primeira infância é o que no Brasil passamos denominar de "Jardim de Infância".

mais bela manifestação da vida? Não se deve ver o jogo como uma 'coisa frívola' mas uma coisa de profunda significação" (FROEBEL, citado por BROUGÈRE, 1998a, p. 68).

Os pressupostos froebelianos representam uma reação ao que se vinha praticando nas instituições infantis: métodos tradicionais com horários rígidos e inflexíveis; currículo repetitivo e pré-determinado, alheio à vida e à experiência da criança. Os materiais froebelianos permitiam também a variação do brincar ora como ação livre da criança, ora atividade orientada pelo professor.

Dessa forma**,** as idéias do autor são tidas como precursoras da chamada Escola Nova que vai ter como referência a criança como centro das atividades educativas e que tem a ação da criança como componente da aprendizagem.

Assim, muitas das afirmações da filosofia romântica foram incorporadas, aos poucos, ao movimento da Escola Nova que teve início em fins do século XIX. A tendência escolanovista se organiza a partir de uma pretensão de edificar uma Pedagogia Científica, pautada em novos métodos e técnicas de ensinar calcados na "liberdade e autonomia" da criança. Como principais representantes dessa corrente podemos citar os europeus Edouard Claparède (1873-1940), Maria Montessori (1870-1952), Ovide Decroly (1871-1932), Celestin Freinet (1896-1966); o americano John Dewey (1859-1952).

Ainda que se constate uma certa heterogeneidade no pensamento e nas propostas pedagógicas desses escolanovistas para a educação da criança pequena, seus pressupostos teóricos reiteram o brincar como manifestação de interesse e necessidade da criança e, portanto, são unânimes na confirmação na valorização da brincadeira como suporte educativo e como espaço para aprendizagem.

É nesse cenário que, progressivamente, surgem novas bases científicas acerca da atividade lúdica que ressaltam a necessidade de reconhecê-la como elemento essencial ao desenvolvimento humano. Destacam-se os estudos procedentes da Psicologia Histórico-Cultural e da Sociologia que situam o brincar como componente essencial na constituição do sujeito social e, portanto uma atividade e necessidade humana, discussão que será abordada no capítulo 3 deste trabalho.

As idéias desses pensadores, cada um em seu tempo, marcam uma visão de homem e educação e consolida posturas educativas nos diversos tempos históricos. Logo, contribuíram para demarcar as concepções de infância e educação infantil, influenciando, ainda que nem sempre de maneira explicita, as práticas pedagógicas das instituições infantis.

2.2 O sentido do passado presente na prática pedagógica das instituições infantis

As diferentes percepções que permearam a construção de concepções de infância e educação infantil, influenciaram marcadamente os caminhos seguidos pelas instituições infantis brasileiras as quais estiveram e, algumas vezes, ainda estão presentes, nas práticas pedagógicas dos professores de educação infantil.

Como mostra os estudos de Kishimoto (1988, 1990) e Kuhlmann (1998, 2000), no Brasil, as primeiras instituições infantis surgiram influenciadas por princípios pedagógicos oriundos da difusão das idéias de Froebel e de escolanovistas como Claparède, Dewey, Decroly e Montessori.

Contudo, a repercussão das diferentes posições teóricas em nosso meio educacional não foi homogênea. Pelo contrário, desenvolveram-se propostas que chegaram a ser antagônicas, concebendo o jogo ora como ação livre da criança, ora como atividade orientada pelo professor no ensino de conteúdos escolares (KISHIMOTO, 1996).

O modelo de educação proposto por Froebel penetrou nas instituições infantis privadas, que atendia à elite da época, como exemplo de modernidade e inovação pedagógica. As primeiras instituições particulares a adotar a metodologia froebeliana foi o Colégio Menezes Vieira, no Rio de Janeiro (1875), e a Escola Americana, em São Paulo (1877). Posteriormente, também orientou a proposta de ensino do Jardim de Infância da Escola Normal Caetano de Campos, de São Paulo. Instituição pública criada em 1896, que foi minuciosamente equipada com jogos e materiais do programa froebeliano para atender à elite de São Paulo. No entanto, Kishimoto (1996) comenta que os pressupostos froebelianos, no contexto brasileiro, foram utilizados de forma parcial e distorcidos, enfatizando-se o brincar supervisionado, uniforme e controlado em programas rigidamente estruturados. Para a autora, o aspecto mais importante da teoria de Froebel, o papel da brincadeira enquanto elemento para o desenvolvimento simbólico, parece não ter ocorrido na prática pedagógica.

A partir dos brasileiros escolanovistas, como Anísio Teixeira (1900-1971), Fernando Azevedo (1894-1974), Lourenço Filho (1897-1970), a apropriação de modelos como de Montessori e Decroly também integraram grande parte das pré-escolas que surgiram no Brasil nesse período.

Entretanto, de acordo com Kishimoto (1988, 1996), as creches e pré-escolas, criadas para atender aos filhos de operários, nessa época, em São Paulo, não utilizavam o modelo froebeliano por duas razões: por ser uma metodologia dispendiosa e por se acreditar que a criança brasileira necessitasse não de brincadeira, mas do ensino de escrita e cálculo.

Da mesma forma, as classes de pré-escola anexas aos grupos escolares estaduais que atendiam às crianças de menor recurso, foram criadas nos moldes das escolas primárias. Possuíam cadeiras pregadas no chão não permitindo assim uma organização do espaço adequado para o trabalho com a criança pequena. Os recursos materiais eram praticamente inexistentes. Na ausência de materiais diversificados e predominância de professores não qualificados para o trabalho com a criança pequena, o que prevalecia era a utilização de folhas mimeografadas reproduzindo jogos educativos sugeridos por Decroly, que exigiam apenas exercícios gráficos, geralmente mecânicos. Dentre as inúmeras sugestões propostas por Decroly como centros de interesse, oficinas, brincadeiras motoras e construção de brinquedos, foram utilizadas somente folhas de papel que reproduziam jogos de identificação. A metodologia montessoriana, por necessitar da aquisição de materiais de custo elevado, predominou entre as escolas particulares, em especial as de orientação religiosa, que atendiam à elite brasileira (KISHIMOTO, 1988; 1996).

Na década de 1930 surgem os parques infantis idealizados por Mário de Andrade, na época, diretor do Departamento de Cultura da prefeitura municipal de São Paulo. Na concepção deste poeta-educador a força criadora do ser humano se manifestava por meio do lúdico. Dessa forma, para educar e aperfeiçoar a cultura de qualquer criança, inclusive os filhos da classe trabalhadora, era preciso dar valor ao seu brincar. As idéias do poeta-educador sobre a criança e suas especificidades, foram incorporadas nos parques infantis, nos quais se valorizavam as brincadeiras tradicionais, livres, divulgadas pela oralidade infantil. No entanto, seu sucessor Nicanor Miranda, discordando de suas idéias, implanta a atividade orientada, controlada e supervisionada, afirmando ser o método eficaz para retirar das ruas e educar os filhos de operários (FARIA, 1999c).

Como se percebe, as instituições infantis voltadas ao atendimento das crianças das camadas populares parecem não autorizadas à utilização do lúdico.

Fica evidente também que, no período de expansão do ideário escolanovista, o uso do jogo se limitou, embora de forma precária, ao emprego de material concreto. Não havia ainda a preocupação com a ação lúdica da criança, preponderando total direcionamento do professor às atividades lúdicas. Para os anos 1930 essa inovação representava um avanço, pois se contrapunha ao ensino tradicional que ignorava recursos materiais como auxiliares do ensino.

No Brasil, a partir da década de 1970, disseminou-se o brinquedo pedagógico ao qual foi atribuída a função de facilitador do desenvolvimento, vindo ao encontro dos anseios de pais e professores em estimular/criar oportunidades de exploração do meio ambiente pela

criança. Tal ênfase ocasionou uma priorização desse gênero de brinquedo no contexto educacional, refletindo-se também no âmbito familiar e social.

A institucionalização da educação proporcionou uma mudança na concepção de brincadeira. O que na sociedade antiga era partilhado tanto pelos adultos como pelas crianças, passa ser considerado como atividade não-produtiva e regulamentada no espaço escolar.

Estudo realizado por Kishimoto (1998b) indica que são raras as propostas, desde a implantação dos primeiros jardins de infância, preocupadas com a socialização e as experiências das crianças. O que prevalece na educação infantil é o modelo escolar, principalmente para as crianças de 4 a 6 anos. Sendo assim, são poucos os espaços para as brincadeiras livres, os horários são rígidos, com turmas homogêneas, atividades padronizadas e pouca oportunidade de escolha pelas crianças.

A brincadeira como forma de alargar as relações sociais das crianças fica ausente neste modelo de escola infantil, que privilegia a escolarização e a reprodução da escrita, a leitura e o cálculo, e as experiências que focalizam a ação lúdica e criativa por meio dos jogos, da arte, da linguagem, de livros infantis, entre outros, são menorizadas.

Os estudos de Wajskop (1996), Foresti (2002), Leal (2003), Dias (2005) entre outros[15], indicam que embora o/a professor/a de educação infantil reconheça a importância do brincar no desenvolvimento infantil, sua utilização é secundarizada. Os trabalhos dessas pesquisadoras evidenciaram uma predominância de um modelo escolar nas instituições infantis que, conseqüentemente, marginaliza práticas educativas pautadas no respeito às especificidades da criança.

A pesquisa de Wajskop (1996) realizada com profissionais de educação infantil da cidade de São Paulo revela que nas suas práticas há uma tendência à escolarização. A brincadeira é valorizada pelos seus aspectos recreativos e corporais. A autora conclui, ainda,

---

[15] Realizei um levantamento em teses e dissertações que pesquisaram sobre a relação do lúdico e as práticas educativas na educação infantil. Outros trabalhos, além dos citados acima, também evidenciaram que embora os professores reconheçam a importância do lúdico para formação da criança, não conseguem incorporar o brincar às atividades pedagógicas e assim terminam por não recorrer às situações lúdicas como atividade prioritária. Entre esses trabalhos, destaco: UEMURA, E. **O brinquedo e a prática pedagógica**. São Paulo, PUC, 1988 (Dissertação de Mestrado); OTERO, C. **O espaço pedagógico do jogo:** algumas possibilidades. São Paulo, FEUSP, 1996 (Dissertação de Mestrado); PRADO, P. D. **Educação e cultura infantil em creche:** um estudo sobre as brincadeiras de crianças pequenininhas em um CEMEI de Campinas/SP. Campinas – SP, UNICAMP, 1998 (Dissertação de Mestrado); SILVA, L. **O brincar de faz-de-conta e a imaginação infantil:** concepções e prática do professor. São Paulo, USP – Instituto de Psicologia, 2003 (Tese de Doutorado); SCHNEIDER, M. L. **"Brincar é um modo de dizer":** um estudo de caso em uma escola pública. Florianópolis – SC, UFSC, 2004 (Dissertação de Mestrado); PAIXÃO, K. **A educação infantil e as práticas escolarizadas de educação:** o caso de uma EMEI de Marília/SP. Assis - SP, UNESP, 2004 (Dissertação de Mestrado); MESOMO, A. C. **Educação Infantil:** indagando sobre práticas escolarizantes. São Paulo, 2004, FEUSP (Dissertação de Mestrado); DEBORTOLI, J. A. O. **Infâncias na creche:** corpo e memória nas práticas e nos discursos da Educação Infantil – um estudo de caso em Belo Horizonte. Rio de Janeiro, PUC – Rio, 2004 (Tese de Doutorado).

que a brincadeira ocupa um espaço ambíguo nas instituições de educação infantil, entendida ora como recreação em oposição ao trabalho escolar, ora como instrumento didático da professora.

O estudo de Foresti (2002), realizado com nove profissionais de educação infantil de sete creches públicas da cidade de São Paulo, aponta que embora as profissionais identifiquem alguns fatores relevantes quanto ao emprego do brinquedo na situação de aprendizagem, assumem posturas contraditórias diante da utilização de materiais lúdicos, como por exemplo, o período de brincadeira das crianças ser para a professora um momento de descanso. Em outras situações verificou que as professoras assumem comportamentos inflexíveis diante da brincadeira, parecendo estar mais perante uma atividade acadêmica cotidiana do que uma situação de brincar.

O trabalho de Leal (2003) em uma instituição infantil pública na cidade de São Carlos – SP, mostra que apesar das professoras dessa instituição saberem da importância do brincar para as crianças pequenas e proporcionarem tempo e espaço para que a brincadeira aconteça, elas nem sempre compreendem a essencialidade do brincar, conseqüentemente perdem oportunidades valiosas de investir intencionalmente nas situações de brincadeiras. Dessa forma, o brincar na instituição acaba sendo utilizado para ocupar o tempo da criança.

Dias (2005), ao procurar investigar sobre os objetivos com os quais são disponibilizadas as condições para as crianças brincarem em duas creches, uma pública e outra privada, na cidade de Campinas – SP, constatou que na creche privada é dada maior relevância para a preparação da criança para o "sucesso" escolar, em detrimento do brincar; este, quando acontece, gira em torno de preocupações educativas, ou seja, como ferramenta para o ensino de conteúdos escolares. Na creche pública, embora sua proposta de trabalho vá além dos moldes do ensino fundamental, em que as situações de brincadeiras acontecem com maior freqüência, nem sempre há um olhar intencional das professoras do brincar como uma rica oportunidade de interação, desenvolvimento e aprendizado.

Estas pesquisas e estudos confirmam que, de modo geral, os/as professores/as de educação infantil reconhecem a importância do brincar no desenvolvimento da criança. No entanto, convencê-los/as da importância da brincadeira para a aprendizagem é mais difícil, pois, por muito tempo a definição de sua identidade profissional baseou-se na oposição brincar *versus* estudar, distinguindo o tempo/espaço de brincar e o tempo/espaço de aprender.

Em função disso, coexistem práticas pedagógicas antagônicas que por vezes simplesmente deixam a criança brincar como mero passa-tempo e descarga de energia, ou ainda, os jogos e brinquedos existentes no ambiente da sala são utilizados unicamente no

chamado “tempo livre”, para preencher o tempo das crianças que já terminaram uma tarefa, com intuito de manter o silêncio. Outros educadores preocupados em dar sentido ao tempo utilizado na brincadeira tomam tão a sério a associação aprendizagem-brincadeira que acabam por descaracterizar esta última, transformando-a em ensino dirigido onde tudo acontece menos o brincar. As atividades propostas são restritivas nas instruções e na condução, onde os brinquedos são utilizados como instrumentos para trabalhar um determinado conteúdo, limitando sua exploração e inibindo a ação do brincar.

É notório que as raízes históricas, culturais e sociais a respeito das atividades lúdicas são responsáveis pelas concepções que permeiam o trabalho pedagógico nas creches e pré-escolas. Kishimoto (1993) explica que a imagem sobre o brincar infantil é construída em cada um dos contextos sociais, os quais são determinados pelos valores e pelo modo de vida vigente. Nas palavras da autora, se concretiza a influência do passado na construção das concepções pedagógicas atuais sobre a criança e o seu brincar:

> Cada tempo histórico possui uma hierarquia de valores que oferece uma organicidade a essa heterogeneidade. São esses valores que orientam a elaboração de um banco de imagens culturais que se refletem nas concepções de criança e seu brincar (KIHISMOTO, 1993, p. 7-8).

As novas considerações que se têm a respeito da formação do indivíduo produtivo na sociedade moderna, também têm contribuído para atribuição da posição secundária dado ao lúdico nas práticas educativas das instituições infantis. A improdutividade que caracteriza o brincar não coaduna com a ideologia presente na sociedade que prima pela ênfase na produtividade. Neste modelo capitalista de produção, a criança precisa ser preparada para o “sucesso” escolar. Assim sendo, a brincadeira na educação infantil assume um caráter de trabalho supervisionado que possa resultar em atividades produtivas.

Nesse sentido, o que parece predominar nas práticas pedagógicas das escolas infantis é a perspectiva do brincar como algo não produtivo, por isso é concebido como coisa não-séria e, conseqüentemente é secundarizado nas creches e pré-escolas. No entanto, adverte Brougère (1998a, p. 49), “[...] a frivolidade do jogo não impede que nele se veja um lugar de educação”. O autor acrescenta que é o caráter inconseqüente do jogo que exerce influência sobre a experiência infantil e permite a criança fazer experiências com ele que não ousaria fazer na vida comum, tornando a situação lúdica uma atividade séria.

Considero que para efetivar essa transformação na visão do brincar é preciso ampliar a concepção de seriedade, visto que somente se o/a professor/a compreende as características

implícitas à atividade lúdica e às relações dessa com o ato de aprender é que ele/a poderá vir a incorporá-la reflexiva e autonomamente em sua prática pedagógica como uma atividade produtiva e, conseqüentemente, promover a interpenetração entre o produtivo e a cultura lúdica.

2.3 A atitude lúdica: uma importante dimensão na prática pedagógica

Cada vez torna-se mais freqüente, entre pesquisadores e profissionais da educação infantil, a tentativa de caracterizar com maior clareza a especificidade da docência na educação da criança de 0 a 6 anos de idade, tendo claro que o sentido educativo deve ser a tônica predominante no trabalho com crianças desta faixa etária. Entretanto, a forma de concretizar essa intencionalidade tem sido elemento central da discussão.

Estudos mais recentes[16] indicam que a educação da criança pequena se diferencia do modelo escolar por colocar outros parâmetros para a definição de uma proposta pedagógica: deve ter um caráter educativo, porém não escolar; ocorre o processo de aprendizagem, mas não há necessariamente um conjunto de conteúdos a serem ensinados por um professor e aprendidos pelos alunos, pois a educação infantil inclui a organização de ambientes educativos em que as atividades de alimentação, sono, higiene são tão educativas quanto as de desenho, pintura, pesquisa, literatura. O trabalho pedagógico envolve ainda a organização de tempo e espaço para realização de diferentes atividades que promovam o envolvimento das crianças em brincadeiras e o estímulo da realização por elas de projetos de investigação que atendam a seus interesses e necessidades, substituindo as atividades centradas no adulto por uma relação de troca entre criança/criança e adulto/criança.

Isso significa reforçar a idéia de que o objetivo da educação infantil é ver a criança no presente, no agora e não no 'vir a ser'. Significa pensar num projeto pedagógico que tenha como base as especificidades da criança de 0 a 6 anos, o que implica incluir no projeto pedagógico a dimensão do lúdico. Enfim, significa considerar o brincar como centralidade na ação pedagógica e ver nas situações lúdicas um espaço educativo por excelência.

Entretanto, o parâmetro teórico-epistemológico que legitima a ludicidade como uma dimensão na prática educativa do/a professor/a não tem adentrado, de forma significativa, na formação dos futuros professores, conseqüentemente, não tem conseguido provocar transformações efetivas no trabalho pedagógico do/a professor/a. Isto gera, com freqüência,

[16] Ver Campos (1994), Machado (1998), Faria (1999a), Rocha (1999), Cerisara (1999), Kishimoto (1999, 2002), Silva (2003).

limitações na vivência do lúdico no campo da prática pedagógica. Sendo assim, os/as professores/as não conseguindo estabelecer mediações significativas com o brincar na escola, utilizam-no ora para ocupar o tempo da criança, ora como ferramenta estritamente pedagógica.

Vários autores[17] argumentam que para a apropriação, pelo/a professor/a, de uma atitude lúdica imersa na sua prática, é preciso que ele vivencie uma formação preocupada em trabalhar os princípios da ludicidade.

Santos (1997) expressa em que se constitui uma formação que reflete a educação lúdica:

> A formação lúdica deve proporcionar ao futuro educador conhecer-se como pessoa, saber de suas possibilidades e limitações, desbloquear suas resistências e ter uma visão clara sobre a importância do jogo e do brinquedo para a vida da criança, do jovem e do adulto (SANTOS, 1997, p. 14).

O lúdico extrapola a infância e permeia todas as etapas do desenvolvimento humano. Portanto, em qualquer fase da vida humana, a ludicidade deve ser vista como uma necessidade humana e não somente como lazer e diversão.

Entretanto, na sociedade atual, o compromisso é com a produtividade no qual prioriza-se o desenvolvimento das habilidades cognitivas, na perspectiva de tornar o indivíduo competente para o mundo do trabalho.

> [...] o enquadramento do mundo em um modelo lógico-racional, reduziu a percepção humana, de tempo e espaço, às referências de medida e produtividade. Desde a consolidação das sociedades industriais, só possui um valor positivo, aquilo que se identifica com a cultura do poder e da dominação. O domínio das técnicas e da ciência tornou-se a referência única para se avaliar as conquistas humanas. Assim, onde o que tem importância é a racionalidade da técnica e do rendimento, coisa como a arte e a corporeidade, brincar e jogar, aparecem como secundárias, exiladas por não representarem o que é sério e útil (DEBORTOLI, 1995, p. 154).

O comportamento adulto formatado por esse padrão do sistema produtivo e por todos os valores nele implícitos, culmina na separação entre o racional/emocional e corpo/mente, provocando a dicotomia entre a seriedade/ludicidade, o que dificulta o exercício do brincar pelo adulto-professor.

---

[17] Ver Santos (1997), Mrech (1997), Rosa (1998), Wajskop (1995), Redin (1998), Fortuna, (2000, 2001), Negrine (1994, 2000, 2001), Dias (2003), Andrade; Marques (2003), Cruz; Porto (2004), Pimentel (2004), Pereira (2005), entre outros.

Para Rosa (1998, p. 19), "[...] na condição de adultos responsáveis, somos mais constantemente solicitados a permanecer no campo de objetividade, da "vida real", da 'lógica", das "obrigações", o que nos faz ser, aos olhos das crianças, gente muito "sem graça" (especialmente quando estamos sendo "professores")! (grifo do original).

Em vista disso, "aprender" acarreta o "desaprender a ser criança". Ou ainda, tornar-se adulto implica desaprender a brincar. Nega-se, portanto, ao/a professor/a o direito de vivenciar sua dimensão lúdica, tão própria do *Homo Ludens,* já que para se tornar adulto produtivo é preciso desaprender a brincar.

Assim, a dimensão lúdica tem sido cada vez menos exercitada na sociedade moderna, pois nesse modelo de sociedade produtiva o trabalho, a responsabilidade são elementos mais importantes.

Essa dicotomia entre seriedade/ludicidade, brincar/trabalhar tem reflexos no modo de conceber a educação, refletindo na produção de práticas educativas para o disciplinamento e para a homogeneização. Estes aspectos estão representados na organização da rotina escolar e na maneira como é definido o que é importante priorizar em relação aos conteúdos. Sendo assim, há uma valorização de aspectos puramente cognitivos em detrimento de uma educação para o prazer, para a alegria, para a criatividade, enfim uma educação que contemple a dimensão da ludicidade.

A dimensão lúdica na prática pedagógica não se reduz ao ensino de conteúdos com jogos e/ou na organização de espaços para brincar, mas implica prioritariamente a atitude do/a professor/a no encaminhamento da atividade proposta, de forma que no desenvolvimento da atividade estejam presentes características inerentes ao brincar, sem que necessariamente aconteça a brincadeira como ação realizada. Como ressalta Fortuna (2001), uma aula inspirada ludicamente é uma aula que se assemelha ao brincar, atividade livre, criativa.

Desse modo, uma concepção ampliada da atitude lúdica relaciona-se ao que defende Brougère (1998, p. 194): "[...] uma pessoa pode dar mostras em seu trabalho de uma atitude lúdica, sem que com isso haja o jogo". Ou ainda nas palavras de Andrade (2004, p. 97): "[...] uma proposta instigante de um professor pode ser mais interessante para as crianças do que uma brincadeira".

Sendo assim, o que define a dimensão lúdica na prática pedagógica do/a professor/a, não é, necessariamente, a atividade ou o tipo de material utilizado, mas a atitude de quem a realiza, ou seja, uma atividade pode ser idealizada utilizando material de cunho lúdico, que pressupõe, entre outras características, ser desafiante, proporcionar liberdade de ação, flexibilidade, participação coletiva, entretanto se conduzida de forma dirigida, o "poder de

mando" impedirá que essa atividade, mesmo sendo desenvolvida com materiais que induzam a vivência lúdica, não seja vivenciada, pela criança, como uma atividade instigante e prazerosa, correndo o risco de se ouvir de uma criança o desabafo: "isso já virou brincadeira de escola!" (ANDRADE, 2004).

Para integrar as situações lúdicas à prática docente é imprescindível uma compreensão da singularidade da atividade lúdica como forma de alargar as relações sociais da criança e de torná-la mediadora no aprendizado. Enfim, é necessário compreender a importância das situações lúdicas como uma atividade pedagógica produtiva.

Dentro dessa perspectiva, o jogo e a brincadeira cumprirão uma dupla função – lúdica e educativa – aliando o divertimento e prazer ao desenvolvimento da criança nos aspectos social, emocional, cognitivo e psicomotor.

Para essa análise busco na Psicologia Histórico-Cultural e na Sociologia os argumentos teóricos que confirmam a relevância do brincar como promotor de desenvolvimento e atividade principal da criança. É importante registrar que, neste trabalho, não tenho a intenção de apresentar as diferenças entre os teóricos citados, mas compreender conceitos que considero essenciais para auxiliar nas discussões sobre o caráter central do brincar na vida da criança como uma atividade/necessidade humana e na compreensão das funções educativas desempenhadas pelo brincar, qual sejam, identificar as características presentes nas atividades lúdicas relativas ao ato de aprender.

Fig. 03: Detalhe da tela Jogos Infantis, Brueghel – brincadeira cavalinho de pau.

CAPÍTULO III

O BRINCAR COMO ATIVIDADE E NECESSIDADE HUMANA

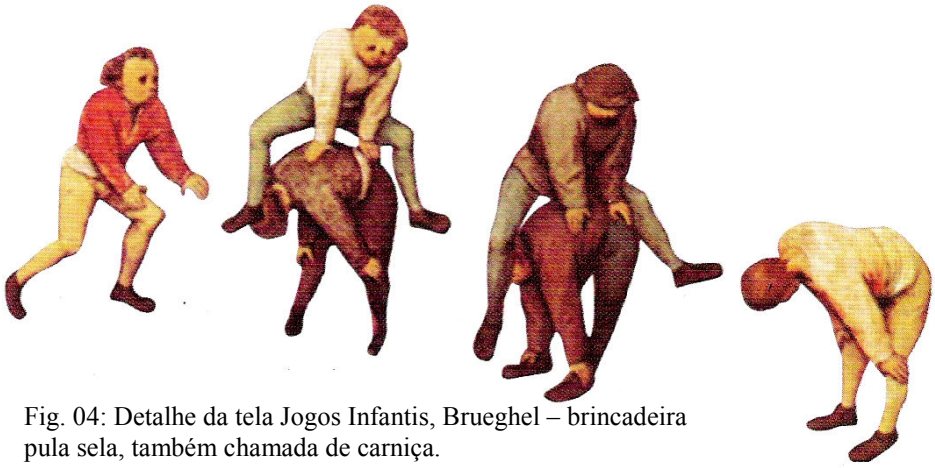


Fig. 04: Detalhe da tela Jogos Infantis, Brueghel – brincadeira pula sela, também chamada de carniça.

"O homem só é inteiro quando brinca, e somente quando brinca
ele existe na completa acepção da palavra
Homem"(FRIEDRICH SHILLER)

3.1 A dimensão social e cultural do brincar na constituição do sujeito

Para a teoria histórico-cultural, a essência da vida humana é cultural e não natural o que significa dizer que somente a natureza humana do individuo não basta para que ele se constitua como sujeito social. Ou seja, o homem como ser essencialmente social e histórico se constitui e se desenvolve na relação com o *outro*. Os outros do grupo são parceiros necessários na formação do sujeito social. Como explica Vygotsky (1986, p. 56), "nos tornamos nós mesmos através dos outros". Ou ainda, nas palavras de Piéron citadas por Leontiev "[...] a criança, no momento do nascimento, não passa de um candidato à humanidade, mas não a pode alcançar no isolamento: deve aprender a ser homem na relação com os outros homens" (PIÉRON, citado por LEONTIEV, 1978, p. 255).

Estas afirmações nos remetem à compreensão de que a construção social do indivíduo é uma história constituída de uma recíproca relação do *Eu* com o *Outro*. Relação esta que se estabelece a partir da mediação da linguagem, a qual, segundo Vygotsky (1987), é a fonte constituinte do comportamento social e da consciência. Sendo assim, as relações sociais, produzidas histórica e culturalmente por meio da linguagem, se constituem no cerne de toda a origem social do homem.

Desde o seu nascimento, o bebê é inserido num mundo de objetos e criações culturais. No entanto, para que o recém-nascido se torne culturalmente humano não basta que ele esteja no meio dos humanos, é preciso que esta criança se aproprie da cultura na relação com os outros, ou seja, nas situações concretas de vida.

Uma das formas utilizadas pela criança para sua inserção na cultura humana é o brincar, uma vez que o brincar é para a criança o seu modo de ser e estar no mundo adulto. Nesse sentido, o brincar é uma atividade que permite e garante à criança a apropriação da cultura, e, ao se apropriar dos conhecimentos produzidos culturalmente, torna-se também capaz de produzir cultura.

O aparecimento do jogo infantil é foco de interesse de Elkonin (1998), denominado, pelo autor, também de jogo protagonizado. Ele acredita que o surgimento do jogo infantil está relacionado com condições sociais da vida da criança na sociedade, uma vez que esse tipo de jogo nasce no decorrer do desenvolvimento histórico da sociedade em função da mudança de lugar que a criança passa a ocupar no sistema de relações sociais. E completa o seu raciocínio afirmando que [...] a natureza dos jogos infantis só pode compreender-se pela correlação

existente entre eles e a vida da criança na sociedade (ELKONIN, 1998, p. 48). Dessa forma, seu conteúdo é produzido nas relações da criança com o meio social, sendo assim, o jogo infantil é, segundo o autor, de origem e de natureza social.

De acordo com Elkonin (1998), nas sociedades primitivas esse tipo de jogo não aparecia porque não havia necessidade social dele, visto que as crianças desde muito cedo participavam ativamente da vida social e do processo produtivo. Não havia uma delimitação rigorosa entre as atividades exercidas pelas crianças das atividades desempenhadas pelos adultos. Assim, a ausência do jogo protagonizado relaciona-se à situação especial que as crianças ocupavam na sociedade.

Isto não significa que nas sociedades primitivas não haveria nenhum tipo de jogo. Como afirma Elkonin (1998), os exercícios no manejo de instrumentos de trabalho dos adultos adquiriram o caráter de jogos, mas não jogo protagonizado.

Desse modo, segundo o autor, a natureza e o conteúdo do jogo infantil têm sua origem no trabalho dos adultos e é esse mundo do adulto que é o atrativo para a criança criar e recriar o jogo de faz-de-conta. Essa visão implica a idéia de que o brincar é um produto de situação especial ocupada pela criança na sociedade, é uma situação imaginária criada pelo contato da criança com a realidade social, ou seja, uma forma de a criança ser e estar no mundo adulto por meio de condições singulares, o seu brincar.

As contribuições provenientes da Sociologia, especificamente em Benjamin (2002) e Brougère (1995, 1998), também apontam o brincar infantil como atividade social da criança. O brincar representa para a criança um diálogo entre ela e o povo (BENJAMIN, 2002), o qual é aprendido no convívio com o meio e com o outro, seja no contato da criança com o brinquedo, seja na relação estabelecida com outras crianças e com os adultos.

Então, o brincar é uma atividade sociocultural que se manifesta das mais diferentes formas e, aparece na vida da criança como uma atividade/necessidade humana, como forma de interação com o mundo dos adultos e, na medida em que a criança se relaciona com os outros, ela pode pensar sobre essa cultura e construir seu próprio conhecimento, estabelecendo relações e comparações.

Brougère (1998b) aborda o brincar como um fenômeno cultural, que institui e promove a cultura lúdica: "[…] a criança adquire, constrói sua cultura lúdica brincando" (BROUGÈRE, 1998b, p. 26), pois o brincar não é apenas uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de significação social e cultural.

Para o autor, "a infância […] é um momento de apropriação de imagens e de representações diversas que transitam por diferentes canais. As suas fontes são muitas. O

brinquedo é, com suas especificidades, uma dessas fontes". (BROUGÈRE, 1995, p. 40). Neste aspecto, o brinquedo tem participação crucial na formação social e cultural da criança e, conseqüentemente, na sua inserção no mundo adulto.

Nessa perspectiva, o brincar da criança não é uma ação isolada, mas como observa Brougère (1995, p. 105), "a criança não brinca numa ilha deserta. Ela brinca com as substâncias materiais e imateriais que lhe são propostas. Ela brinca com o que tem na mão e com o que tem na cabeça". Ou, ainda, nas palavras de Benjamin (2002, p. 94), "as crianças não constituem nenhuma sociedade isolada, mas antes fazem parte do povo e da classe a que pertencem". Por isso, as ações das crianças não constituem parte de uma cultura isolada, e o seu brincar é uma das formas utilizadas por ela para se apropriar do mundo, e a maneira pela qual o mundo humano penetra em seu processo de constituição como sujeito histórico e social.

Vygotsky (1984) também caracteriza a atividade lúdica como uma das maneiras de a criança participar na cultura. Para ele, à medida que a criança se relaciona com os outros (adultos e crianças), vai se apropriando das técnicas e instrumentos produzidos pelos adultos, pela sociedade e, é principalmente por meio da brincadeira que ela pode pensar sobre essa cultura e construir seu próprio conhecimento, estabelecendo relações e comparações. Desse modo, quanto maiores as oportunidades e variedades de situações vivenciadas no brincar, maior será o desafio de pensar sobre essas situações e ampliar seu conhecimento sobre o mundo e as relações humanas.

Por meio do jogo simbólico, a criança representa a maneira de 'ser um humano', compartilha conhecimentos e ressignifica o mundo adulto sob sua perspectiva. O papel do *outro* (o outro adulto/o outro criança) tem fundamental importância nessa elaboração, pois este *outro* participa do mesmo contexto e por isso lhe é possível compartilhar os significados no meio em que se encontra.

É nesse ato de representar a vida cotidiana que a criança se desenvolve como sujeito histórico e social, capaz de dar significado ao seu brincar e inserir-se no aprendizado de práticas e papéis sociais da sua cultura.

3.2 O brincar no processo de desenvolvimento da criança e na apropriação de conhecimentos

Segundo Leontiev (1988) e Elkonin (1998), cada período do desenvolvimento individual humano é caracterizado por um tipo de atividade que desempenha função principal

na forma de relacionamento da criança com o mundo, impulsionando o desenvolvimento de novos tipos de atividades. Esses autores também afirmam que certas situações educativas influenciam de forma mais decisiva o curso do desenvolvimento psíquico. A atividade principal, para Leontiev (1988, p. 65), "é a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços da personalidade da criança, em um certo estágio de seu desenvolvimento". A criança, nesse caso, por meio dessa atividade principal, relaciona-se com o mundo, e, em cada estágio, formam-se nela necessidades específicas em termos psíquicos.

Para esses autores, a brincadeira é atividade dominante no desenvolvimento da criança no período pré-escolar[18]. O brincar é definido como atividade principal da criança, por esses teóricos, não em função da quantidade de tempo que o processo ocupa, mas por ser a atividade em conexão com a qual ocorrem as mudanças mais importantes no desenvolvimento psíquico da criança e no interior da qual se desenvolvem os processos psicológicos que permitem a transição para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento.

Segundo Leontiev (1988), a atividade lúdica é considerada como a principal atividade nesse estágio de desenvolvimento da criança pelos seguintes motivos:

- É a atividade pela qual os processos psíquicos tomam forma ou são reorganizados. É no brincar, por exemplo, que se formam inicialmente os processos imaginativos da criança.
- Ela é a atividade da qual dependem, mais estreitamente, as mudanças psicológicas fundamentais da personalidade infantil. É precisamente na brincadeira que a criança, no período pré-escolar, se apropria, por exemplo, das funções sociais das pessoas e das normas de comportamento apropriado.
- Ela é a atividade sob cuja forma aparecem tipos novos de atividade e o motivo para isso está no processo e não no resultado.

Confirmando essa concepção, Elkonin (1998) afirma ser a necessidade da criança agir como um adulto que produz a motivação para esse tipo singular de comportamento – o jogo protagonizado, cuja força motriz principal e cuja singularidade é o processo. Sendo assim, os motivos que impulsionam o brincar infantil estão no próprio processo. O mais importante para a criança, então, não é o conteúdo e nem o resultado, mas o processo da ação.

Assim, para esses autores, nas suas atividades, a criança na idade pré-escolar não se preocupa com o resultado que pode advir, mas sim com o processo pelo qual ela realiza as

[18] Elkonin (1998) denomina pré-escolar a idade de quatro a seis anos.

atividades. E é no processo em si que a criança se enriquece e lhe desperta o interesse em realizá-las. O jogo de faz-de-conta por ser uma atividade não produtiva, pois seu valor para a criança não reside no resultado e sim na ação do processo, é que se torna segundo esses autores a principal atividade da criança.

Leontiev (1988) aborda como se dão a criação e o surgimento de novos motivos para novas atividades, fundamentando assim o como o porquê de a brincadeira ser atividade na qual o motivo está em seu próprio processo [...] "motivos apenas compreendidos" tornam-se motivos eficazes em certas condições, e é assim que os novos motivos surgem e, por conseguinte, novos tipos de atividade. (LEONTIEV, 1988, p. 70, os grifos são do original).

No entanto, adverte Elkonin (1998) que a motivação de brincar da criança não é de ordem biológica, mas, sobretudo, está relacionada à ordem social, à necessidade que a criança sente desde muito cedo em se comunicar com os adultos, necessidade que se converte em tendência para levar uma vida comum com o adulto. Assim sendo, o brincar não é natural, mas produzido e aprendido socialmente, nas relações estabelecidas no meio social e cultural.

Na mesma diretriz, completa Mukhina[19] (1995) afirmando que é por meio do jogo dramático[20] que a criança atende sua principal necessidade de estar no mundo do adulto.

> Através desse jogo [jogo dramático] a criança satisfaz sua principal necessidade social de convivência com o adulto, já que não pode garantir pela participação no trabalho […] surge o jogo dramático como forma especial de convivência da criança com o adulto (MUKHINA, 1995, p. 115).

As palavras de Elkonin e Mukhina encontram ressonância no pensamento de Vygotsky (1984) ao afirmar que a motivação para a brincadeira nasce da necessidade, da frustração, dos desejos que não podem, na situação real, ser imediatamente satisfeitos pela criança: "[...] para resolver essa tensão, a criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados" (VYGOTSKY, 1984, p. 122). Assim, é por meio do jogo simbólico que a criança vivencia circunstância do cotidiano que fora da brincadeira não poderia experimentar.

Nessa perspectiva, o brincar proporciona à criança um suporte básico para as mudanças das necessidades e da consciência. A brincadeira, então, propõe à criança um mundo do tamanho de sua compreensão, no qual ela recria situações da vida real, elabora conceitos, constrói conhecimentos, produz e reproduz modelos historicamente datados. Para

---

[19] Pesquisadora soviética que tem como base de suas investigações a Psicologia Histórico-Cultural.

[20] Para a autora o jogo dramático é aquele que as crianças produzem nas brincadeiras de 'faz-de-conta' que estão relacionadas com as experiências das suas vidas reais.

Vygotsky tudo aparece no brinquedo, que se constitui no mais alto nível de desenvolvimento da criança, como nos diz o autor:

> No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual da sua idade, além do seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento (VYGOTSKY, 1984, p. 134 e 135).

Então, por meio da brincadeira de faz-de-conta, a criança ensaia comportamentos e situações para as quais não está preparada na vida real, mas que possuem um relativo caráter antecipatório e, ao mesmo tempo, um caráter elaborativo. Vygotsky (1984) ressalta, no entanto, que não é a natureza espontânea da situação lúdica que dá força motriz para a brincadeira de faz-de-conta, mas é o jogo de exercitar, presente no plano imaginativo da criança, que lhe dá possibilidade para planejar, imaginar situações, representar papéis e situações cotidianas.

A realidade social na qual a criança está inserida também traz elementos para que ela possa atuar durante o jogo, sem que para isso seja necessário ensinar-lhe conteúdos, explicar como se dão os papéis sociais para que a brincadeira ocorra (ELKONIN, 1998).

A situação lúdica é considerada, portanto, como geradora de potencial de desenvolvimento, na medida em que é responsável por criar uma Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Este conceito foi elaborado por Vygotsky para explicar a relação entre desenvolvimento e aprendizagem. A ZDP refere-se à distância entre o nível real de desenvolvimento, determinado pela capacidade do indivíduo resolver de forma independente um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado por meio da resolução de um problema em colaboração com outro companheiro mais experiente. As conquistas do indivíduo que estão em aquisição poderão ser conseguidas em colaboração com os outros indivíduos, ou seja, o que hoje o indivíduo necessita de auxilio para realizar, no futuro poderá realizar com autonomia. Para Vygotsky, o processo de construção de conhecimento se dá, na interação real e efetiva do sujeito com o mundo, seja diretamente na interação com os membros da cultura, seja por meio dos diversos elementos do ambiente, os quais fornecem condições para o desenvolvimento psicológico do indivíduo.

Uma implicação pedagógica importante que emerge desse postulado é que a brincadeira de faz-de-conta favorece a criação de ZDP mesmo considerando que existe uma grande diferença entre o comportamento na vida real e o comportamento do brincar. As interações requeridas no jogo possibilitam a internalização do real e, conseqüentemente,

promovem o desenvolvimento cognitivo. Ou seja, a situação lúdica é capaz de criar campos de experimentação de habilidades, modos de operar mentalmente e de agir no mundo que desafiam o conhecimento internalizado, gerando nível real de desenvolvimento.

Então, pela imitação realizada por meio da brincadeira a criança joga simbolicamente como forma de compreender, interiorizar e recriar as situações vivenciadas. Nesse processo, o brincar aparece como importante promotor de desenvolvimento, constituindo-se numa atividade na qual a criança aprende a atuar numa esfera cognitiva. A criação de zonas de desenvolvimento proximal mediante o brincar, em situações educativas, promove o desenvolvimento do chamado campo de significado cuja importância, de acordo com a teoria vygotskyana, reside na capacidade de as pessoas estabelecerem, por um lado, novas relações com o seu meio sociocultural e, por outro lado, a organização do próprio comportamento e o desenvolvimento cognitivo.

Sendo assim, o brincar pode ser considerado como zona de desenvolvimento proximal por excelência, por ser identificado como espaço privilegiado de emergência de novas formas de entendimento do real já que "[...] as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade" (VYGOTSKY, 1984, p. 131).

Outra referência que atribui à brincadeira *status* no processo de desenvolvimento e apropriação de conhecimentos é o fato de ela ser uma atividade imaginativa que envolve um conjunto de regras implícitas e latentes. Vygotsky (1984) considera a imaginação como um conceito que está intimamente relacionado com o brincar. Para o autor, é nas relações sociais que a criança encontra o alimento para a sua imaginação criadora. Essa capacidade de imaginação possibilita à criança a ampliação das experiências quando, por exemplo, ela é capaz de construir imaginariamente o que ainda não experimentou na situação real. Assim, um dos aspectos do brincar é a capacidade imaginativa e criativa, visto que é a imaginação que dá sabor à brincadeira.

Segundo o autor, o brincar é para a criança sua primeira escola de pensamento, pois quando brinca a criança reelabora simbolicamente o mundo adulto, "[...] a criança vê a atividade do mundo dos adultos que a rodeiam, imita-a e transforma-a em jogo, e no jogo adquire as relações sociais fundamentais e freqüenta a escola do seu futuro desenvolvimento social" (VYGOTSKY, 1931, p. 459 citado por ELKONIN, 1998, p. 199).

Neste processo as situações criadas pela imaginação da criança, no momento em que brinca, e as situações/objetos reais, presentes no seu dia-a-dia, fazem com que ela possa criar, atribuindo outros significados aos objetos com os quais brinca. Entretanto, esse processo de

lidar com os significados da ação, com os significados dos objetos, bem como substituir objetos e pessoas é controlado por um sistema de regras implícitas e latentes que são retiradas do seu meio social e cultural.

Como observou Vygotsky (1984), mesmo na situação imaginária em que as crianças brincam no jogo de faz-de-conta, existe um sistema de regras que requer delas uma compreensão em diferentes níveis, como por exemplo, as crianças ao vivenciarem, no jogo simbólico, o papel de mãe e filha, assumem um comportamento e compreensão de papéis sociais que na vida diária passam despercebidas por elas. Assim, na situação de faz-de-conta, a criança apresenta um comportamento mais elaborado do que aquele que ela, normalmente, manifesta na vida real.

Portanto, a ação da criança é regida por regras que são determinadas pelas idéias e não pelos objetos. Assim, na brincadeira, a ação surge das idéias e não das coisas já que "[...] um dado objeto tem um significado no brinquedo [brincadeira] e outro significado fora dele" (VYGOTSKY, 1984, p. 134).

Nessa perspectiva, a forma como a criança brinca não vem do mundo imaginário; antes, pelo contrário, são as condições objetivas da ação que tornam necessária a imaginação. Então, a brincadeira de faz-de-conta "[...] não é um mundo de fantasia e convencionalismo, mas um mundo de realidade [...] só que reconstituído por meios singulares" (ELKONIN, 1998, p. 319).

O brincar coloca em prática as habilidades que só na situação lúdica poderiam aparecer, já que ainda estão se solidificando e só podem ser concretizadas mediante estas ocasiões especiais. Quando as crianças representam papéis, elas buscam um objetivo comum para que estes possam ser bem desempenhados; para isto, elas precisam chegar a um acordo sobre o argumento do jogo e a distribuição de papéis, além de discutirem situações e imprevistos que surgem no jogo.

A presença de companheiros aumenta a possibilidade de construção e respeito às regras, pois enquanto brincam, as crianças podem construir relações reais entre elas e elaborar regras de organização e convivência. O respeito às regras, construídas pelo grupo, é uma condição para a criança participar da brincadeira.

Nesse sentido, a observância às regras exige da criança um processo de troca, partilha, confronto e negociação, gerando momentos de desequilíbrio e equilíbrio, propiciando conquistas individuais e coletivas. Por meio dessas relações, a autonomia da criança vai sendo construída coletivamente, na interação social.

Entretanto, Brougère (1995) alerta que, na brincadeira, uma regra só tem valor se for aceita pelos que brincam e só vale naquele espaço e tempo determinado. A regra pode ser transformada desde que isso seja decidido e acordado pelos parceiros de brincadeiras.

> "Isto mostra bem a especificidade de uma situação que se constrói pela decisão de brincar, e que é, de fato, desfeita quando a decisão é questionada. A regra permite, assim, criar uma outra situação que libera os limites do real" (BROUGÈRE, 1995, p. 101).

Então, pode-se afirmar que toda a expressão lúdica é controlada por regras implícitas ou explícitas provenientes do meio cultural, já que as brincadeiras nascem e crescem, e adquirem significados em cada cultura. Quando a criança brinca, o que ela internaliza, repete e/ou recria são as ações que ela observa no cotidiano da cultura à qual ela está inserida; desse modo o uso que a criança faz do brinquedo, a maneira como ela brinca, as preferências, o respeito às regras da brincadeira são indicados pelas práticas sociais próprias do seu grupo social.

Caracterizar o brincar como principal atividade da criança pré-escolar, como promotor de zona de desenvolvimento proximal e possibilitador de ação criativa e imaginativa, significa apontar para a relevância que as situações lúdicas têm na formação social e cultural da criança pequena e, evidentemente, fator significativo para o seu desenvolvimento e aprendizado.

É nesse sentido que Brougère (1998a) afirma que o caráter inconseqüente do brincar não impede que nele se veja um lugar de educação. Então, possibilitar a experimentação do lúdico nas creches e pré-escolas é sem dúvida alguma realizar um trabalho pedagógico produtivo, pois a brincadeira é arena e motor no processo de desenvolvimento e aprendizado uma vez que abrange, de modo imbricado, tanto a cognição da criança quanto a psicomotricidade, a afetividade, a sociabilidade e a capacidade imaginativa.

É possível, assim, admitir que o brincar é uma oportunidade especial de interação adulto-criança com o qual é possível aprender – tanto as crianças com os adultos, quanto os adultos com as crianças. É ainda uma forma privilegiada de compartilhar e trocar experiências, que envolvem, de forma integrada, não apenas todo tipo de conhecimento, mas também o criar, o fazer, o dar ao objeto a forma da criatividade de quem brinca.

Essas proposições nos remetem à necessidade de olhar mais atentamente para elementos constitutivos do brincar infantil e ver as crianças numa abrangência que valorize a condição histórica e social, o que implica reconhecer a função essencial da brincadeira na vida

da criança, uma atividade/necessidade humana e um direito inquestionável. Sendo assim, a brincadeira deve ser incluída na prática pedagógica dos/as professores/as da infância como uma atividade prioritária e um fator educativo por excelência.

CAPÍTULO IV

DELINEAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA DE CAMPO

Fig. 05: Detalhe da tela Jogos Infantis, Brueghel – brincadeira com pião

"As teorias somos nós a passar no espelho da nossa prática científica dentro do espelho maior da nossa prática de cidadão" (BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS).

4.1 Caracterizando a pesquisa

A pesquisa em educação é um percurso privilegiado capaz de reunir pensamento e ação que tem o intuito de elaborar o conhecimento de aspectos da realidade. Esse conhecimento produzido a partir da pesquisa é, todavia, fruto de inquietações, uma vez que a investigação nasce sempre de uma preocupação com algo que nos instiga e que passamos a questionar.

Os caminhos a trilhar em um estudo investigativo podem ser diversos, visto que as opções teóricas que fazemos e os conceitos com os quais trabalhamos vão sendo demarcados e construídos na própria história de interação do/a pesquisador/a com a prática científica, o que o/a induz, enquanto pesquisador/a, a fazer certas escolhas e trilhar por um caminho investigativo e não por outro. Porém, estas escolhas teóricas não são feitas de forma arbitrária, pois são elas que orientam as possibilidades metodológicas do estudo.

Vale ressaltar, contudo, que a importância de o/a pesquisador/a explicitar seus procedimentos de pesquisa não significa uma "camisa-de-força", pois a pesquisa vai se constituindo na medida em que se adentra à realidade investigada. É preciso, então, combinar o rigor teórico[21] com a abertura de deixar a realidade falar, de modo que a teoria seja acionada a partir da realidade visitada. Pois, compreendo o método como um caminho que, ancorado numa teoria, deve ser trilhado num processo de encontro entre o sujeito-pesquisador e o sujeito-pesquisado, ou seja, o método não deve se estabelecer numa rígida demarcação e sim se constituir na vivência com o problema investigado, visto que é na interlocução com os sujeitos e nas relações que se vai estabelecendo com o conhecimento é que se delimitam de forma mais clara os contornos da pesquisa. Como bem afirmou Sarmento (2003 p. 154), "[...] o método é, desse modo, não a garantia da apreensão dos factos da vida nas grelhas com que o investigador os pretende ler e interpretar, mas o roteiro que reconduz à certeza da possibilidade de um caminho nessa busca, no meio da incerteza e da ambigüidade".

Pesquisar a singularidade das práticas pedagógicas dos/as professores/as, requer que o/a pesquisador/a tenha um olhar sobre o cotidiano escolar numa perspectiva abrangente, pois é preciso antes de qualquer coisa, entender a complexidade presente no cotidiano da instituição: conhecer a realidade, os sujeitos que nela atuam, as múltiplas dimensões e as

[21] O termo rigor teórico aqui empregado não significa apenas mensuração, separação, redução ou ainda neutralidade, mas implica um explicito compromisso do sujeito-pesquisador com os sujeitos-pesquisados e com os resultados apresentados.

relações que ali se estabelecem, ou seja, focalizar o que é singular com um olhar que envolva a totalidade.

> A escola é encarada como uma instituição dotada de uma autonomia relativa, como um território intermediário de decisões no domínio educativo, que não se limita a produzir as normas e os valores do macrosistema, mas que também não pode ser exclusivamente investida como um micro-universo dependente do jogo dos actores sociais em presença. A investigação tem que integrar todas as instâncias de análise das organizações: mística, sócio-histórica, institucional, organizacional (ou estrutural), grupal, individual e pulsional. (ENRIQUEZ, citado por NÓVOA, 1995, p. 20).

Dessa forma, na trajetória de investigação por mim pretendida, optei por um trabalho de caráter qualitativo procurando aproximações com a teoria sócio-histórica como orientadora da pesquisa a qual nos permite, segundo Freitas, (2002, p. 28) "[...] compreender os eventos investigados, descrevendo-os e procurando suas possíveis relações, integrando o individuo com o social".

A abordagem sócio-histórica constitui-se numa perspectiva teórica que busca a compreensão dos fenômenos a partir do seu acontecer histórico, propondo que os fenômenos humanos sejam estudados em seu processo de transformação e mudança, ou seja, em seu aspecto histórico. Concebe os indivíduos em sua totalidade social: sujeitos marcados por uma cultura que, ao produzirem e reproduzirem modelos historicamente datados são, ao mesmo tempo, produzidos e reproduzidos por ela.

A produção de conhecimento é fruto das interações sociais que se estabelecem pela mediação dos signos culturais, sendo a linguagem o comportamento mais importante do uso desses signos, já que ela é responsável pelas interações sociais (VYGOTSKY, 1987).

Nesse sentido, a produção de conhecimento numa pesquisa de abordagem sócio-histórica é compreendida como uma relação entre sujeitos, conseqüentemente uma relação dialógica, em que as vozes e histórias se entrecruzam, e os sujeitos – pesquisadores e pesquisados – são concebidos em sua singularidade, porém situados em sua relação com o contexto histórico-social.

Daí que o estudo dos fenômenos humanos precisa se realizar a partir de interrogações e trocas, de uma relação de texto com o contexto, pois estudar os sujeitos independentes dos textos e contextos que os criam significa situá-los fora do conjunto das ações que se estabelecem no meio histórico-social.

Para Freitas (2002), a pesquisa nas ciências humanas deve sempre se constituir como um encontro entre sujeitos, visto que:

> [...] seu objeto de estudo é o homem, "ser expressivo e falante". Diante dele, o pesquisador não pode se limitar ao ato contemplativo, pois encontra-se perante um sujeito que tem voz, e não pode apenas contemplá-lo, mas tem de falar com ele, estabelecer um diálogo com ele (FREITAS, 2002, p. 24).

Nessa perspectiva, o/a pesquisador/a e pesquisado/a são partes integrantes da pesquisa, pois o/a pesquisador/a no percurso de investigação é alguém que está em constante processo de reflexão, aprendizagem e reformulação de idéias e conceitos. Por outro lado, o/a pesquisado/a, não sendo um mero objeto, também tem oportunidade de refletir, aprender e reelaborar conhecimentos. Assim, produzir um conhecimento a partir da pesquisa numa abordagem sócio-histórica implica assumi-lo como um processo compartilhado e gerador de desenvolvimento.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), os estudos qualitativos envolvem contato direto do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, sendo que o material recolhido deve ser rico em descrição. Ressaltam, além disso, que todos os dados da realidade são considerados importantes, pois o interesse do pesquisador ao estudar um determinado fenômeno é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos, nas interações. Para esses autores, os estudos qualitativos não são feitos com objetivo de checar questões prévias ou testar hipóteses, mas o que se quer é "a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação" (BOGDAN, BIKLEN, 1994, p. 16). Colaborando com essa idéia Freitas (2002) indica que fazer pesquisa não é criar artificialmente uma situação a ser investigada, mas se vai ao encontro da situação no seu acontecer, no seu processo de desenvolvimento. Nesse sentido, comenta a autora, a preocupação do pesquisador deve ser maior com o processo da investigação do que com o seu produto.

Disposta a trilhar por caminhos investigativos que buscam tecer na pesquisa, discursos com o outro e não sobre o outro, e assumindo o desafio de focalizar o particular com olhar plural, que procura compreender o contexto e os indivíduos em sua totalidade social, aventuro-me neste itinerário, pautando-me nas afirmações de Esteban (2003), para quem:

> Os modos de interação com os sujeitos no processo de pesquisa e o desenvolvimento de pesquisa que privilegia as ações dos sujeitos na dinâmica pedagógica, ressaltando a incorporação dos processos interativos que envolvem processos individuais e coletivos, são questões que não podem ser meramente ajustadas aos recortes teórico-metodológicos produzidos por uma percepção simplificadora e linear das relações humanas. (ESTEBAN, 2003, p. 127).

Ao direcionar esta pesquisa para o contexto da educação infantil, problematizando o tempo e o espaço do brincar na instituição infantil e as possibilidades que a prática

pedagógica das professoras de educação infantil oferece para a manifestação de situações de cunho lúdico, sinto-me desafiada a delimitar procedimentos investigativos que me auxiliem a olhar mais profundamente a singularidade da prática educativa e a multiplicidade de processos que articulam a relação pedagógica.

Para responder à questão central presente nesta pesquisa, utilizei a observação direta, o questionário-inventário e análise de documentos, tais como projeto pedagógico da educação infantil da instituição e os planos de trabalho das professoras, como instrumentos necessários para a recolha dos dados que contemplaram situações que envolvam a inserção da dimensão lúdica no contexto da educação infantil da instituição. Os procedimentos de elaboração e aplicação dos instrumentos utilizados na investigação estão descritos, de forma detalhada, no item 4.5 deste capítulo.

Durante o processo da pesquisa fui percebendo que os acontecimentos não se revelavam gratuita e diretamente, mas, ao contrário, é a partir das interrogações feitas aos acontecimentos, baseada na teoria acumulada a respeito das questões a investigar que o conhecimento sobre o fato pesquisado vai se constituindo.

Por isso, no decorrer da pesquisa de campo, procurei "mergulhar" no interior da instituição observando os diferentes momentos do processo educativo e buscando conectar os diversos pontos observados para compreender os fios e nós que compõem o emaranhado de relações que atravessam o cotidiano escolar.

Sendo assim, considero que as características básicas de uma pesquisa qualitativa, apontadas por Bogdan e Biklen (1994), bem como por Freitas (2002, 2003), estão presentes nesta investigação: o ambiente natural (o espaço da educação infantil) foi a fonte direta de recolha de dados; o contato direto e prolongado da pesquisadora com os sujeitos investigados; as conversas com as professoras tiveram significado especial; o material recolhido foi predominantemente descritivo; os dados recolhidos, permitiram, no decorrer do processo da pesquisa, encontrar o foco central para o estudo; a compreensão do fenômeno investigado, a partir do seu acontecer histórico e social, foi mais importante que os resultados.

4.2 A escolha da instituição e dos sujeitos da pesquisa

A pesquisa foi realizada nas turmas de educação infantil da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará – UFPA.

A razão da escolha da educação infantil, desta instituição, como campo de pesquisa não se deu de forma aleatória. A opção está relacionada ao fato de a proposta pedagógica da

educação infantil da Escola de Aplicação da UFPA inserir o brinquedo e a brincadeira como parte do seu currículo e ter-se empenhado, nos últimos anos, em criar espaços ambientados para que o brincar aconteça.

A escolha do grupo – as professoras da educação infantil – também não foi aleatória, ao contrário, ocorreu devido à minha própria trajetória profissional na instituição, uma vez que fiz uma parte do meu estágio curricular na Escola de Aplicação da UFPA e sou docente desta instituição desde 1995, na qual atuei na educação infantil como professora e, posteriormente, como coordenadora pedagógica e coordenadora do projeto Brinquedoteca[22]. Acredito que o fato de meu pertencimento ao grupo, de conhecê-lo e de ser por ele conhecida, de ter vivido as mesmas situações e condições de trabalho, de possuir laços afetivos e relacionamentos profissionais, acarreta uma postura de respeito e transparência que procurei cultivar ao longo da pesquisa. Ter respeito, a meu ver, não significa fechar os olhos aos acontecimentos, ao contrário, torna-se a garantia de que o desvelar atitudes e situações que pouco acrescentam e enfatizar as que realmente oferecem indicadores que nos ajudam a construir relações educativas pautadas em uma Pedagogia da Infância. Tem também como sentido contribuir para ressignificar idéias e conceitos, não só meus, enquanto pesquisadora e educadora, como também do grupo de professoras de educação infantil da instituição pesquisada.

Considero a proximidade que tenho com o campo da pesquisa e com o objeto de estudo elemento facilitador na medida em que a vinculação com o cenário da pesquisa facilita o diálogo com os sujeitos-pesquisados e também subsidia, de certa forma, o olhar do cotidiano. Tenho, entretanto, também a convicção de que preciso me educar a olhar de outra maneira aquilo que eu posso ver com minhas confortáveis lentes de professora e coordenadora pedagógica. Trata-se precisamente de aguçar as lentes e ver além das aparências imediatas. Este aprendizado é árduo e longo, pressupõe também, por parte do/a pesquisador/a, vontade pessoal, tomada de consciência, posicionamento político, uma vez que:

> [...] método cientifico é o meio pelo qual se podem decifrar os fatos, que não são transparentes, pois seu sentido objetivo tem que ser revelado pela ciência. Científico será o pensamento que não se contenta com o acontecimento como ele é dado pela situação, mas o questiona e o requestiona. (GOHN, 1985, p. 4).

---

[22] O projeto "Brinquedoteca: jogos e brincadeiras para formação integral da criança pequena" foi elaborado em 1999 pelas professoras Silvana Campbel, Solange Mochiutti e Wanderleia Medeiros com o propósito de implantar na Escola de Aplicação uma brinquedoteca. O referido espaço passou a funcionar a partir de 2002, atendendo as crianças da educação infantil.

Isto implicou me colocar num outro ponto focal, de disciplinar o olhar para o estranhamento podendo, assim, ver o que não se releva num primeiro momento e questionar o que está aparentemente naturalizado na rotina. Preocupação que procurei exercitar durante todo o processo investigativo.

A entrada no campo de pesquisa aconteceu em fevereiro de 2006. Inicialmente, com intuito de uma aproximação como pesquisadora com o *locus* da pesquisa, entrei em contato com a instituição, solicitando permissão para realização da pesquisa. Neste momento, apresentei à Coordenação de Ensino da Educação Infantil os objetivos e os procedimentos metodológicos da pesquisa.

Posteriormente, a pesquisa foi apresentada às professoras. Neste encontro considerei junto às mesmas os seguintes itens:

- Esclarecimento dos aspectos éticos presentes no trabalho de pesquisa;
- Abordagem sobre o enfoque da pesquisa e detalhamento dos instrumentos de recolha de dados;
- Construção de um acordo no sentido da mútua colaboração, ou seja, as professoras possibilitando, por meio de sua prática pedagógica, elementos para a pesquisa, na mesma medida em que terão o retorno, por meio dos resultados da pesquisa.

Em seguida, realizei um estudo exploratório do campo da pesquisa. Os principais meios utilizados neste momento foram análise de documentos oficiais da escola, tais como Resoluções, Relatórios Anuais da Instituição, Proposta Pedagógica da Educação Infantil, Projetos das Salas Ambientes (Brinquedoteca, Sala de Leitura, Arte) e registros fotográficos dos diversos espaços da escola. Esta etapa teve a intenção de recolher dados para construção de uma ampla caracterização do *locus* da pesquisa, considerando sua história, constituição, organização, estrutura e funcionamento, como também forneceu elementos para a caracterização dos sujeitos investigados.

4.3 O retrato de quatro décadas de existência da instituição

4.3.1 Um breve olhar da sua história

A instituição surgiu, no ano de 1963, primeiramente com a denominação de Escola Primária, sendo criada a partir da Lei nº 4440 que incentivava as empresas com mais de 100 funcionários a oferecerem escolaridade gratuita aos seus dependentes. As providências legais

para que o funcionamento se efetivasse foram tomadas na gestão do Reitor Prof. Dr. José Rodrigues da Silveira Neto, pela resolução nº 01 de 7 de março de 1963, do Conselho Superior Universitário – CONSUN, com a finalidade de "oferecer gratuitamente o ensino primário aos filhos de servidores de qualquer categoria da Universidade do Pará[23]". Conhecida como "Escolinha da Universidade" a Escola Primária atendeu, no início do seu funcionamento, crianças do ensino pré-escolar (Jardim e Alfabetização) à 5ª série do ensino fundamental. No ano seguinte, em 1964, foi criado o Colégio Universitário, para oferecer os cursos de ginásio e científico aos dependentes dos servidores da universidade.

Em 1975, a UFPA, por meio de resolução nº 272 – CONSUN, implantou o Núcleo Pedagógico Integrado (NPI) que absorveu em sua organização a Escola Primária e o Colégio Universitário, ampliando seu campo de ação e assumindo, conseqüentemente, a função pedagógica de ser um Núcleo de experimentação para o ensino, a pesquisa e a extensão, atuando como veículo de integração entre a Educação Básica e Educação Superior através dos seus cursos estágios, programa de pesquisa e extensão.

Em 2006, de acordo com o Estatuto da UFPA (Artigo 48), em vigor a partir de 12 de julho de 2006, o Núcleo Pedagógico Integrado passou a ser caracterizado como uma Unidade Acadêmica Especial da UFPA e denominada de Escola de Aplicação.

Caracterizada como um campo de estágio voltado para a experimentação pedagógica, a Escola de Aplicação da UFPA, atualmente, funciona atendendo quase 2.000 alunos, promovendo todos os níveis de ensino da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Formação em Magistério com habilitação de formação de professores em Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos (EJA). A instituição, enquanto campo de estágio, atende também mais de uma dezena de Cursos de Licenciatura em Prática de Ensino e Estágios Supervisionados.

Atualmente a Escola de Aplicação é composta hierarquicamente pelo Conselho Escolar; Direção Geral; cinco Coordenações Executivas: Divisão Administrativa, Coordenação de Estágio, Coordenação de Pesquisa e Extensão, Coordenações Pedagógicas e Coordenações de Ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental de 1ª a 4ª Séries, Ensino Fundamental de 5ª a 8ª Série, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos e Ensino Profissionalizante - Magistério).

A Educação Infantil surgiu juntamente com a criação da Escola Primária em 1963. Naquela época, foi denominado curso pré-escolar, funcionando com turmas de jardim e

[23] Nesta época a Universidade Federal do Pará era denominada de Universidade do Pará.

alfabetização e estava ligada à Escola Primária. Tinha a função social de proporcionar ensino pré-escolar aos filhos de professores e funcionários da Universidade.

Até bem pouco tempo a Educação Infantil esteve ligada à Coordenação do Ensino Fundamental de 1ª a 4ª Séries. Em agosto de 2003, durante a gestão 2002-2005 foi criada a Coordenação de Ensino da Educação Infantil, após ampla discussão e avaliação entre a equipe de professores, juntamente com a direção da escola e coordenação de 1ª a 4ª Séries, sendo escolhidas para assumir a função, por indicação da própria equipe, duas professoras pertencentes à equipe de educação infantil.

O corpo docente da Escola de Aplicação é constituído por 250 professores, sendo que 13 professoras atuam na educação infantil. Conta ainda com outros profissionais como médicos (clinica geral e odontologia), enfermeiros, psicólogos, assistentes sociais, pedagogos, bibliotecários, assistentes de alunos e outros funcionários que desempenham suas funções em vários setores da escola.

4.3.2 O espaço físico da instituição

A Escola de Aplicação funciona em prédios próprios, fora do Campus Universitário. Seu espaço físico é bem amplo e com bastante área livre, na qual existe um ginásio de esporte; três quadras de esporte na área livre, sendo duas cimentadas e uma de areia; dois parques, um localizado no ensino fundamental e outro na educação infantil; pequenas malocas espalhadas próximo à biblioteca e na área da educação infantil. Há também duas áreas cobertas denominadas “Salão Vermelho” e “Salão Cinza” que são utilizadas para ensaios, atividades de educação física e apresentação de atividades coletivas. A escola possui também duas cantinas: uma no prédio do ensino médio e outra no prédio do ensino fundamental. Há ainda uma cozinha onde é preparada a merenda escolar.

A escola possui também um complexo artístico com atelier de arte, onde são ministradas as aulas de artes, tendo também, neste espaço, um anfiteatro para apresentações culturais e espaço para exposição das obras dos alunos. Há ainda duas salas de dança; dois auditórios, um que fica localizado no prédio do ensino fundamental e o outro no ensino médio; uma biblioteca que é subdividida em biblioteca do ensino fundamental e biblioteca do ensino médio; duas salas de vídeo; dois laboratórios de informática; dois laboratórios de ciências; três salas de professores, duas no ensino fundamental e uma no médio; espaços destinados para os serviços pedagógicos e atendimento ao aluno; consultório médico e odontológico; uma secretaria acadêmica; sala da direção; salas das coordenações; salas ambientadas para a

educação infantil[24] (sala base, sala de leitura, brinquedoteca, sala de arte) e muitas outras salas de aula.

4.4 Sujeitos da pesquisa[25]: as professoras de educação infantil

A equipe que trabalha na educação infantil é constituída por quinze profissionais, sendo duas coordenadoras de ensino, duas assistentes de alunos, três professoras de jardim, quatro professoras de alfabetização, três professoras de sala ambiente e uma professora de educação física. Devido à liberação das duas coordenadoras pedagógicas para cursar mestrado, a função de coordenação pedagógica é realizada, atualmente, pela própria coordenadora de ensino.

Quadro 1 – Caracterização das professoras que atuam na educação infantil da Escola de Aplicação

Idade	Formação	Experiência na Ed. Infantil	Atuação
50 anos	Magistério, Pedagogia em Regime Especial e Esp. em Ciências e Matemática nas Séries Iniciais	02 anos	Sala Base
50 anos	Magistério, Bacharel em Teologia e Esp. em História	04 anos	Sala Base
50 anos	Magistério, Pedagogia em Regime Especial e Esp. em Ciências e Matemática nas Séries Iniciais	04 anos	Sala Base
43 anos	Licenciatura em Educação Física e Esp. em Metodologia do ensino Superior	05 anos	Educação Física
35 anos	Cientifico, Licenciatura em Artes Visuais e Mestrado em Educação	07 anos	Sala Ambiente
46 anos	Magistério, Pedagogia e Esp. em Ed. Infantil	9 anos	Sala Base
39 anos	Magistério, Licenciatura em Letras e Esp. em Ed. Infantil	10 anos	Sala Base
51 anos	Magistério	10 anos	Sala Base
45 anos	Magistério e curso de aperfeiçoamento em Arte-Educação.	19 anos	Sala de Leitura
49 anos	Magistério, Pedagogia em Regime Especial e Esp. em Ciências e Matemática nas Séries Iniciais	22 anos	Sala Base
54 anos	Magistério e Curso de Aperfeiçoamento em Educação Pré-Escolar	25 anos	Brinquedoteca

Conforme se verifica no quadro acima, as professoras que compõe a equipe da educação infantil da instituição apresentam características que ora se assemelham e ora se diferenciam. A idade das profissionais está entre 35 anos a 54 anos, sendo que a maioria (09 profissionais) encontra-se na faixa etária entre 43 anos a 54 anos. O grau de escolaridade varia do ensino médio até a pós-graduação. Das onze professoras que atuam na educação infantil

[24] A descrição detalhada do espaço da educação infantil é contemplada no Capítulo V, neste trabalho.
[25] Os principais meios utilizados para recolha desses dados foram conversa com as professoras e exame a documentos oficiais.

nesta instituição, oito professoras possuem formação em Nível Superior, sendo que sete delas têm Pós-Graduação em nível de Especialização e uma em nível de Mestrado. Apenas três professoras possuem a formação mínima no Ensino Médio com Habilitação em Magistério. Talvez a maior diferença entre elas esteja no tempo de atuação na educação infantil que varia de 02 anos a 25 anos.

4.5 O mapa e o jeito de caminhar: detalhando os instrumentos de recolha de dados e os procedimentos da pesquisa de campo

No processo de seleção dos instrumentos para a recolha de dados procurei optar por estratégias coerentes ao posicionamento teórico por mim adotado e que, de forma efetiva, pudessem trazer respostas às questões que o tema suscita. Assim, considerei adequado trabalhar com a triangulação de informações de diferentes instrumentos de recolha de dados, envolvendo a pesquisa de documentos, o questionário-inventário e a observação.

Segundo Flick (2004), recorrer à triangulação de informações é um procedimento recomendado na discussão metodológica no âmbito das pesquisas qualitativas, pois pode ampliar e completar as possibilidades de produção de conhecimento na pesquisa, sendo também um modo de contribuir para que o/a pesquisador/a seja mais rigoroso/a com o desenvolvimento do trabalho de investigação.

4.5.1 A pesquisa de documentos

De acordo com Lüdke e André (1986), a análise de documentos constitui-se em uma fonte preciosa na pesquisa qualitativa que pode completar e/ou validar informações obtidas por meio de outras técnicas de coleta de dados.

> Os documentos constituem também em uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte "natural" de informações. Não apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (LÜDKE E ANDRÉ ,1986. p.39).

Entretanto, a seleção dos documentos não é aleatória. Durante a pesquisa de campo alguns documentos coletados ganharam relevância por ser textos escritos pelos próprios sujeitos pesquisados. Trata-se de projetos de ensino, bem como planejamentos ou registro das aulas. A análise desses documentos apontou para concepções que sustentam determinadas

escolhas, prioridade e ações das participantes no que se refere à valorização do lúdico e aos objetivos com os quais são disponibilizadas as situações de cunho lúdico no cotidiano da educação infantil desta instituição.

4.5.2 O questionário-inventário

A utilização do questionário-inventário, nesta pesquisa, teve como objetivo identificar com que freqüência os brinquedos e materiais pedagógicos que estão disponíveis na escola são utilizados pelas professoras de educação infantil.

A elaboração desse tipo de questionário teve como base os trabalhos de Brougère (1993) e Kishimoto (1998c).

Brougère empregou esse tipo de instrumento como parte de uma pesquisa com professores de escolas infantis de Paris, com objetivo de investigar uma possível relação entre o material possuído pela escola e a prática pedagógica do/a professor/a. Na pesquisa mencionada, o questionário-inventário, como denomina o autor, foi composto primeiramente por informações gerais da sala de aula pela qual o/a professor/a era responsável, seguido por oito itens listando diferentes tipos de materiais (para atividade simbólica; agrupamento, reconstrução de imagem; construção; manipulação; regras; materiais pedagógicos de Matemática, História, Geografia, Linguagem, Ciências, comunicação, motricidade e educação física). Para cada item, o/a professor/a deveria indicar, marcando com um X no colchete correspondente ao material, se este estava disponível em sala, precisar a quantidade e indicar o quanto o material era de uso comum à escola.

O trabalho de Kishimoto (1998c) buscou identificar a disponibilidade de brinquedos e materiais pedagógicos, seus usos e significações nas pré-escolas do município de São Paulo. Um dos instrumentos dessa pesquisa foi a elaboração de um questionário bastante detalhado, que teve por base o de Brougère (1993), porém adequado à realidade brasileira. Neste caso, o instrumento foi composto por categorias de materiais semelhantes ao estudo francês, entretanto, investigou-se também a constância com que cada material citado era utilizado na sala de aula.

Para elaboração do instrumento utilizado, nesta pesquisa, um estudo preliminar foi realizado. Inicialmente fiz um minucioso levantamento dos tipos de brinquedos e materiais pedagógicos existentes na instituição. Numa segunda etapa organizei estes dados em forma de tabelas. Nas tabelas foram descritas as categorias de brinquedos e materiais pedagógicos disponíveis na sala de aula e/ou em outros espaços da escola, agrupadas nas seguintes

categorias: 1) brinquedos, materiais para atividades simbólicas; 2) brinquedos, materiais para atividades de construção, reconstrução de imagens, jogos de regras; 3) materiais pedagógicos para aquisição de conteúdos específicos, desenvolvimento de habilidades e motricidade fina; 4) materiais para experiências sensoriais, estéticas; 5) brinquedos, materiais para atividade na área externa; 6) equipamentos, materiais de comunicação visual, sonora, audiovisual.

Para facilitar a aplicação do instrumento, elaborei também um texto explicativo esclarecendo o objetivo da pesquisa e orientações sobre o preenchimento do questionário-inventário.

Antes da elaboração definitiva do questionário-inventário uma pré-testagem foi realizada, com intuito de detectar se o mesmo foi elaborado de forma clara e objetiva, bem como para verificar se ele estava atendendo ao objetivo proposto. Para tanto, três professoras da equipe foram convidadas a participar dessa etapa do trabalho.

Após a pré-testagem do questionário-inventário, realizei um estudo das informações obtidas e dos comentários das professoras sobre o instrumento. Com isso, foi possível verificar quais as modificações necessárias para elaboração definitiva do instrumento. O instrumento definitivo utilizado na pesquisa encontra-se no Apêndice, deste trabalho.

Em seguida, marquei com cada professora o dia e horário para o preenchimento do questionário, junto com a pesquisadora. O objetivo dessa estratégia foi estabelecer as primeiras relações de aproximação, como pesquisadora, com as professoras e de certa forma garantir que o instrumento fosse preenchido por todas.

O questionário-inventário foi aplicado para as 11 professoras que trabalham na educação infantil, sendo 7 professoras de sala base e 3 professoras das salas ambientes e 1 professora de educação física. As respostas das professoras das salas ambientes e educação física foram somadas às respostas das 7 professoras das salas base verificando-se assim a freqüência de uso desses brinquedos e materiais nas 7 turmas de educação infantil. Em seguida, foi calculada a porcentagem de freqüência de uso dos brinquedos e materiais nas 7 turmas.

Foi calculada a porcentagem de freqüência de uso em: uso eventual (quando o material é usado menos de uma vez na semana); uma vez por semana (1/s) duas vezes por semana (2/s); três vezes por semana (3/s); quatro vezes por semana (4/s) e cinco vezes por semana (5/s). Tais dados estão dispostos em tabelas de acordo com as categorias acima citadas.

Na primeira coluna das tabelas, estão relacionados subcategorias ou itens dos brinquedos, materiais disponíveis na escola. Para melhor visualização dos resultados foram agrupados algumas subcategorias ou itens, discriminados nas categorias, que apontaram os

mesmos percentuais de freqüência de uso. Na segunda coluna, estão as porcentagens relativas às freqüências de uso dos brinquedos e materiais.

Os resultados quantitativos obtidos por meio do questionário-inventário foram analisados utilizando dados qualitativos obtidos por meio dos registros de observação e estão apresentados no capítulo V.

4.5.3 A observação

Observar pode parecer uma tarefa fácil, pois o ato de observar ocorre com extrema freqüência em nossa vida diária, uma vez que é um comportamento inerente à nossa condição humana. Ver o mundo é algo tão espontâneo, que não escapa à apreensão dos nossos sentidos, porém Cardoso (1998) nos aponta que ver distingue-se de olhar. Ver conota certa passividade: um olho dócil que desliza sobre as coisas e as registra. O olhar, ao contrário, "perscruta e investiga, indaga a partir e para além do visto" (CARDOSO, 1998, p. 348). Para o autor, a observação enquanto método científico não é uma simples constatação dos acontecimentos observados, ela está para além da produção de impressões gerais, pressupõe olhar cuidadoso, sensível e atento ao fenômeno observado, advindo daí seu caráter investigativo.

A observação como procedimento de recolha de dados desempenha um papel importante no contexto da pesquisa, pois, de acordo com Flick (2004), o método observacional é uma das mais importantes fontes de informações na pesquisa qualitativa, em especial, quando se trata de estudo de comportamento, visto que possibilita ao/a pesquisador/a captar de modo mais rico e com maior profundidade os diferentes discursos que alicerçam as práticas educativas já que esta técnica de recolha de dados permite a inserção do/a pesquisador/a na comunidade, no grupo investigado, possibilitando-lhe um contato pessoal e prolongado com o fenômeno pesquisado, permitindo-lhe, assim, descobrir como algo efetivamente ocorre.

Segundo o autor, os dados obtidos pela observação são de fonte primária, tornando acessível ao/a pesquisador/a não apenas o relato das práticas, mas sim a própria prática. Ao utilizar a observação como instrumento de recolha de dados, o pesquisador pode fazer seu estudo no meio natural dos sujeitos observados e desenvolver a pesquisa ao longo do período de tempo necessário, podendo observar mais longamente os acontecimentos e definir com maior facilidade as suas tendências.

Viana (2003) nos indica que a observação para ser considerada de significado científico deve apoiar-se em fundamentos teóricos consistentes relacionados à natureza dos

fatos ou comportamentos a serem observados. Nos alerta também que a observação como método científico deve implicar um olhar acurado dos fatos observados "sem uma acurada observação não há ciência" (VIANA, 2002, p. 12).

Freitas (2002) adverte que o/a pesquisado/a não deve limitar-se apenas a descrever os fatos, pois o verdadeiro objetivo da observação é "compreender como uma coisa ou acontecimento se relaciona com outras coisas e acontecimentos" (FREITAS, 2002, p. 28). Para a autora, a observação, fundamentada numa perspectiva sócio-histórica, procura focalizar o que é singular, porém sem perder o foco do olhar para a totalidade, do individual para o social.

Dentro desse entendimento e com base nos objetivos orientadores desta pesquisa e da opção teórico-metodológico escolhida, a observação direta foi tomada como o principal instrumento na recolha dos dados. Procurei durante o procedimento de observação registrar o maior número possível de informações anotando os fatos que estavam diretamente relacionados ao objeto da minha pesquisa, porém atenta às múltiplas dimensões e relações presentes no cotidiano da educação infantil, pois sendo a prática pedagógica produto de vários fatores imbricados no processo educativo, é preciso focar os acontecimentos nas inter-relações ali estabelecidas e interligar os diferentes pontos observados, na busca de uma visão da totalidade. No entanto, é necessário estar claro que esse olhar da totalidade não é uma descoberta empírica aflorada espontaneamente da observação, mas está estreitamente atrelada ao aporte teórico do/a pesquisador/a.

Durante as observações utilizei também o registro fotográfico e um gravador de voz. Estes instrumentos foram utilizados com a devida autorização das professoras.

O uso destes instrumentos prolongou o meu olhar como pesquisadora sobre a realidade investigada e se constituíram como elementos complementares aos registros, pois detalhes importantes, transcritos no Diário de Campo, nem sempre foram percebidos apenas pelo olhar da pesquisadora.

Na concepção de Alves e Oliveira (2004), o uso de material imagético é metodologicamente importante na pesquisa no/do cotidiano pelo fato dele conduzir para as múltiplas realidades captadas pelas imagens as quais não estão presentes no texto escrito. Para as autoras, as imagens aparecem como possibilidades não-inscritas em outros materiais, auxiliando-nos na compreensão da complexidade e da dinâmica do cotidiano escolar.

O início das observações nas turmas ocorreu só após um estudo exploratório da instituição pesquisada, pois, segundo Viana (2003), a definição do que observar na sala de aula, ou seja, o que priorizar no momento da observação, constitui sempre um problema para

o/a pesquisador/a uma vez que a sala de aula, apesar de apresentar uma aparente tranqüilidade, na verdade, é um espaço em que ocorrem múltiplos eventos. Dessa forma, indica o autor, é importante que o/a pesquisador/a inicie o processo de observação primeiramente a partir de um estudo exploratório do campo de pesquisa para que numa etapa posterior possa selecionar qual será o seu centro de atenção, ou quais aspectos enfocar para obtenção de informações necessárias para os objetivos da pesquisa e análise do problema investigado.

No estudo exploratório realizei exame de documentos oficiais da escola, como Relatórios Anuais da instituição, Proposta Pedagógica da Educação Infantil e os Projetos das Salas Ambientes (Sala de Leitura, Brinquedoteca e Arte), bem como a elaboração e a aplicação do questionário-inventário. As primeiras análises desses dados forneceram indicativos importantes para os procedimentos da observação nas salas de educação infantil.

No período de 19 a 30 de junho de 2006 realizei as primeiras sessões de observação, nos seguintes espaços: sala de leitura, atelier de arte e nas salas base (jardim e alfabetização). Nesse primeiro momento, as observações focalizaram um determinado momento da rotina da sala de aula. Dessa forma, o registro da observação teve como referência o início e término de alguma atividade proposta pelas professoras. Para registrar as observações utilizei o Diário de Campo, a fotografia e a gravação das sessões em um gravador de voz.

A decisão de utilizar o registro fotográfico já nas primeiras observações se deu em função de este ser equipamento de uso freqüente na educação infantil, nesta instituição, visto que as professoras têm como procedimento registrar, por meio de fotografias, várias das suas atividades desenvolvidas.

Logo nas duas primeiras sessões de observação percebi a necessidade de ser bem mais sutil nos registros no Diário de Campo, pois, minha presença na sala revelava um certo desconforto por parte de algumas professoras. Assim, durante a permanência em sala procurei anotar apenas tópicos significativos da observação.

Ao chegar em casa procurava logo ouvir a gravação, ler os registros e rever as fotos. Após esse momento, fazia primeiramente uma descrição detalhada da atividade observada e, em seguida, a transcrição da gravação.

O “estar em campo” foi suscitando novas reflexões sobre o procedimento de observação. As primeiras observações nas salas forneceram-me indicadores que apontavam a necessidade de permanecer um tempo mais prolongado na sala base, permitindo assim acompanhar a rotina escolar: os momentos de entrada e saída das crianças, o horário do parque e as atividades realizadas nas salas bases e nas salas ambientes, entretanto sem a

intenção de modificá-la, visto que, o que me interessava focalizar é o que é proposto e constituído como prática pedagógica que valorize a vivência lúdica.

Percebi também a necessidade de, a partir deste momento, definir quantas e quais seriam as participantes nesta etapa da pesquisa. Para a escolha, alguns critérios foram estabelecidos. O primeiro deles foi a necessidade de observar as práticas das professoras tanto das salas bases (jardim e alfabetização) quanto das salas ambientes, pois as análises dos planos de trabalho das professoras apontaram atividades bem distintas desenvolvidas em cada um desses espaços. Os registros das primeiras observações constataram esta indicação. Dessa forma, as quatro professoras das salas ambientes (sala de leitura, atelier de arte, brinquedoteca e educação física) necessariamente passaram a fazer parte desta etapa da pesquisa.

Para a escolha das professoras da sala base (jardim e alfabetização) os critérios foram o tempo de atuação na educação infantil e a qualificação profissional, uma vez que estes tópicos foram as maiores diferenças que encontrei, entre as professoras de sala base, no momento da caracterização do grupo que foi realizado em abril de 2006.

Utilizando estes dois critérios destacou-se, entre as professoras do jardim, uma professora com 22 anos de experiência na educação infantil, com formação em nível superior e especialista em ciências e matemática nas séries iniciais. Do grupo da alfabetização a professora com maior tempo na educação infantil tem 10 anos de experiência, é graduada em licenciatura em Letras e possui Especialização em Educação Infantil. Porém, o critério que considerei como mais importante foi a disponibilidade dessas professoras em aceitar-me em suas salas.

No mês de agosto, após as férias escolares, retornei a campo. Nesta segunda etapa focalizei a prática pedagógica das professoras de duas turmas: uma de jardim e outra de alfabetização acompanhando tanto as atividades desenvolvidas pelas duas professoras da sala base, quanto as atividades realizadas pelas quatro professoras das salas ambientes.

Além das observações mais prolongadas em sala passei a observar também várias outras situações da rotina escolar como: horário do parque, comemorações cívicas ou festivas, culminância de projetos, reuniões pedagógicas e de planejamento, sessões de estudos. Procurei inserir-me no grupo e interagir tanto com os adultos quanto com as crianças em diversos momentos e espaços, estando atenta aos diferentes discursos verbais, gestuais e expressivos, os quais constituem-se em importantes sinais capazes de indicar elementos significativos a serem interpretados.

No decorrer das observações procurei também manter permanente conversa com as professoras, com o objetivo de dialogarmos sobre as questões que foram aparecendo a partir

dos registros. Nas conversas, busquei esclarecer questões provenientes dos momentos de observações, como também aprofundar alguma das questões ainda não respondidas ou totalmente respondidas durante as observações.

Nesta segunda etapa em campo, durante as sessões de observações, continuei fazendo apenas anotações rápidas. Após cada sessão de observação procurei ver as imagens registradas pela câmara digital, ouvir atentamente a gravação da fita e ler as anotações de campo. Os registros sobre o observado foram transcritos, em formato de texto. Optei ainda por colocar no texto alguns registros fotográficos das situações observadas na intenção de poderem auxiliar-me na tarefa de compreender e explicar melhor a situação observada. Assim, escrita e imagens se completaram nos registros do Diário de Campo.

A imagem registrada compôs um tipo de banco de dados que fazia parte das observações com objetivo de realizar uma releitura do registro escrito.

O grande desafio que se colocou durante as observações foi o exercício de não somente observar e registrar aquilo que eu estava querendo ver enquanto pesquisadora, mas, sobretudo, um olhar cuidadoso e sensível para os aspectos da prática pedagógica que não serviriam apenas para confirmar premissas.

Percebi também, logo no início das observações, que as cenas relacionadas à questão central da pesquisa não se revelavam diretamente num primeiro olhar da pesquisadora, pois era preciso entender as múltiplas dimensões imbricadas à prática pedagógica e às relações que ocorriam dentro e fora do espaço da sala de aula.

Então, para que esse itinerário se transformasse em respostas, para além do registro fiel e detalhado dos fatos e fenômenos presenciados, procurei não apenas anotar as observações realizadas nas salas, nas reuniões, as conversas com as professoras, mas também as sensações, as reflexões da pesquisadora ocorrida durante a pesquisa.

Assim, as cenas desejadas muitas vezes só foram percebidas a partir das interrogações e reflexões feitas aos fatos observados, tendo como orientação o foco de interesse da pesquisa.

O volume de material gerado ainda durante a pesquisa de campo indicou a necessidade de iniciar o processo de análise e interpretação das informações recolhidas. Pois, como aponta Bogdan e Biklen (1994), a análise do material recolhido, na pesquisa qualitativa, deve iniciar-se ainda no campo, como parte integrante da recolha dos dados, já que este procedimento vai contribuindo para a delimitação progressiva do foco de estudo, o que permite ao pesquisador tornar a recolha de dados mais concentrada e produtiva. Este processo conduz também para um trânsito constante entre o material recolhido e a análise, entre a teoria e a realidade, possibilitando, se necessário, modificações no decorrer do processo.

Segundo Frigotto (1991), a análise dos dados

> [...] representa o esforço do investigador de estabelecer as conexões, mediações e contradições dos fatos que constituem a problemática da pesquisa. Mediante esse trabalho, vão se identificando as determinações fundamentais e secundárias do problema. É no trabalho de análise que se busca superar a percepção imediata, as impressões primeiras, a análise mecânica e empirista, passando-se assim do plano pseudo-concreto ao concreto que expressa o conhecimento apreendido da realidade. (FRIGOTTO, 1991, p. 89).

Com a intenção de avançar na compreensão do meu olhar sobre a realidade estudada recorri às orientações, principalmente, de Bardin, 1977; Minayo, 1995; Gomes, 1999 e Franco, 2003 como subsídio técnico para a análise dos registros do Diário de Campo.

Segundo esses autores, algumas técnicas são utilizadas para se obter os significados manifestos e latentes no material recolhido para análise, tais como a análise de expressão, análise de relação, análise temática e análise de enunciação. Para esses autores, a análise da enunciação e a análise temática são formas mais apropriadas à investigação qualitativa.

Sendo assim, optei pela unidade de registro por tema para a análise dos registros do diário de campo. Segundo Bardin (1977, p. 105), "o tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura". O tema pode relacionar-se a uma pequena sentença, bem como a uma unidade de maior contorno, como um parágrafo, por exemplo.

O processo de construção das categorias temáticas, nesta pesquisa, seguiu alguns passos que considero importante esclarecer.

Fiz, primeiramente, uma leitura seqüenciada e cuidadosa do material, procurando identificar os temas que emergiam do material empírico. Num segundo momento senti a necessidade de retornar a leitura e releitura do material recolhido, porém agora feita à luz dos objetivos desta investigação e das questões teóricas que foram sendo sistematizadas no decorrer da pesquisa. A partir desse exercício pude fazer algumas reflexões sobre o material empírico, o que me permitiu fazer, no final de cada registro, e/ou do lado direito do texto, anotações das impressões que emergiam dos registros. Porém, estando atenta que esse momento representava apenas um primeiro passo do processo, uma vez que um fato ou situação observada pode estar relacionado a múltiplos significados.

As categorias temáticas que emergiram dos registros das observações estão relacionadas às possibilidades que as práticas pedagógicas das professoras de educação infantil oferecem para a manifestação de situações lúdicas, destacando: organização do tempo

e do espaço para o brincar, brinquedos e materiais pedagógicos utilizados, tipo de atividade proposta pela professora, os usos e significados atribuídos às atividades.

Considerei, ainda, que esta primeira versão das categorias temáticas foi uma versão aproximativa que precisou ao longo da pesquisa ser lapidada e enriquecida para dar origem à versão final das categorias a serem analisadas. Contudo, este passo inicial de sistematização do processo de análise indicou uma tentativa da pesquisadora na análise e interpretação dos primeiros dados produzidos a partir do processo de imersão no material empírico.

Tendo sempre em vista que não há um modelo pré-estabelecido para análise do material, procurei a partir de subsídios teórico-metodológicos, orientadores desta pesquisa, a construção das possibilidades metodológicas que conduziram ao procedimento de análise do material empírico.

Então, na seqüência da análise, os diferentes discursos apreendidos e analisados por meio de informações obtidas na observação, no questionário-inventário e na análise dos documentos, foram entrecruzados de modo a encontrar o desconhecido a partir do conhecido e assim perceber os pontos de encontro, as semelhanças, bem como as divergências, possibilitando-me, dessa forma, ter uma dimensão da relação do singular com a totalidade, do individual com o social. Ciente de que os fatos não se revelam num primeiro olhar do/a pesquisador/a sobre o material coletado, mas, ao contrário, é a partir da interrogação feita aos fatos, baseada na teoria acumulada a respeito da questão investigada, que o conhecimento sobre o fato pesquisado vai se constituindo.

Sendo assim, somente nesta etapa do processo, ao estabelecer relação entre material recolhido em campo e a fundamentação teórica da pesquisa, foi possível a construção final das categorias analíticas que estão relacionadas: a) ao tempo e ao espaço do brincar, subcategorizado em tempo/espaço institucionalizado para as brincadeiras e em relações entre adultos e crianças nas brincadeiras, e b) as brincadeiras e os conteúdos escolares, subcategorizados em recursos utilizados, tipo de atividade, usos e significados dados às atividades e a intencionalidade educativa.

É importante ressaltar que na discussão do material analisado, optei por selecionar e trazer para o texto final fragmentos relacionados às observações, às conversas com as professoras, bem como ao resultado do questionário-inventário que sustentaram as análises realizadas. Sendo assim, algumas cenas foram escolhidas por indicarem situações recorrentes na prática analisada, outras por representarem situações singulares e significativas na manifestação da cultura lúdica, porém pouco freqüente na prática pedagógica das professoras da infância.

Além disso, na discussão dos dados analisados, selecionei e inseri fotografias[26] pertinentes ao meu objeto de estudo, pois o potencial expressivo contido na imagem oportunizou a apreensão da realidade pesquisada para além do registro escrito, concebendo a imagem visual como fonte de conhecimento da realidade e análise.

Dessa forma, o registro fotográfico foi utilizado não apenas para ilustrar, mas representa uma ajuda importante que permitiu construir um texto imagem, onde escrita e imagem se completam.

Com base nos procedimentos descritos, passo então, no próximo capítulo, a apresentar os resultados da pesquisa no qual analiso as categorias que brotaram no processo da pesquisa, na intenção de contribuir na produção de conhecimentos sobre práticas pedagógicas na educação infantil e provocar a reflexão e o debate sobre cultura lúdica como eixo norteador na prática educativa de uma Pedagogia da Educação Infantil.

[26] As imagens fotográficas contidas, nesta dissertação, foram inseridas no texto com a devida autorização, por escrito, das professoras, funcionárias, crianças e seus responsáveis.

Fig. 06: Detalhe da tela Jogos Infantis,
Brueghel – brincadeira cadeirinha

CAPÍTULO V

O LÚDICO COMO POSSIBILIDADE DE CRIAÇÃO: AS DIFERENTES VOZES QUE SE FAZEM OUVIR NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Fig. 07: Crianças brincando de cadeirinha

"O homem está no menino, só que ele não sabe. O menino está no homem, só que ele esqueceu" (ZIRALDO).

5.1 O tempo e o espaço na educação infantil: limites e possibilidades para a experimentação de práticas educativas que valorizem a vivência do lúdico

O espaço na escola expressa muitas linguagens. A partir da disposição do mobiliário, dos materiais disponíveis, do que está afixado nas paredes oferece-nos uma imagem da concepção que se tem de infância, criança e educação infantil, pois são reflexos da proposta pedagógica, da organização da rotina, das escolhas dos/as professores/as.

Apesar do espaço[27] da educação infantil da Escola de Aplicação da UFPA não ter sido, originalmente, planejado para o atendimento de crianças em idade pré-escolar, ele foi gradativamente reestruturado com vistas a contemplar as necessidades e interesses da criança. As salas ambientes, banheiros adaptados para crianças menores, parque, mobiliário, brinquedos, entre outros, retratam esta intenção.

Na entrada, cores e desenhos caracterizam o espaço da educação infantil (figura 08). Nos corredores, nas portas e paredes das salas, cartazes, desenhos das crianças, painéis afixados na parede falam e documentam as intencionalidades educativas. Este ano, os personagens da história-tema do projeto temático[28] estão retratados nos murais, nos móbiles pendurados e nos corredores. Na porta de entrada de cada sala, encontram-se fotografias das crianças que pertencem àquela sala, juntamente com os seus respectivos nomes. A porta se transforma em um grande painel de apresentação das crianças que pertencem àquele grupo e que ali convivem.

A educação infantil da instituição pesquisada recebe crianças, na modalidade de pré-escola, com idade de 4 anos e 6 meses a 6 anos e utiliza o critério referente à idade, para que as crianças sejam agrupadas em turmas com idade de quatro anos e seis meses a cinco anos, que corresponde às turmas de jardim, e turmas com idade de seis anos correspondente as turmas de alfabetização[29]. São atendidas, na educação infantil, 140 crianças distribuídas em 7

---

[27] Anteriormente funcionava neste espaço a biblioteca da escola e salas de aula do ensino fundamental.

[28] As atividades desenvolvidas na educação infantil da Escola de Aplicação são estruturadas por meio de projetos pedagógicos que são elaborados a partir de temáticas que surgem de necessidades, do conhecimento prévio da criança e de situações vivenciadas nas salas de aula. O primeiro projeto temático desenvolvido no ano letivo de 2006 teve como objetivo acolher as crianças no ambiente escolar proporcionando situações de brincadeiras, brinquedos cantados, roda de histórias que envolveram as crianças, às famílias e as professoras (Fontes: Documento introdutório de apresentação dos Projetos Temáticos e Projeto: Acolhimento – Chegando à escola, desenvolvido no mês de abril de 2006).

[29] Considera-se nestas turmas crianças que estão em período de transição entre uma idade e outra, ou seja, crianças que estão entre cinco e seis anos até certo período do ano e outras podem até ter completado sete anos de idade no final do ano. Considera-se ainda, crianças que ao ingressarem na educação infantil da Escola de Aplicação, já tenham cursado jardim I e II em outra instituição. Estas crianças mesmo não tendo completado seis anos são enturmadas na alfabetização.

turmas. Cada turma possui vinte crianças, sendo três turmas de jardim e quatro turmas de alfabetização.

As salas destinadas à educação infantil estão divididas em dois blocos. No bloco próximo ao portão de entrada há as seguintes instalações: quatro salas para atividades - onde funcionam as turmas da alfabetização; sala de leitura; bebedouro; dois banheiros adaptados para crianças menores com: chuveiros, sanitários, pias, bancadas; dois tanques com torneiras no corredor que dá acesso aos banheiros. O bloco que está situado após o parque possui quatro salas - neste espaço estão localizadas as salas do jardim e a brinquedoteca.

Fig.08: Corredor de entrada da educação infantil

O espaço possui uma área livre privilegiada (fig. 09, 10, 11 e 12) e contém um parque com brinquedos em madeira: balanços, escorregador, estrutura para subir, ponte que balança; um chuveiródromo[30]; área com areia e área coberta com grama. No terreno há também diversificadas árvores como: ipê, mogno, castanhola, tamarineira, ingazeiro; enfim, há uma área verde considerável.

[30] O chuveiródromo é uma área revestida com material antiderrapante com seis chuveiros grandes, localizado próximo às salas do jardim.

Fig 09: Crianças no parque

Fig 10: Crianças brincando no escorregador

Fig 11: Crianças no balanço

Fig 12: Banho no chuveiródromo

O horário de funcionamento da educação infantil é no turno da manhã, das 7h.30' às 12h. A rotina diária das crianças é organizada a partir de atividades que são realizadas na sala base e nas salas ambientes.

A sala base, ou sala de aula como é referida pelas crianças e professoras, é o espaço de referência para as crianças; lugar em que elas são recebidas todas as manhãs, guardam seus pertences, lancham e realizam diferentes atividades das diversas áreas do conhecimento. É a sala em que a criança permanece a maior parte do tempo. Para cada sala base tem uma professora responsável.

As salas base são amplas, principalmente as usadas pelas crianças menores. Possuem mobiliário (mesas e cadeiras) adequado à faixa etária das crianças e quadro de escrever. As salas são organizadas em espaços temáticos. Pude identificar, na maioria das salas, os seguintes espaços: canto da roda de conversas e de contar histórias, canto da leitura, canto dos brinquedos e jogos, mesão de atividades.

O canto da roda de conversas e de contar histórias é geralmente usado no início da manhã para as atividades de rotina, para atividades coletivas de algum projeto temático ou explicação de alguma atividade de registro e na hora de contar histórias. Na maioria das salas este espaço está livre de materiais, uma vez que as atividades desenvolvidas, neste espaço, são realizadas com as crianças sentadas no chão ou em cadeirinhas, organizados em círculo ou semicírculo. Na parede mais próxima, estão afixados cartazes fixos como o quadro de pregas para chamada/freqüência, calendários e mural temático. Estes materiais são utilizados para algumas das atividades de rotina: o calendário é usado em atividades que envolvam a identificação do mês e dia da semana, registro da data, contagem dos dias do mês, contagem dos meses; o quadro de pregas é um material de apoio pedagógico empregado para colocar as fichas com o nome das crianças da turma com objetivo de desenvolver atividades que envolvam identificação do nome da criança, organização das fichas do nome em ordem alfabética, contagem das fichas; o mural temático é usado para afixar pesquisas ou registro de atividades de alguma temática desenvolvida.

Fig 13: Roda de conversa

Fig 15: Atividade coletiva do projeto animais

Fig 14: Conto de história

Fig 16: Atividade no calendário

O canto da leitura é composto por materiais que incentivam o interesse da criança pela leitura. Em quase todas as salas base pude identificar os seguintes materiais: alfabetário de pano, cartaz de rótulos e embalagens, teclado de computador, estante com livros e revistas, depósitos plásticos com letras móveis.

Fig 17: Canto da leitura

Fig 18: Crianças na atividade de leitura utilizando fichas de leitura

O canto dos brinquedos e jogos[31] está organizado com alguns brinquedos e jogos. É o espaço onde as crianças se envolvem com atividades de empilhar; juntar peças de quebra cabeças; montar castelos, casas, cidades, nave espacial; brincar de casinha. Os materiais são arrumados em estantes ou mesinhas à altura das crianças.

Fig 19: Brincadeira livre na sala base – jardim

Fig 20: Brincadeira livre na sala base – alfabetização

[31] No levantamento que fiz dos brinquedos e materiais pedagógicos existentes na instituição, para a elaboração do questionário-inventário, constatei que a variedade dos brinquedos para atividades simbólicas e jogos de regras existentes nas salas base é pouco diversificada. A qualidade dos brinquedos e jogos disponível também fica a desejar, pois, grande parte do material está em estado de conservação precário. Nos jogos, faltam peças e muitos brinquedos estão quebrados. Durante a aplicação do questionário-inventário, as professoras foram unânimes em suas posições quanto à necessidade de reposição desses materiais com maior quantidade e variedade de brinquedos e jogos.

O mesão de atividades fica posicionado na entrada da sala. É um espaço onde acontecem várias atividades coletivas como o lanche, atividades com massa de modelar, brincadeiras com jogos de montar, atividades de registro. É também o espaço em que as crianças aguardam a chegada da professora para o início das atividades e os seus pais no final das atividades. Nas salas de alfabetização, o mesão está localizado próximo ao quadro de escrever. É usado apenas para as crianças desenvolverem atividades de registro, pois as mesinhas de quatro lugares não são suficientes para acomodar todas as crianças da turma durante as atividades coletivas.

Fig 21: Hora do lanche – crianças do jardim

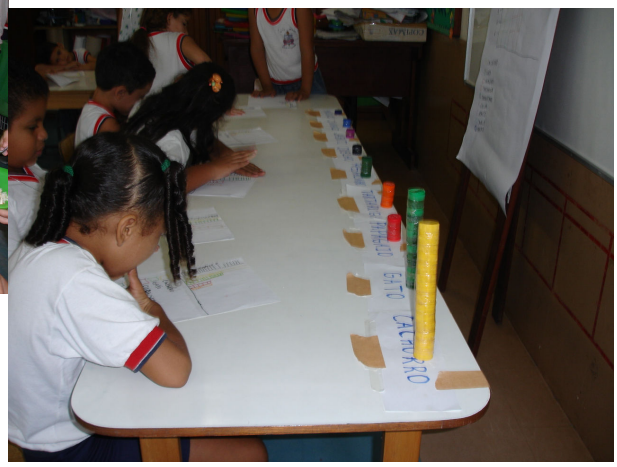


Fig 22: Atividade de registro do projeto animais – crianças da alfabetização

São denominadas salas ambientes, os espaços ambientados para atividades específicas. Há três salas ambientadas que atendem as crianças da educação infantil: sala de leituras, brinquedoteca e atelier de arte.

As crianças freqüentam estes espaços em um sistema de rodízio. Cada dia da semana duas turmas são atendidas em cada sala ambiente, sendo uma no horário das 7h30' às 9h30' e a outra das 10h às 12h.

A sala de leituras[32], mais conhecida pelas crianças e professoras como sala de leitura, é um espaço aconchegante, equipado com prateleiras de livros de histórias[33], fantoches, palco

[32] A sala é assim denominada por ser um espaço que tem como objetivo contemplar diferentes linguagens: o teatro, a literatura, a expressão oral e corporal (Projeto Sala de Leituras, 2003, p.2).

[33] Durante a elaboração do questionário-inventário sobre os brinquedos e materiais pedagógicos, a análise do acervo de livros disponíveis na sala de leitura demonstrou a falta de obras sobre a cultura brasileira, em especial, a amazônida, bem como da flora e da fauna da nossa região A professora responsável pelo espaço explicou-me

de teatro para manipular fantoches e marionetes, televisão, DVD, videocassete, fitas de vídeo com histórias. Uma professora é responsável pelas atividades que são desenvolvidas junto às crianças neste espaço. Conforme indica o projeto da sala de leituras e o plano de ação/2006, entre as atividades propostas para serem desenvolvidas neste espaço estão: roda de histórias que consiste em leitura, conto e reconto de histórias não apenas pela professora, mas também pelas crianças; manipulação de fantoches pelas crianças e professora para contar e recontar histórias; releitura de histórias contadas ou lidas, reproduzidas por desenhos, pintura, colagens, dobraduras, entre outros. Faz parte também do programa desta sala promover encontros com autoras e autores de obras infantis e da cultura amazônida. Durante o ano letivo são escolhidas algumas destas obras, produzidas por autores e autoras paraenses, as quais são trabalhadas na roda de histórias. Posteriormente, os autores e autoras são convidados para ir até a escola e conversar com as crianças sobre suas obras e sua história como escritor/a. Outra ação da sala de leituras é proporcionar a ida das crianças ao teatro para assistir uma peça teatral. Esta é uma atividade que acontece pelo menos uma vez por ano. Geralmente, é escolhida uma peça infantil que está em cartaz na cidade. Então, é feito o contato com os organizadores do evento para que as crianças possam assistir à peça de teatro. Segundo a professora responsável pela sala de leituras, a atividade foi inicialmente planejada em 2004, quando ela conversando com as crianças descobriu que muitas nunca tinham ido ao teatro. Desde então, esta atividade passou a fazer parte do calendário das atividades coletivas da Educação Infantil da instituição.

Fig 23: Roda de história – leitura de história por uma criança

---

que um dos objetivos da sala de leituras é a valorização da nossa cultura. Comenta também que durante o período letivo uma das ações que tem priorizado é o convite a autores e autoras paraenses, que produziram obras infantis, em especial aquelas que envolvem a cultura amazônida. Entretanto, a aquisição destas obras ainda não foi realizada pela instituição.

Fig 25: Crianças manuseando livros de histórias

Fig 24: Roda de história – conto de história pela professora

Fig 26: Manipulação de fantoches pelas crianças

A brinquedoteca é uma sala ampla dividida em espaços temáticos: canto dos jogos, canto da animação, canto de contar e ouvir histórias, canto do faz de conta, camarim, casinha de teatro. Estas áreas possuem brinquedos e materiais[34] relacionados aos espaços temáticos, montados, especificamente, para favorecer o interesse e a participação da criança na brincadeira. Dentro da proposta de atendimento, descrita no projeto da brinquedoteca, é dada prioridade a brincadeiras livres, onde as crianças optam, livremente, pelos diferentes espaços temáticos e escolhem enredos, personagens e acessórios para suas brincadeiras. Uma professora é responsável pelas atividades desenvolvidas nesse espaço.

[34] Pude verificar, durante o levantamento dos brinquedos e materiais disponíveis na brinquedoteca, que apesar de uma quantidade considerável de brinquedos e materiais disponíveis no espaço, a variedade é pouco diversificada e, muitos brinquedos e materiais estão deteriorados.

Fig 27: Crianças brincando no canto do faz de conta

Fig 28: Crianças brincando no canto da animação

Fig 29: Crianças brincando na casinha de teatro

Fig 30: Crianças brincando na mesa de jogos

O atelier funciona no complexo artístico, espaço coletivo da escola. Uma professora, com formação em Licenciatura Plena em Artes Visuais, é responsável pelas atividades de artes visuais desenvolvidas com as crianças da educação infantil. Estão disponíveis, nesta sala, materiais para experimentação sensoriais e estéticas, como tintas coloridas, lápis de cor, giz de cera, caneta hidrocor, pincéis, tesoura, cola, papéis de diferentes tamanhos, argila. A proposta de trabalho, desta sala ambiente visa principalmente inserir, de forma prazerosa, a

criança no mundo das imagens que fazem parte do seu contexto sócio cultural, assim como conhecer outras culturas, histórias e expressões visuais. Utiliza-se como estratégia de ação a releitura de obras de artes por meio de vivências e jogos lúdicos; desenhos e pinturas com lápis de cor, giz de cera, tinta; modelagem com argila, papel ou massa; colagem de papel rasgado, de sobras de E.V.A, pedaços de canudinhos, sementes, entre outros materiais.

Fig 31: Releitura de obra de arte por meio de desenho, pintura e colagem

Fig 32: Atividade com argila – formas reta e circular

Fig. 33: Crianças em atividade de recorte e colagem de papéis

Fig 34: Releitura de obra de arte utilizando desenho e colagem de barbante

A partir das observações no espaço da educação infantil, percebo que existe uma compreensão, por parte das professoras, quanto a estruturação do espaço como componente importante no trabalho pedagógico: materiais de uso coletivo disposto ao alcance das crianças e organização de espaços que possam potencializar aspectos do imaginário, lúdico, artístico, criativo, afetivo, cognitivo.

A Direção Geral da Escola de Aplicação, Gestão 2002 – 2005, também revela esta compreensão. No relatório Anual de 2005, registra a criação de espaços para a criança brincar como a adaptação de sala para o funcionamento da brinquedoteca e a construção do parque com brinquedos em madeira. Registra também, a aquisição de mobiliário (mesas e cadeiras adequadas à faixa etária das crianças, estantes baixas), de equipamentos (televisão, DVD, videocassete) e materiais de apoio pedagógico. Revela, ainda, uma preocupação com a necessidade de reposição de materiais de apoio pedagógico (CDs de música, de história, livros de histórias, brinquedos) para a manutenção de um atendimento de qualidade na educação infantil (Relatório Anual, 2005, Gestão 2002 - 2005).

A criação da Coordenação de Ensino da Educação Infantil, pela Direção Geral, Gestão 2002 - 2005, expressa um entendimento, por parte desta, quanto a especificidade na educação da criança pequena.

> A criação da Coordenação de Educação Infantil, depois de quatro décadas de existência do NPI, vem legitimar a *educação e o cuidado com a criança pequena* na UFPA criando de fato e de direito a estrutura funcional para o devido tratamento às professoras e as crianças [...] esta ação administrativa, temporalizou e valorizou de forma histórica o papel da educação infantil no NPI e na UFPA (Relatório Anual, 2004, p.1,Gestão 2002 – 2005, os grifos são do original).

Entretanto, a rotina da instituição pesquisada, no que se refere ao uso do tempo, aponta aspectos de organização pautados no modelo escolar em que o tempo está instituído a partir de uma lógica institucionalizada regida pelos princípios da regulamentação, ordenação e controle do tempo, materializado por meio do calendário escolar, ano letivo, período das aulas, horários pré-fixados.

Este mecanismo de regulamentação social do tempo, segundo Petitat (1994), está relacionado com a construção da modernidade, e aparece no contexto escolar não só para normalizar, organizar e gerenciar tempos, mas também para sistematizar em tempos o ritmo de aprendizagens, comportamentos, relações temporais que marcam a cultura escolar.

> Antes, o tempo do aluno dividia-se em largos períodos, adaptáveis ao ritmo do estudante [...] Depois, este tempo é repartido em períodos anuais; horários estritos e bem carregados dividem as matérias pelos dias e horas. Relógios e sinetas, já

> presente no século XV e muito difundidos no século XVI, marcam agora as atividades escolares. Os alunos dispõem de um tempo limitado para assimilar determinadas matérias, para entregar os temas e para apresentar-se aos exames [...] A seleção escolar passa a ser munida de bases institucionais, do enquadramento temporal e das relações de imposição pedagógicas necessárias a seu desdobramento progressivo e contínuo (PETITAT, 1994, p.79).

Esta forma de conceber os tempos escolares adentra nas instituições de educação infantil materializando-se por meio da organização da rotina fixa na qual não é a atividade que determina o tempo, mas o tempo que determina a atividade. Privilegia-se o cumprimento sincronizado das atividades, submetendo os tempos individuais à temporalidade coletiva.

As observações nos diferentes espaços da instituição pesquisada (sala base, salas ambientes, parque) denunciam uma rotina pré-estabelecida que impõe sobre as crianças e os adultos esta lógica institucionalizada de pensar e organizar o tempo. Tendo como referência o modelo escolar, o tempo institucionalizado vai constituindo a rotina e as relações na educação infantil: hora da brinquedoteca, da sala de leituras, da arte, do parque, da educação física. O que parece variar, de certa forma, são as estratégias de trabalho pedagógico e os significados atribuídos, pelas professoras, para estes espaços.

A distribuição do tempo para a realização das atividades parece pertencer a uma estrutura hierárquica que é regida por normas pautadas na homogeneidade e na uniformidade. Um tempo que parece não pertencer nem aos adultos e nem às crianças, mas subordinado a uma fisionomia organizacional em que o tempo cronológico que é objetivo e linear sobrepõe-se ao tempo subjetivo dos sujeitos envolvidos no ato educativo.

Nesta ótica, não é a atividade, nem tão pouco o ritmo próprio da criança que determina o tempo, mas o tempo institucionalizado que, de forma insensível e decisiva, determina a atividade da criança. O tempo institucionalizado relaciona-se, nesse sentido, à funcionalidade da própria rotina que homogeneifica e uniformiza o trabalho pedagógico com a criança pequena.

Durante as observações, constatei vários momentos em que a atividade foi interrompida ou aligeirada por razão do tempo institucionalizado. Expressões como “vamos terminar rapidinho a atividade, porque daqui a pouco tem sala ambiente”, ou ainda, “vamos concluir logo e arrumar tudo ... já está na hora de voltar para a sala”, revela a forma pré-estabelecida para o uso do tempo, o qual desconsidera o tempo da criança. Assim, a distribuição rígida do tempo interrompe momentos importantes de construção de conhecimentos e de prazer, tanto para as crianças quanto para a professora.

> Após brincar com as crianças de representar a história das sementinhas que se transformaram em várias árvores, a professora solicita que as crianças desenhem a árvore que ela imaginou ser e representou durante a dramatização da história. Completa dizendo que por meio do desenho ela e as crianças vão descobrir a árvore que cada um imaginou ser. A professora distribui para as crianças papel, canetas hidrocor e lápis de cor. Uns 20 minutos depois a professora avisa que as crianças devem concluir rapidamente a atividade porque já está na hora de voltar para a sala de aula. Percebo que algumas crianças se apressam na pintura, outras interrompem a atividade e entregam o trabalho ainda não concluído para a professora. O tempo não foi suficiente para que as crianças pudessem criar e expressar-se por meio do desenho, nem tão pouco foi possível vivenciar um dos momentos planejados: identificar, pelo desenho a árvore que cada criança representou. Devido a falta de tempo, se perdeu duas etapas preciosas no desenvolvimento da atividade, ficando inconclusas e pouco valorizadas (Diário de Campo, 21/09/2006).

Na situação observada, a professora, para seguir a precisão do horário da atividade, acabou por interromper a atividade proposta. Desta forma, colocar a criança no ritmo do tempo escolar, parece ser um dos critérios utilizados para viabilizar as atividades propostas. O que se verifica é que a lógica temporal predominante na estrutura organizacional da instituição pesquisada, antes de estar estruturada a partir das necessidades das crianças e professoras, obedece uma hierarquia regida basicamente por horários predeterminados para o desenvolvimento da seqüência de atividades propostas. Batista (2000), assinala que um dos motivos centrais da temporalidade na vida das crianças está relacionado à estruturação do tempo coletivo, contudo alerta que é preciso fazer isso respeitando também os tempos individuais.

Pensar na dinâmica da estruturação do tempo a partir das necessidades culturais, sociais, afetivas, emocionais e cognitivas das crianças, pode, portanto, constituir em uma forma de repensar a rotina na educação infantil que permita a flexibilidade, a vivência temporal de seus pequenos usuários – as crianças pequenas.

O tempo institucionalizado, se traduz também em tempo de espera. A espera é uma constante na rotina das crianças, principalmente das menores: as crianças, precisam aguardar sentadas até a hora de início da atividade na sala ambiente; a chegada da professora para o início das atividades; a vinda dos responsáveis para apanhá-las no final da manhã. O momento de espera está presente também no encaminhamento das atividades propostas pela professora, apresentando uma lógica que não coincide com a especificidade da criança pequena e, geralmente, serve para discipliná-la, conformá-la, ao invés de acolhê-la com suas especificidades e necessidades.

> A professora chama uma criança de cada vez, em uma mesinha, entrega-lhe uma folha mimeografada contendo o numeral 5 e solicita que ela pinte o numeral usando tinta guache na cor azul. As outras crianças, enquanto esperam sua vez, aproveitam para brincar de desenhar no chão com o giz. Algumas fazem estradinhas e caminham por elas (Diário de Campo, 31/08/2006).

Recentemente vários pesquisadores vêm discutindo o tema tempo e espaço escolar relacionados ao tempo/espaço da infância. Destaco aqui os estudos de Kishimoto (1990, 1998), Campos de Carvalho; Rubiano (1994), Zabalza (1998), Farias (1999), Barbosa (2000), Barbosa e Horn (2001), Gandini (1999), Bondioli (2004), os quais privilegiam a análise de questões relacionados ao tempo e ao espaço na educação infantil na perspectiva da criança. Tais estudos, alertam para a necessidade de um tempo/espaço na educação da criança pequena que possibilitem o desenvolvimento das dimensões lúdica, criativa e afetiva, garantindo assim as especificidades destes sujeitos de pouca idade.

Para estes autores, a organização destes espaços e, o tempo destinado a cada tipo de atividade interfere, de forma significativa, na prática pedagógica do/a professor/a. Deste modo, tanto o tempo como o espaço são elementos constitutivos no currículo da educação infantil e, por conseguinte, na prática pedagógica do/a professor/a de educação infantil.

A forma de organização do espaço e do tempo não são estruturas neutras, pois é algo construído socialmente e reflete normas sociais e representações culturais. Nesta perspectiva, tornam-se sistemas vivos, produtos de relações sociais e, conseqüentemente, em constante transformação. Como estruturas socialmente construídas o espaço e o tempo, nas instituições infantis, revela também determinadas escolhas e prioridades na prática pedagógica do/a professor/a da pequena infância.

Então, pensar o espaço e o tempo como estruturas socialmente construídas e elementos constitutivos no currículo da educação infantil, implica necessariamente que se tome a criança como ponto de referência nas formulações das propostas do trabalho pedagógico. Como afirma Farias (1998), a organização do espaço nas instituições infantis deve contemplar prioritariamente a criança, levando em consideração todas as dimensões humanas potencializadas nas crianças: o imaginário, o lúdico, o artístico, o afetivo, o cognitivo.

Barbosa e Horn (2001), ao discutirem o tema tempo e espaço nas instituições de educação infantil, advertem que é preciso superar modelos rígidos de estruturação do espaço e do uso do tempo, afirmando que estes precisam estar estruturados em função da criança, e, antes de qualquer coisa, é preciso considerar as necessidades da criança pequena que envolvem suas necessidades biológicas, psicológicas, cultural e social. Lembram ainda, que

tanto a organização dos espaços internos quanto dos externos, bem como as relações ali estabelecidas, influenciam positiva ou negativamente na estruturação de experiências corporais, afetivas, sociais e culturais das crianças.

O Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil – RCNEI (1998), descreve a organização do espaço como parte do conteúdo curricular e indica a importância deste para o processo de desenvolvimento da criança.

> [...] a organização dos espaços e dos materiais se constitui em um instrumento fundamental para a prática educativa com as crianças pequenas. Isso implica que, para cada trabalho realizado com as crianças, deve-se planejar a forma mais adequada de organizar o mobiliário dentro da sala, assim introduzir materiais específicos para a montagem de ambientes novos, ligados ao projeto em curso (BRASIL, 1998, p.58).

Na instituição pesquisada, apesar das salas serem organizadas em espaços temáticos com materiais acessíveis às crianças que induz a realização de atividades coletivas e diversificadas; a presença de mesas, cadeiras, quadro de escrever em todas as salas base e na maioria das salas ambientes, bem como a predominância de atividades padronizadas e centradas no adulto que ensina, permitindo pouca oportunidade de escolha e interação entre as crianças, denunciam um modelo de educação infantil que tem como referência o modelo escolar

> [...] as crianças sentam-se em pequenos grupos para realizar a atividade proposta pela professora, no entanto, compartilhar a mesma mesinha e o mesmo material nem sempre significa que as crianças trabalhem de forma coletiva. Na maioria das vezes, o trabalho é individual: as crianças desenham, pintam, fazem colagem, registro escrito, quase sempre sozinhas (Diário de Campo, 06/12/2006).

Esta realidade conduz-me a confirmar a predominância de práticas escolarizadas na ação pedagógica das professoras de educação infantil da instituição pesquisada. Estes dados corroboram o que as pesquisas realizadas por Kishimoto (2001), Paixão (2004), Dias (2005), Mesomo (2004), Debortoli (2004), têm apontado: o modelo de educação infantil que tem como referência o ensino fundamental, sobretudo, nas instituições que atendem crianças na faixa etária de 4 a 6 anos de idade.

Rossetti-Ferreira (2003, p. 11) adverte que o modelo de educação escolar "centrado em um adulto que ensina um monte de crianças", já demonstrou nitidamente ser um fracasso no trabalho com crianças maiores. Na educação infantil, "este modelo torna-se absolutamente inadequado", pois as ações pedagógicas precisam ter como referência a criança pequena, dando-lhe vez e voz às suas manifestações, seus interesses e necessidades.

O trabalho pedagógico com as crianças em idade pré-escolar funciona melhor quando elas têm oportunidade de escolher as atividades e podem trabalhar em pequenos grupos. A independência e a autonomia que as crianças de 4 a 6 anos já adquiriram com relação ao adulto permite que elas trabalhem ou brinquem em atividades diversificadas durante um longo período de tempo (BARBOSA e HORN, 2001).

Isto nos remete a refletir sobre a organização do espaço e uso do tempo como elementos que interferem na qualidade de atendimento às crianças pequenas, apontando para uma revisão radical da forma institucionalizada, pautada no modelo escolar, que as instituições de educação infantil vêm organizando seus tempos e seus espaços atuais.

Então, é significativo problematizar: como a variedade pode surgir no útero de uma estrutura reguladora, uniforme e homogeneizadora do tempo/espaço escolar e, conseqüentemente, da ação pedagógica?

Entendo que, não basta apenas a organização do espaço com vistas a oferecer à criança maior possibilidade de autonomia, espaços que acolham as múltiplas formas de linguagem e manifestações da criança: o lúdico, criativo, artístico, afetivo, cognitivo. Mas, o espaço "[...] a fim de agir como educador para a criança, precisa ser flexível; deve passar por modificações freqüentes pelas crianças e pelos professores" (GANDINI, 1999, p. 157). Ou seja, é preciso criar situações nas quais a criança interaja com esse espaço, se aproprie dele e o transforme por meio da sua própria ação, todavia, é preciso também garantir tempo para que estas situações aconteçam.

Assim sendo, é necessário ver a criança pequena como foco de toda e qualquer atividade e respeitar as especificidades e singularidades destes sujeitos de pouca idade, uma vez que a forma adultocêntrica de pensar o tempo e o espaço não está em função da criança, mas a partir de uma lógica homogeneizadora e disciplinadora contida no modelo escolar.

Esta forma de pensar e agir desafia nosso poder adulto contribuindo para tirarmos a centralidade adultocêntrica das relações educativas, dando-nos indicadores de que um dos critérios que deve ser considerado quando pensamos em tempo e espaço desafiadores, provocadores, de interação e aprendizagem na educação infantil é a possibilidade destes serem coerentes com uma nova forma de ver a criança como sujeito ativo, capaz de criar, arquitetar, transformar, tornando-os em tempo e em espaço inesgotáveis possibilidades e de produção de conhecimentos que legitimem uma Pedagogia da Infância.

5.1.1 E agora pode brincar? O tempo e o espaço institucionalizado para as brincadeiras

A educação infantil é um espaço pedagógico que deve possuir formas diferenciadas ao se tratar de tempo, espaço e relações pedagógicas, possibilitando tempo e espaço para que a criança possa brincar, criar, imaginar, construir, deixar suas marcas. A criança pequena deve ser ponto de referência nas formulações das propostas do trabalho pedagógico.

Nesta perspectiva, a Psicologia Histórico-Cultural traz elementos fundamentais para se pensar sobre a prática pedagógica na educação infantil, ao preconizar o brincar como a atividade principal na formação social e cultural da criança, e, portanto, fator significativo para o seu desenvolvimento e aprendizagem. Isto nos permite pensar em um cenário lúdico como um possível cenário pedagógico e ver a brincadeira como um espaço educativo por excelência.

A proposta pedagógica da educação infantil da instituição pesquisada, aponta indicativos que confirmam a presença das atividades lúdicas como parte do seu currículo. Há o reconhecimento do brincar como fonte de desenvolvimento e apropriação de conhecimentos.

> Os brinquedos e as brincadeiras fazem parte das atividades curriculares da Educação Infantil do NPI, sendo instrumento que possibilita às crianças ampliar seus conhecimentos sobre si mesma e sobre o mundo que as rodeia [...] a atividade lúdica no contexto escolar é fundamental para os processos de aprendizagem e deve estar presente em todos os níveis de ensino, em especial na educação infantil, pois favorece o desenvolvimento das relações interpessoais, a construção e reconstrução de valores e significados sociais, o aprimoramento da linguagem, proporcionando ainda o desenvolvimento da criatividade, imaginação, sensibilidade, cooperação e respeito mútuo; características fundamentais de um cidadão crítico e criativo (Proposta Pedagógica – Projeto Brinquedoteca, 2002, p. 2).

O questionário-inventário apresenta os seguintes resultados sobre a freqüência de uso de brinquedos, materiais para atividade simbólica (tabela 1).

TABELA 1- Freqüência de uso de materiais, brinquedos para atividades simbólicas

Itens	**Freqüência de uso**					
	Eventual	1/s	2/s	3/s	4/s	5/s
Brinquedos em tamanho infantil reproduzindo o mundo real: bonecas, utensílios de cozinha, objetos imitando profissões, carrinho de feira, carrinho de bebê, etc.	...	...	28,6%	71,4%	...	...
Brinquedos em miniaturas	...	28,6%	14,3%	57,1%	...	...
Materiais para fantasiar	...	100%	...	...	...	...
Materiais para dramatizar	100%	...	...	...	...	...

O item brinquedos em tamanho infantil reproduzindo o mundo real indica que 28,6% das turmas utilizam este material 2 vezes na semana e 71,4% das turmas utilizam o material 3 vezes na semana. O item brinquedos em miniatura é utilizado em 28,6% das turmas 1 vez por semana; 14,3% utilizam 2 vezes na semana e 57,1% utilizam 3 vezes na semana. Como se percebe, estes dois itens aparecem com um percentual de uso expressivo em todas as 7 turmas. Já os materiais para fantasiar e dramatizar possui um percentual de uso bem menor: em 100% das turmas os materiais para fantasiar são utilizados apenas uma vez na semana, e 100% das turmas utilizam os materiais para dramatizar eventualmente.

O baixo percentual de uso destes dois últimos itens se dá pelo fato de serem materiais disponíveis apenas nas salas ambientes: brinquedoteca e sala de leituras. O uso destes itens, se restringe, exclusivamente, aos dias em que as crianças freqüentam estas duas salas ambientes.

Igualmente é significativo o percentual da freqüência de uso de brinquedos para atividade de construção, reconstrução de imagens, jogos de regras (tabela 2).

TABELA 2: Freqüência de uso de brinquedo para atividade de construção, jogos de regras

Itens	**Freqüência de uso**					
	Eventual	1/s	2/s	3/s	4/s	5/s
Brinquedos, materiais de superposição e justaposição: cubos para formar imagens, cubos para construir	...	85,7%	14,3%	...	...	...
Brinquedos e materiais com sistema de encaixe	...	28,6%	28,6%	42,8%	...	...
Jogos com predomínio para socialização, parceria em grupo: jogo da memória, quebra-cabeça, dominó, futebol de botão	...	28,6%	42,,8%	28,6%	...	...

O item brinquedos, materiais de superposição e justaposição são usados em 85,7% das turmas 1 vez por semana e em 14,3% 2 vezes na semana. Os brinquedos e materiais com sistema de encaixe são utilizados por 28,6% das turmas 1 vez na semana, 28,6% utilizam duas vezes na semana e 42,8% utilizam 3 vezes na semana. Já os jogos com predomínio para socialização e parceria em grupo, são utilizados em 28,6% das turmas 1 vez por semana, 42,8% utilizam 2 vezes na semana e 28,6% utilizam 3 vezes na semana.

Estes resultados poderiam configurar a valorização do brincar como um fator educativo. Entretanto, nem sempre há um olhar intencional das professoras sobre as brincadeiras das crianças como uma rica oportunidade de interação, desenvolvimento e aprendizado. Os dados das observações confirmam a presença e a utilização destes materiais quase que diariamente nas turmas, porém embora a brincadeira livre aconteça com freqüência nas turmas, ocorre por iniciativa das crianças sendo autorizada pela professora somente para

ocupar o tempo, ou seja, enquanto as crianças aguardam os colegas concluírem as atividades solicitadas pela professora. Assim, as atividades que acontecem no cotidiano das turmas parecem estar divididas entre os jogos e as brincadeiras e o trabalho de ordem intelectual. Há uma ruptura entre o tempo de brincar e o tempo de aprender.

Sendo assim, mesmo que existam espaços e tempos que absorvem significados especiais como espaço/tempo de brincar, a utilização deste tem significado diferenciado e contraditório, instaurando contradições entre o tempo e o espaço institucional para as brincadeiras e o tempo e o espaço da criança, de seus desejos e ritmos subjetivos; e ainda, o tempo e o espaço para aprender. A seguir apresento, com mais detalhe, os significados diferenciados e contraditórios da utilização da brincadeira no cotidiano da instituição pesquisada.

Sala de aula, é lugar de brincadeira?

Na sala de aula existe um espaço organizado com brinquedos e jogos que, quando autorizado pela professora, abre brechas para que a brincadeira aconteça. Apesar de ser momentos com curto espaço de tempo, ela acontece quase que diariamente na sala de aula o que poderia confirmar a valorização e a incorporação na prática pedagógica. Entretanto, este momento de brincadeira na sala se configura como uma alternativa para manter ocupado o grupo que já concluiu suas atividades, enquanto a professora auxilia as crianças que necessitam de atendimento individualizado. Sendo assim, a brincadeira na sala de aula se constitui como um prêmio para àquelas que concluíram primeiro as atividades solicitadas pela professora.

> Assim que os grupos vão concluindo a atividade, algumas crianças pedem folhas para desenhar. Outras procuram livros de histórias ou os brinquedos da sala. A professora continua orientando os grupos que ainda não concluíram o trabalho e solicita que os outros brinquem em silêncio até que todos terminem suas atividades. Quando todos os grupos concluem o trabalho a professora pede, para as crianças que estavam brincando, que guardem os brinquedos, organizem seus pertences e se sentem em seus lugares, pois ela irá explicar a tarefa de casa (Diário de Campo, 11/09/2006).

No entanto, ainda que seja um "momento de espera", se caracteriza como possibilidade de ser um tempo/espaço de liberdade (figuras 30, 31, 32 e 33), constituindo, mesmo que por um breve momento, um outro cenário, uma outra cena para os sujeitos brincantes. As crianças brincam sozinhas ou em pequenos grupos, escolhem com o que e

como brincar. Brincam com os brinquedos e jogos disponíveis na sala, mas também compartilham dos brinquedos que são trazidos, por elas, de casa. Neste cenário elas compartilham brinquedo, estabelecem regras para as brincadeiras, criam situações de faz-de-conta, enfim, é um momento de troca, partilha, criação e, sobretudo, de divertimento.

> Focalizo o meu olhar para esse momento de brincadeira das crianças. Um menino conversa animadamente com os colegas mostrando vários carrinhos em miniatura que haviam sido trazidos de casa. Vejo que combinam a brincadeira para a hora do recreio. O dono dos carrinhos escolhe quem vai participar da brincadeira na hora do recreio. Um dos meninos que não foi escolhido para a brincadeira argumenta que se ele "ficar de fora" também não vai deixá-los brincar com os seus bonecos. Depois de um pouco de discussão percebo que conseguem se entender e começam a brincar com os carrinhos em uma das mesas da sala. Montam com alguns blocos de construção algo parecido com um estacionamento. Brincam de tirar e colocar os carros do estacionamento. Enquanto brincam falam sobre a marca do carro emitindo opiniões sobre qual carro é mais potente. Algum tempo depois percebo que decidem mudar a brincadeira de lugar, pois uma das crianças lembra que o mesão é melhor para fazer as pistas (Diário de Campo, 23/11/2006).

Fig.35: Crianças brincando com carrinhos

Fig.36: Crianças brincando com jogo de botões

Fig.37: Criança brincando de faz de conta

Fig.38: Crianças brincando com jogo de tabuleiro

Fica evidente que embora a brincadeira de livre escolha das crianças aconteça com certa freqüência na sala de aula, ela ocupa uma posição periférica e minorizada, sendo uma forma de "preencher o tempo" da criança. Desse modo, ela não pode atrapalhar o que se poderia chamar de atividades mais escolares como leitura, escrita, matemática. Como lembra Friedmann (1996), embora o jogo infantil seja apontado como significativo para o desenvolvimento social da criança, ele não tem espaço privilegiado dentro das instituições infantis, já que a maior preocupação da pré-escola são com as atividades produtivas, como a de preparar a criança para a aquisição da leitura e da escrita.

O fato de a escolarização ocupar lugar central na prática pedagógica, leva à regulamentação sobre o que é importante para a criança aprender, privilegiando-se por um lado os exercícios gráficos, atividades de matemáticas, de leitura e de escrita, por outro são minorizadas experiências que focalizem a ação lúdica e criativa, por meio da brincadeira, da arte, do teatro, da literatura, da música.

A brinquedoteca, palco e cenário para as brincadeiras?

O brincar absorve, na proposta da brinquedoteca, legitimidade e reconhecimento como atividade fundamental na vida da criança. As citações do documento valorizam as atividades

lúdicas ancoradas na idéia de: direito de vivência da infância; essencial na formação social e cultural da criança; fonte de interação e socialização; possibilitadora de ação criativa e imaginativa; propiciadora da autonomia da criança e do desenvolvimento dos aspectos cognitivo, afetivo e social. Esta confirmação é evidenciada nas afirmações encontradas nos seguintes fragmentos:

> Considerando a criança de forma integrada, como um ser global, em que os aspectos cognitivo, afetivo e simbólico são inseparáveis, as atividades lúdicas são indispensáveis para propiciar à criança educação integral, cabendo à escola inseri-la em seu projeto pedagógico. [...] a brinquedoteca deverá ser um espaço voltado para a criança, preparado para estimular a brincadeira, possibilitando o acesso a uma grande variedade de brinquedos, dentro de um ambiente especialmente lúdico (Projeto Brinquedoteca, 2002, p. 8)

> A brinquedoteca tem por objetivo: oferecer espaço ambientado com jogos e brinquedos diversos com a finalidade de garantir à criança o direito de brincar; Proporcionar situações de interação, aprendizagem, criatividade, possibilitando à criança o desenvolvimento de sua capacidade de autonomia do ponto de vista afetivo, cognitivo e social; Estimular a brincadeira como forma de aquisição e transmissão da cultura infantil. (Idem, p. 8-9).

Percebe-se que, no projeto da brinquedoteca, há uma preocupação em garantir a brincadeira de livre escolha da criança como atividade prioritária e uma rica oportunidade de interação social e desenvolvimento da criança.

> Dentro da proposta de atendimento na brinquedoteca deverá ser dada prioridade a brincadeiras livres. A criança terá bastante tempo para explorar livremente os espaços temáticos em pequenos grupos, grupos maiores, e, até mesmo sozinha, satisfazendo sua curiosidade e expressando-se livremente, criando assim brincadeiras que permitam a representação do imaginário, o desenvolvimento da linguagem e a interação social. [...] com a freqüência mínima de uma vez por semana, as crianças na faixa etária de 4 a 6 anos freqüentam a brinquedoteca as quais optam pelos diferentes espaços temáticos e escolhem enredos e acessórios para suas brincadeiras. (Idem, p. 10).

Neste sentido, há também uma compreensão de que a organização deste espaço precisa ser um possibilitador de situações de interação entre as crianças, desenvolvimento da autonomia e do surgimento do faz-de-conta.

Desse modo, o espaço da brinquedoteca é organizado por áreas temáticas, caracterizadas por arranjos semi-abertos, aproveitando a quina de duas paredes, as próprias estantes de brinquedos, como também divisórias construídas com caixas de leite. Estas áreas possuem brinquedos e materiais relacionados às temáticas, os quais estão expostos de forma

acessível para que as crianças possam explorá-los livremente, escolhendo enredos, personagem e acessórios para as suas brincadeiras.

A maioria das áreas temáticas foi pensada e organizada ainda na implantação da brinquedoteca e está descrita no projeto da brinquedoteca, como é o caso do canto dos jogos, da animação, de contar e ouvir histórias, do faz-de-conta, o camarim e a casinha de teatro. Entretanto, outras áreas foram construídas, coletivamente, a partir das relações sociais estabelecidas entre os sujeitos (crianças e adultos) como o supermercado e o escritório.

> O supermercado foi construído primeiramente pelas crianças no período de execução do Projeto Rótulos e Embalagens, desenvolvido nas salas base do Jardim. Parte das embalagens, trazidas pelas crianças durante a execução do projeto, foi doado para a brinquedoteca. Durante o atendimento das crianças da turma 2 do Jardim, observamos que as crianças pegaram as embalagens que estavam guardadas em uma caixa grande e organizaram as embalagens em uma das prateleiras de brinquedos, depois brincaram de comprar e vender. A partir da observação desta brincadeira das crianças, providenciamos um carrinho de supermercado, uma estante com prateleiras, dinheirinhos e uma quantidade maior de embalagens de produtos alimentícios, de higiene, de limpeza, e junto com as crianças da turma 2 organizamos o supermercado (Registro Diário da Brinquedoteca, 7 dezembro de 2003).
>
> O escritório foi criado recentemente, por sugestão das próprias crianças, quando foi doado a brinquedoteca três computadores, uma máquina de escrever e aparelho telefônico que não funciona mais. O nome do espaço "escritório" foi denominado pelas crianças (Informação verbal da professora, em 18/09/2006).

Como se percebe, é no brincar das crianças que o espaço adquire uma dimensão essencial: a forma como o ambiente está organizado, as relações ali estabelecidas entre criança/criança e adulto/criança, permite que o espaço seja modificado e (re)significado a partir das relações sociais estabelecidas entre os sujeitos, constituindo-se como espaço criador e recriador de autorias, espaço de liberdade. As crianças, ao se apropriarem do espaço povoado de objetos que lhes deu permissão para que deixassem suas marcas, elas não apenas (re)significaram espaços previamente construídos, mas também construíram outros que não foram originalmente pensados.

No entanto, o brincar na brinquedoteca constitui-se em um tempo/espaço institucionalizado. Um dia definido e o horário pré-estabelecido para brincar é para a criança sempre um problema, pois, para ela, a hora de brincar é sempre agora. Durante o período de observação ouvi por diversas vezes as crianças perguntando à professora da turma "tia, hoje tem brinquedoteca". Ou ainda, a solicitação de crianças à professora da brinquedoteca para que as deixe brincar "um pouquinho", no dia que não é da sua turma ir a brinquedoteca.

> Cheguei um pouco antes do início do atendimento das crianças na brinquedoteca, sentei-me em um banco próximo a entrada e observo as crianças brincando no parque, pois era hora do recreio. A professora está na brinquedoteca, juntamente com a bolsista[35]arrumando os brinquedos. Noto que duas meninas entram na brinquedoteca perguntando: *Tia hoje tem brinquedoteca pra gente?* A professora pergunta de que turma elas são. As meninas respondem da ALFA 01. A professora, então, diz: *Hoje é dia da ALFA 04,* vocês virão para a brinquedoteca depois de amanhã, quarta-feira. *Só quarta ... então a gente pode brincar só pouquinho, até começar o horário da outra ALFA?* A professora argumenta: *acho melhor vocês aproveitarem a hora do recreio para brincar no parque, na quarta é a vez de vocês*. As meninas ficam por alguns momentos observando a professora e a bolsista na arrumação. Depois, se despedem da professora e saem (Diário de Campo, 20/09/2006) .

No projeto de implantação da brinquedoteca na instituição, a criação é justificada como mais uma possibilidade para que a brincadeira aconteça no cotidiano da Educação Infantil "[...] a brinquedoteca se constituirá em um espaço alternativo que poderá enriquecer a prática pedagógica do educador infantil" (Projeto Brinquedoteca, 2002, p.2).

Entretanto, segundo Kishimoto (1998), a introdução de brinquedotecas nas instituições infantis e o desconhecimento de suas funções têm sido pontos de debate entre pesquisadores do tema. Para a autora, a implantação de brinquedotecas no espaço da educação infantil, por um lado, contribuiu para os profissionais repensarem a função da brincadeira para as crianças dessa faixa etária, por outro, tem reforçado a idéia da distinção entre o tempo de brincar e o tempo de aprender.

As observações da autora estão presentes na concepção das professoras de educação infantil da instituição pesquisada. Embora exista reconhecimento, por parte das professoras, quanto à necessidade de estruturação de espaços para a criança brincar na escola infantil, há uma dicotomia entre o brincar e o educar: a brincadeira não é considerada como uma atividade produtiva, e, portanto, não se integra às atividade de ensinar e aprender.

O projeto de implantação da brinquedoteca indica a importância da presença das professoras de sala base durante a permanência das crianças neste espaço.

> Para os professores, a brinquedoteca será um espaço de observação e diagnóstico dos interesses e necessidades infantis, fornecendo informações a respeito da criança: suas emoções, a forma como interage com seus colegas, seu desempenho físico-motor, seu estágio de desenvolvimento, seu nível lingüístico. Assim, o resultado das investigações e observações sistemáticas de crianças brincando poderá auxiliar os professores na resolução de problemas do cotidiano educacional, podendo ainda ser uma forma de construir uma metodologia de trabalho que

[35] Além da professora , a brinquedoteca possui também uma bolsista, aluna do Curso de Pedagogia da UFPA a qual tem, entre outras, a função de elaborar, juntamente com a professora, ações a serem desenvolvidas na brinquedoteca, acompanhar o desenvolvimento das atividades, colaborar na organização do espaço, na assepsia dos brinquedos, na produção e experimentação de jogos e brinquedos (Plano de Trabalho da Brinquedoteca, 2006)

> estabeleça um ir e vir da teoria à prática pedagógica (Projeto de implantação da brinquedoteca, 2002, p.8).

As professoras por não perceberem nas brincadeiras das crianças uma oportunidade especial de observação e diagnóstico dos interesses e necessidades infantis, como espaço de compartilhar e trocar experiências, enfim, como uma atividade produtiva, não conseguem incorporar o brincar como um fator educativo, e, portanto, a imagem que prevalece para as professoras é a brinquedoteca como apenas um espaço a mais para as crianças brincarem. Nesta perspectiva, de prática pedagógica, brincadeira e aprendizagem ficam inteiramente divorciadas.

Esta forma de pensar e agir é a própria negação do que anuncia Vygotsky (1984) sobre o brincar como zona de desenvolvimento proximal por excelência, visto que "[...] as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade" (VYGOTSKY, 1984, p. 131).

Esta afirmação do autor é constatada em vários momentos de brincadeira das crianças, como, por exemplo, na situação de faz-de-conta observada no espaço temático escritório.

> Duas meninas se dirigem para o "escritório", sentam-se em frente à tela do computador e fazem de conta de estão digitando no teclado. Logo em seguida chega outra menina, usando uma roupa do canto da fantasia e uma bolsa. Faz de conta que atende ao telefone, passa um bom tempo conversando com alguém ao telefone (não consigo ouvir o conteúdo da conversa, pois estou um pouco distante sentada em uma cadeirinha próximo à porta de entrada). Depois se dirige para máquina de datilografia, coloca um papel e começa a faz de conta que está datilografando (Diário de Campo, 18/09/2006).

Esta cena das meninas no "escritório" confirma o brincar como um fenômeno social, pois o tema para esta brincadeira surgiu da realidade social na qual as crianças estão inseridas. A brincadeira de faz-de-conta "[...] não é o reino das invenções, mas a reconstituição original da realidade vivida, reconstituição feita pela criança ao dar forma aos papéis dos adultos" (ELKONIN, 1998, p. 315). Pela apropriação criativa do mundo adulto elas vão recriando, por meio de elementos concretos, a realidade histórico-cultural.

Observa-se também que as meninas ao vivenciarem o jogo simbólico da atividade desenvolvida no "escritório", ensaiam comportamentos e situações que na vida diária passam despercebidas por elas e que são controlados por sistema de regras implícitas procedente do contexto social e cultural.

Neste ponto, quero recuperar a idéia de Vygotsky (1984, p. 135) para quem "[...] tudo aparece no brinquedo, que se constitui, assim, no mais alto nível do desenvolvimento pré-escolar". As ações requeridas no jogo simbólico possibilitam uma liberdade para a criança, permitindo-lhe transgredir os limites dados pelo seu desenvolvimento real. Neste processo, incorpora em ampla medida a sua cultura já que as brincadeiras nascem, crescem e adquirem significados em cada cultura.

É nesta direção que Brougère (1998a) afirma que é o caráter inconseqüente do brincar que exerce influência sobre a experiência da criança permitindo que ela possa vivenciar situações na brincadeira que não ousaria fazer na vida real. Isso nos permite pensar que o caráter não-produtivo do brincar não impede que se veja nele um espaço educativo por excelência.

Então, incorporar o brincar na prática pedagógica como um fator educativo, como uma atividade produtiva é reconhecer a brincadeira como uma necessidade na constituição do sujeito criativo, sensível e autônomo, pois "[...] a criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade do brinquedo" (VYGOTSKY, 1984, p. 135) uma vez que o brincar contempla, de modo implicado, todos os aspectos do desenvolvimento infantil, sendo fonte de interação lúdica, afetiva, social e cultural.

Estas proposições nos remetem à necessidade de olhar mais atentamente para os elementos constitutivos do brincar infantil e ver a criança na sua inteireza, o que implica ser a brincadeira incluída na prática pedagógica dos/as professores/as da infância não como uma atividade periférica e minorizada, mas uma atividade prioritária e um fator educativo por excelência.

As brincadeiras no espaço e no tempo do parque

Diferentemente da brinquedoteca que a criança vai somente uma vez na semana, o parque é o lugar em que a brincadeira ocorre todos os dias, porém o "brincar no parque" adquirem sentidos e significados diferentes.

Para as professoras, o parque é tempo/espaço para as crianças extravasarem suas energias brincando livremente, compensando assim o tempo de atividade da sala de aula que exige da criança um certo disciplinamento: não se movimentar muito pela sala, ter atenção e concentração na execução das atividades. Este significado atribuído à brincadeira que acontece no parque, revela a concepção do brincar livre como recreação em oposição ao trabalho escolar, confirmando mais uma vez a idéia de institucionalização do tempo e do

espaço do brincar na educação infantil: sala de aula – lugar de estudar, aprender; hora do parque – lugar de brincar para gastar as energias.

Já para as crianças, a hora do parque, representa espaço/tempo de liberdade, uma possibilidade de ruptura do que está posto e institucionalizado. Para a criança, "[...] não há dúvida que brincar significa sempre libertação. Rodeadas por um mundo de gigantes, as crianças criam para si, brincando, um pequeno mundo próprio" (BENJAMIN, 2002, p. 85).

Sendo assim, a hora do parque é para as crianças um espaço e tempo momentâneo de desinstitucionalização, em que elas vão dando a este momento os significados que as relações e as disponibilidades permitem: as crianças exploram os brinquedos do parque, disputam entre si um ou outro brinquedo, criam e recriam brincadeiras, brincam sozinhas ou em pequenos grupos e, lamentam quando, para elas, a hora de brincar no parque termina.

O parque, então, releva-se como espaço do brincar livre e coletivo, porém em nome do brincar livre uma das características deste espaço está relacionada à ausência de uma proposta educativa que torne este espaço rico em possibilidades de exploração e aprendizagem.

Pude perceber que, para as professoras, o que vai além da sala de aula parece perder o sentido pedagógico intencional e produtivo. Por isso, talvez, a hora do parque se configure como tempo/espaço de gastar energias, de compensar o desgaste da sala de aula e, conseqüentemente, a presença do adulto durante este momento se restringe a vigiar as crianças enquanto brincam, função que é de responsabilidade das profissionais de apoio.

Nesse contexto, as brincadeiras do parque passam despercebidas, sem a devida mediação e valorização como espaço educativo. Porém, por meio de um olhar mais atento à delicadeza das coisas que acontecem na hora do parque, é possível perceber o quanto é que as relações e interações que ali são estabelecidas, as experimentações e as invenções vivenciadas pelas crianças no tempo/espaço do parque são situações ricas de desenvolvimento e aprendizado.

Transcreverei aqui, entre tantas registradas no Diário de Campo, duas situações de brincadeiras das crianças no parque.

> Alguns meninos carregam pelo gramado os restos de uma cadeira. Permaneci um pouco distante para não chamar atenção ou de alguma forma interferir na brincadeira. Mesmo estando não muito próximo do grupo de meninos, observo que eles combinam alguma coisa. De repente, colocam a sucata da cadeira no chão e um menino experimenta sentar-se nela. Os outros meninos levantam a sucata da cadeira do chão, com o menino sentado em cima, e carregam-no de um lado para o outro. Depois param, colocam a sucata no chão novamente e outro menino assume o lugar. Os meninos que carregam o colega na sucata da cadeira caminham rapidamente, enquanto que a criança que é carregada tenta equilibrar-se para não cair. Às vezes alguém cai, e, todos riem, até mesmo aquele que caiu. Tudo vira uma grande brincadeira, até mesmo o tombo (Diário de Campo, 22/11/2006).

Fig 39: Crianças brincando com a sucata de cadeira

Neste momento, reflito um pouco sobre as palavras de Benjamim (2002), retratadas no fragmento "Canteiros de obras", do livro *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação.*

> As crianças [...] sentem-se irresistivelmente atraídas pelos detritos que se originam da construção, do trabalho do jardim ou da casa, da atividade do alfaiate ou do marceneiro. Nesses produtos residuais elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e somente para elas. Neles, estão menos empenhadas em reproduzir as obras dos adultos do que em estabelecer entre os mais diferentes materiais, através daquilo que criam em suas brincadeiras, uma relação nova e incoerente. Com isso as crianças formam seu próprio mundo de coisas, um pequeno mundo inserido no grande (BENJAMIN, 2002, p. 103 e 104).

São especiais estas palavras do autor ao evidenciar a necessidade que a criança tem de ao brincar ressignificar a realidade, dando um significado particular a objetos aparentemente sem importância.

Durante a brincadeira, percebo que alguns meninos precisam entrar em um acordo para resolver o problema de quem será o próximo a ser carregado pelos colegas na sucata da cadeira.

Um menino avisa que agora é a sua vez. Os outros meninos não concordam dizendo que ele precisa carregar os colegas mais um pouco para depois chegar a sua vez. O menino, a princípio, não aceita a regra e tenta sentar-se na sucata da cadeira para ser carregado pelos companheiros. Os colegas reagem retirando-o da sucata da cadeira. Então, para continuar

participando da brincadeira, o menino, precisou concordar com as regras estabelecidas pelo grupo: carregar primeiro os colegas para depois ser carregado.

Como se pode constatar, as próprias crianças dão limite aos brincantes construindo regras que são acordadas pelos parceiros da brincadeira. As regras e a concordância, intrínseca à própria brincadeira, são condições necessárias para que a brincadeira aconteça. Como lembra Elkonin (1998, p. 321), "[...] a observância às regras é uma condição para a criança participar do jogo". Este processo exige dos brincantes momento de troca, partilha, confronto e negociação, gerando momentos de desequilíbrio e equilíbrio, possibilitando, assim, conquistas individuais e coletivas. É nesse sentido que explica Vygotsky (1984, p.131), "[...] o maior autocontrole da criança ocorre na situação do brinquedo".

Uma brincadeira muito procurada pelas crianças, na hora do parque, principalmente pelas menores, é brincar na areia. Em várias observações no parque pude observar crianças brincando de fazer comidinha, construir castelos, estradas. Elas brincavam na própria areia espalhada pelo parque[36] utilizando como ferramenta para cavar a areia pedaços de paus que são encontrados na área do parque. Copos descartáveis retirados da lixeira servem como forma para moldar a areia ou utensílios na brincadeira de fazer comidinha.

Apesar da brincadeira na areia ser freqüente na hora do parque e a escola possuir no seu acervo brinquedos para brincar na areia, não são disponibilizados, com freqüência, para as crianças brinquedos que o roteiro sugere. Esse tipo de brinquedo só é oferecido às crianças, eventualmente, em ocasiões especiais como mostra a tabela 5 do questionário-inventário sobre a freqüência de uso de materiais e brinquedos para atividades na área externa.

TABELA 3 - Freqüência de uso de brinquedos e materiais para atividades na área externa

Itens	**Freqüência de uso**					
	Eventual	1/s	2/s	3/s	4/s	5/s
Brinquedos para areia e água	100%	...	...	...	...	...
Brinquedos, materiais de parque	...	...	...	...	...	100%
Bicicleta, triciclo, patinete	100%	...	...	...	...	...
Pés de lata, peteca, bola de gude	100%	...	...	...	...	...
Bola de borracha, bola de praia , bola de meia.	100%	...	...	...	...	...
Tacco Ball, raquete, cordas (de sisal, elástica), colchonete	100%	...	...	...	...	...
Cones, bastões/cabo de vassoura, bambolês ou arcos	100%	...	...	...	...	...

[36] Na área do parque existe uma caixa de areia construída no ano de 2005 com a finalidade de incentivar esse tipo de brincadeira, porém encontra-se em estado de conservação bem precário, com muito mato e quase nada de areia.

Os dados da tabela 5 indicam também que os outros brinquedos e materiais para atividade na área externa apresentam uma freqüência de uso pouco significativa em 100% das turmas. A análise mostra que existe um predomínio de uso eventual da quase totalidade desses materiais, o que significa que, apesar de estarem disponíveis na escola, são usados apenas de vez em quanto. Pude verificar, por meio das observações, que a utilização de materiais como os vários tipos de bolas, tacco ball, raquete, cordas, colchonetes, cones, bastões, bambolês ou arcos são materiais utilizados eventualmente nas aulas de educação física ou em eventos como jogos internos, comemorações do dia do estudante, dia da criança. Já os equipamentos fixos (brinquedos, materiais de parque) têm uso diário em 100% das turmas. O alto percentual de uso desses equipamentos é justificado devido à hora do parque em que todas as turmas, por pelo menos 30 minutos, ocupam o espaço do parque e brincam com o que ele oferece.

Como constatado, durante as observações, mesmo sendo a brincadeira na areia uma atividade freqüente na hora do parque, os brinquedos de brincar na areia são disponibilizados apenas eventualmente para as crianças. Pude perceber que estes brinquedos foram oferecidos às crianças uma única vez, em uma atividade programada pela professora responsável pela brinquedoteca que dispôs durante a hora do parque das crianças menores, brinquedos como pás, baldinhos, panelinhas, peneiras, formas de reproduz animais e objetos, carro caçamba. Observei que ao ser oferecida, às crianças, uma variedade de materiais para o roteiro sugerido, elas construíram temas mais elaborados e variados e, conseqüentemente permaneceram mais tempo brincando. Sendo assim, "[...] a instalação de um material rico e completo incita as crianças a construírem roteiros mais ricos" (BROUGÈRE, 2004, p. 264).

Embora a brincadeira no parque se constitua em uma oportunidade especial de compartilhar e trocar experiências, raramente há a presença da professora deste espaço. As poucas vezes em que as professoras compareceram ao parque, enquanto as crianças brincavam, se deu pela necessidade de intervir nos momentos de disputa por algum brinquedo ou para chamar a atenção das crianças pela transgressão de algum combinado feito anteriormente na sala de aula como, por exemplo, a regra de ir brincar no parque, mas não bater no colega, não jogar areia no colega, não brincar na parte detrás do prédio.

Desse modo, o brincar das crianças não é visto, pelas professoras, como alvo do que revela Benjamin (2002) que considera a observação a essência da educação. Ou ainda, como mostra o poeta-educador Mario de Andrade, a criança tem uma cultura própria de sua classe, e a observação do seu brincar espontâneo é uma forma privilegiada de conhecê-la (citado por FARIA, 1999).

No entanto, parece que pouco interesse é demonstrado pelas professoras da instituição pesquisada em desvelar tais culturas, talvez em decorrência de uma certa dificuldade em enxergá-las e, possivelmente, também em não percebê-las como uma atividade educativa.

5.1.2 Adultos e crianças nas brincadeiras

Na sala de aula, no parque e nas salas ambientes, experiências, relações, brincadeiras acontecem e, trazem para as crianças significados e expressões sem que as professoras, percebam, interfiram ou incorporem no contexto pedagógico, pois posturas que minorizam o brincar em relação a outras aprendizagens escolares, dificultam o estabelecer mediações nas relações das crianças em seu universo cultural.

Apesar disso, relações interessantes também acontecem neste espaço. Ainda que incipiente, há momentos de ruptura com o que está pré-estabelecido e institucionalizado sobre o tempo/espaço do brincar no cotidiano da educação infantil, momentos de ruptura sobre o que está pré-concebido e conformado no imaginário das professoras em relação ao significado do brincar. Nestes momentos, os adultos se permitiram ir além do pré-estabelecido e puderam compartilhar com as crianças situações que deram novos ingredientes às relações, aos espaços e às experiências de conhecimento.

A presença de brincadeiras organizadas e planejadas coletivamente pelas professoras, apesar de ser pouco freqüente, é proporcionada para as crianças. Estas atividades estão presentes principalmente em dias especiais como: comemoração do dia do estudante e da criança, dia de banho de chuveiro.

Durante o planejamento dessas atividades, verifiquei que há, por parte da equipe, a compreensão em proporcionar situações de brincadeiras que contemplem o direito da criança escolher com que brincar e a necessidade da presença do adulto na interação com a criança. Há também a preocupação com a organização do espaço, inserindo outros brinquedos e materiais para as brincadeiras planejadas.

O banho coletivo no chuveiródromo, é um bom exemplo. O chuveiródromo é uma área revestida com material antiderrapante e com seis chuveiros grandes. O banho de chuveiro, geralmente acontece às sextas-feiras, pois é o dia da semana em que as crianças não têm atividades nas salas ambientes.

O dia de banho de chuveiro é um momento muito especial para as crianças. Elas são autorizadas a vir para a escola de chinelos e com roupa de banho. Trazem de casa uma sacola com toalha, sabonete, xampu, pente e perfume. As professoras também vêm com roupas

adequadas. Neste dia, as crianças podem passar a manhã inteira na área externa tomando banho, brincando na areia, nos brinquedos do parque, andando de bicicleta, triciclo e patinete.

Uma das professoras explica-me que, às vezes, é organizado com as crianças um lanche coletivo ou piquenique debaixo das árvores, para o dia de banho no chuveiro. Comenta também que as crianças pedem muito o banho de chuveiro, "por elas todas as sextas-feiras teria banho de chuveiro". E por que não?

A experiência do banho coletivo no chuveiródromo é fascinante para as crianças. Elas levam brinquedos para água, experimentam novas formas de brincar com estes brinquedos. As professoras parecem não estarem preocupadas com as responsabilidades que diariamente as envolvem: organizar as pastas das crianças, realizar trabalhos escolares. Passam a manhã no parque com as crianças. A presença da professora durante a brincadeira é muito valorizada pela criança, mesmo que o olhar da professora sobre as brincadeiras das crianças se reduza a uma preocupação quanto à segurança. As crianças necessitam desse apoio emocional, pois, muitas vezes, elas não sabem lidar com situações que envolvem disputa de brinquedos ou acidente.

Há momentos em que as crianças querem e gostam de brincar sem a interferência da professora, escolhendo e construindo as próprias brincadeiras. Fazem coisas que, muitas vezes, só têm sentido para elas, pois "[...] jamais são os adultos que executam a correção mais eficaz dos brinquedos – sejam eles pedagogos, fabricantes ou literatos, mas as crianças mesmas, no próprio ato de brincar" (BENJAMIN, 2002, p.87). Entretanto, elas querem e gostam da presença da professora durante as brincadeiras, seja para ajudá-la na solução de algum problema ou mesmo para observá-las brincando.

Outro momento de ruptura da relação distante do adulto diante da brincadeira da criança aconteceu durante a hora do parque. Duas situações de interação e mediação de adulto/criança foram bem significativas.

> Tia Naza[37], como é chamada carinhosamente pelas crianças e professoras, ensinava uma brincadeira para as crianças. Havia várias crianças ao redor dela e muito atentas ao que ela dizia. Aproximei-me para observar melhor o que estava acontecendo. Ela ensinava às crianças a brincadeira da cadeirinha[38]. Percebo que ela tenta explicar para as crianças como trançar os braços para fazer a "cadeirinha". Diante das tentativas não bem sucedidas das crianças, tia Naza mostra como fazer a cadeirinha trançando os seus braços. Em seguida, ajuda as crianças a trançar os

[37] È funcionária da UFPA e exerce na Escola de Aplicação a função de apoio às professoras e às crianças do jardim: fica com as crianças na hora do parque, serve a merenda escolar às crianças, leva alguma criança ao serviço médico ou odontológico da escola, entre outras atividades.

[38] Nesta brincadeira, duas crianças trançam os seus braços para formar uma cadeira humana que é usada para carregar e, em seguida, lançar a criança que está sendo carregada. A brincadeira é também conhecida como "maria-cadeira", "levando-minha-dama-para-Londres".

braços, fazer a “cadeirinha” e carregar um colega. Durante a brincadeira algumas crianças caem na grama. Todas riem da situação (Diário de Campo, em 29/11/2006).

Fig.40: Adulto ensinando a brincadeira da cadeirinha para as crianças

Fig.41: Crianças brincando de cadeirinha

Nessa brincadeira, há uma clara aproximação do adulto à cultura lúdica. A participação e o envolvimento do parceiro social mais experiente, no caso a Tia Naza, ao partilhar com as crianças uma brincadeira que talvez tenha feito parte da sua infância, ampliou as experiências das crianças. E, as crianças, por sua vez, demonstram-se interessadas em aprender e a participar da brincadeira.

O lúdico está presente na espontaneidade do ato de brincar. A função do adulto é a de ampliação do repertório que a criança adquire na sua inserção no meio social e cultural, espelhando para ela o seu próprio conhecimento.

Em outro momento de observação, na hora do parque, notei uma situação que reafirma a necessidade da presença do adulto enquanto as crianças brincam, para acolhê-la diante de suas frustrações, necessidades e colaborar na solução de algum problema.

Uma criança muito chateada, chorando, dirigiu-se para a Tia Naza dizendo que queria brincar no balanço. Como todos os balanços estavam ocupados, Tia Naza perguntou-lhe se ela não gostaria de embalar a colega que estava no balanço. A menina responde negativamente. Então, Tia Naza se aproxima do balanço e começa a embalar uma das crianças. A menina que chorava, por não poder se balançar, observa a cena atentamente. Alguns minutos depois, deixa de chorar, se aproxima do balanço e começa a balançar a colega, juntamente com a tia Naza. (Diário de Campo, em 23/10/2006).

A mediação do adulto na cena acima descrita foi fundamental para a criança solucionar um problema. Entretanto, este momento de partilha do outro mais experiente acabou trazendo situações bem mais significativas de interação e aprendizagem: as duas meninas não só trocaram de lugar, como depois descobriram que as duas cabiam no mesmo balanço e podiam balançar juntas.

Esta cena nos remete à compreensão do que anunciam os teóricos da Psicologia Histórico-Cultural: o indivíduo como ser essencialmente social e histórico se constitui e se desenvolve na relação com o outro. Foi na relação com o outro mais experiente que a menina descobriu que balançar a colega poderia ser uma forma de brincar. Foi também na interação e experimentação que as meninas descobriram que cabiam, as duas, no mesmo balanço e podiam balançar juntas.

As atitudes de envolvimento dos adultos nas brincadeiras das crianças, fazem-me refletir sobre a dimensão brincalhona a que se refere Ghedini (1994, p. 201): "[...] todos nós devemos buscar esse objetivo: tomar posse novamente da nossa dimensão brincalhona, tirando vantagens das possibilidades que as próprias crianças oferecem aos adultos".

A idéia do brincar como algo não sério e não produtivo tem impedido que as professoras, sujeito desta pesquisa, exercitem, com maior freqüência, sua dimensão brincalhona.

Entretanto, ainda que por alguns instantes, a dimensão brincalhona destes adultos foi flagrada. Permitindo-se à brincadeira, o adulto pode vivenciar a dimensão brincalhona e, como parceiros sociais mais experientes, por meio da mediação puderam ampliar as experiências das crianças, assim como suas próprias experiências. Uma relação pedagógica de mão dupla que pode e precisa ser ampliada no trabalho pedagógico com a criança pequena.

5.2 As brincadeiras e os conteúdos escolares: recursos utilizados, tipo de atividades, usos, significados e a intencionalidade educativa

Os estudos de Kishimoto (1996, 1998b, 2000, 2001) indicam que a utilização de brinquedos e materiais de cunho lúdico apresenta usos e significações diferenciadas no contexto atual das instituições de educação infantil: propostas que acolhem a brincadeira como centralidade no processo educativo a qual é priorizada como atividade significativa para o desenvolvimento e aprendizagem da criança pequena e as que utilizam os jogos e materiais de cunho lúdico voltado para fins estritamente pedagógicos, numa concepção de brincar que

não valoriza a inserção social e cultural da criança, mas a escolarização ou aquisição de conteúdos escolares.

Segundo a autora, no contexto brasileiro, o que parece persistir, desde a implantação das primeiras instituições infantis, é a utilização de jogos e materiais de cunho lúdico visando a escolarização ou aquisição de conteúdos escolares. Sendo assim, o que prevalece na educação infantil são programas rígidos e engessados aos moldes do ensino fundamental, em detrimento de propostas que valorizem a cultura lúdica como elemento constitutivo do currículo da educação infantil.

Uma pesquisa[39] sobre a disponibilidade de brinquedos, jogos e materiais pedagógicos, seus usos e significações para as profissionais de educação infantil, realizada em instituições públicas de educação infantil no município de São Paulo que atendem crianças de 4 a 6 anos de idade, mostrou que embora os jogos e brinquedos estejam presentes em grande parte das unidades de educação infantil, são secundarizados na prática pedagógica das professoras.

Segundo Kishimoto (2001, p. 238), "[...] as brincadeiras livres são vistas, por alguns professores, como descanso para as atividades dirigidas e não como forma de socialização e integração da criança, o que dificulta justificá-las como parte do projeto pedagógico da escola". Assim, a brincadeira por ser concebida como atividade não-séria, seu uso se restringe para "ocupar o tempo" da criança, relaxar ou distrair. Deste modo, ao ser considerada sem relação com a educação e o desenvolvimento da criança, não exige do/a professor/a atenção ou postura educativa.

A pesquisa coordenada por Kishimoto (2001), indicou também que há uma preferência pela utilização de jogos e materiais para o ensino de conteúdos específicos, o que, segundo a autora, desconsidera atividades que tenham sentido e significado para a criança dessa faixa etária "[...] a especialização excessiva dos brinquedos educativos, dirigidos ao ensino de conteúdos específicos, está retirando o jogo da sua área natural e eliminando o prazer, a alegria e a gratuidade, ingredientes indispensáveis à conduta lúdica" (KISHIMOTO, 2001, p. 244).

No decorrer da pesquisa de campo o olhar sobre os recursos utilizados, o tipo de atividade que é priorizada, usos e significados na prática pedagógica das professoras

[39] A pesquisa referida é parte do projeto Capes/Cofecub nº 197/96 (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e o Programa de Cooperação Internacional entre França e o Brasil) sob o título: Recursos e materiais educativos disponíveis no sistema formal de educação no Brasil e na França. A pesquisa configurou-se como um estudo comparativo sobre o uso e significações de brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis brasileiras e francesas. A pesquisa foi realizada em parceria com a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP e Universidade Paris 13, envolvendo doze pesquisadores brasileiros e quatro franceses no período de 1996 – 2000. No Brasil, a pesquisa foi coordenada pela pesquisadora da FEUSP Tizuko Kishimoto e na França pelo pesquisador Gilles Brougère (KISHIMOTO, 2001).

ofereceram-me subsídios para confirmação de quais valores sustentam determinadas escolhas no que se refere à valorização do lúdico e a intencionalidade educativa e, conseqüentemente, as concepções de criança e de educação infantil que estão na base destes valores.

Os resultados obtidos por meio do questionário-inventário (tabelas 4, 5 e 6) indicam que os materiais com maior freqüência de uso, utilizados pelas professoras, referem-se àqueles destinados à aprendizagem de conteúdos mais escolares: papel sulfite para exercícios gráficos – 4 a 5 vezes na semana (tabela 6); materiais para atividades de escrita – 4 a 5 vezes na semana; jogos e materiais destinados às atividades de leitura e escrita – 3 a 5 vezes na semana; jogos e materiais destinados às atividades de matemática – 2 a 3 vezes na semana; atividade de recorte e colagem – 2 a 3 vezes na semana (tabela 4). Entre os equipamentos o mais utilizado está o quadro de escrever – 3 a 5 vezes na semana (tabela 5).

Apresento, a seguir, a tabela 4 que refere-se à freqüência de uso de jogos e materiais pedagógicos para aquisição de conteúdos específicos, desenvolvimento de habilidades e motricidade fina.

TABELA 4: Freqüência de uso de jogos e materiais pedagógicos para aquisição de conteúdos específicos, desenvolvimento de habilidades e motricidade fina

Itens	**Freqüência de uso**					
	Eventual	1/s	2/s	3/s	4/s	5/s
Jogos, materiais com predomínio para aprendizagens em Matemática	...	...	57,2%	42,8%	...	...
Jogos, materiais com predomínio para aprendizagens em Língua Materna	...	...	...	71,4%	14,3%	14,3%
Jogos, materiais com predomínio para aprendizagens de outros conhecimentos (natureza e sociedade).	100%	...	...	...	...	...
Jogos sensoriais: tácteis, sonoros, olfativos, visuais e de paladares.	100%	...	...	...	...	...
Materiais para atividades de recorte, colagem	...	...	57,2%	42,8%	...	...
Materiais para atividades de escrita	...	...	...		28,6%	57,2%
Materiais para atividades de furar, enfiar, amarrar, dobrar, colar e materiais de sucata	100%	...	...	...	...	...

Os itens jogos e materiais para aprendizagens em leitura e escrita, bem como os materiais para as atividades de escrita apresentam-se como as preferidas entre as professoras, aparecendo com uma freqüência de uso de 3 a 5 dias na semana: 71,4% das turmas utilizam os jogos e materiais para aprendizagem de leitura e escrita 3 vezes na semana, 14,3% utilizam 4 a 5 vezes na semana. Do mesmo modo, é alto o percentual de uso de materiais para atividades de escrita: 28, 6% das turmas utilizam este material 4 vezes na semana e 57,2% utilizam todos os dias da semana. Os jogos, materiais com predomínio para aprendizagem em matemática e materiais para atividades de recorte, colagens são utilizados 2 vezes na semana em 57,2% das turmas; e 42,8% utilizam estes materiais 3 vezes na semana. Já os jogos,

materiais pedagógicos destinados à aquisição de outros conhecimentos, os materiais para atividades sensoriais, os materiais para atividades de furar, enfiar, amarrar, colar e os materiais de sucata têm presença pouco significativa na prática pedagógica das professoras, aparecem apenas como de uso eventual em 100% das turmas.

A tabela 5 apresenta a freqüência de uso de equipamentos e materiais de comunicação visual.

TABELA 5 - Freqüência de uso de equipamentos e materiais de comunicação via veículos visuais.

Itens	Freqüência de uso					
	Eventual	1/s	2/s	3/s	4/s	5/s
Quadro Branco ou Quadro de giz	...	...	...	28,6%	14,2%	57,2%
Cavalete de exposição	...	42,8%	28,6%	28,6%	...	...
Poesias, músicas, parlendas reproduzidas em tamanho grande utilizada como suporte para leitura.	...	42,8%	28,6%	28,6%	...	...

Com exceção da brinquedoteca, o quadro de escrever está disponível em todas as outras salas e aparece com alto índice de uso: em 28,6% das turmas o quadro de escrever é usado 3 vezes na semana, 14,2% utilizam-no 4 vezes na semana e em 57,2% o quadro de escrever é utilizado todos os dias da semana. A utilização de poesias, parlendas, músicas como suporte para a leitura e o cavalete de exposição apresenta um percentual de uso também significativo: 42,8% das turmas utilizam estes materiais 1 vez por semana, 28,6% das turmas utiliza-os 2 vezes na semana e os outros 28,6% utilizam estes materiais 3 vezes na semana.

A tabela 6 indica a freqüência de uso de materiais para experiências sensoriais, estéticas.

TABELA 6 - Freqüência de uso de materiais para experiências sensoriais, estéticas

Itens	Freqüência de uso					
	Eventual	1/s	2/s	3/s	4/s	5/s
Tinta guache, cola colorida, argila	100%	...	...	...	...	...
Conjunto de: giz de cera, lápis de cor, canetas hidrocores	...	28,6%	28,6%	42,8%	...	...
Massa de modelar	57,2%	...	28,6%	14,3%	...	...
Papel de tamanho sulfite	...	...	...	...	14,3%	85,7%
Papéis de tamanhos maiores: tamanho cartolina, 40 quilos.	100%	...	...	...	...	...
Papéis coloridos: crepom, laminado, carmem, kraft, cartão.	100%	...	...	...	...	...
Reprodução de imagens, de obras de arte	...	100%	...	...	...	...

É expressiva a freqüência de uso de papel de tamanho padronizado, conhecido como papel sulfite, nas atividades propostas pelas professoras Seu uso é diário durante a semana

em 85,7% das turmas, ou seja, 6 turmas utilizam este material 5 dias da semana e 1 turma utiliza, pelo menos, 4 dias na semana. Já papéis em tamanhos maiores tipo cartolina, papel 40 quilos ou ainda outros tipos de papéis como crepom, laminado, papéis com textura e cores variadas têm uso eventual em 100% das turmas. Durante as observações nas turmas de jardim pude verificar nas paredes das salas um número significativo de trabalhos de natureza gráfica, incluindo folhas de papel com atividades de recorte e colagem, desenhos para colorir ou fazer colagem, desenhos livres. Nas turmas de alfabetização predominam exercícios gráficos para registro de atividades de leitura e de escrita. Observei apenas alguns trabalhos produzidos em papel de tamanho maior, geralmente registro coletivo, por meio de desenhos, de algum tema explorado na sala.

Os dados também indicam que materiais como giz de cera, lápis de cor, caneta hidrocor, são usados com freqüência significativa: 28,6% das turmas utilizam estes materiais 1 ou 2 vezes na semana e 42,8% utilizam 3 vezes na semana, em detrimento da utilização de outros materiais como tinta guache e cola colorida os quais são usados apenas eventualmente em 100% das turmas.

A massa de modelar é utilizada de 2 a 3 dias na semana por 42,9% das turmas e tem uso eventual em 57,2% das turmas. Esse material é de uso freqüente pelas professoras das turmas de jardim e, eventualmente também é utilizado pela professora de arte. Já nas 4 turmas de alfabetização o material tem uso eventual e é usado apenas pela professora de arte.

A releitura de imagens, de obra de arte é uma atividade que acontece, pelo menos, 1 dia na semana em 100% das turmas. A experimentação de releitura de imagem, de obra de arte integra as atividades da educação infantil devido às aulas de arte que ocorrem uma vez por semana em todas as turmas.

No decorrer das observações verifiquei que materiais como papel sulfite, giz de cera, lápis de cor, canetas hidrocores são utilizados nas salas bases não para experiências sensoriais e estéticas, mas para treino da motricidade fina. As experiências sensoriais e estéticas utilizando esses materiais descritos acima, como também com tinta guache, cola colorida, papéis coloridos, argila são vivenciadas somente na sala ambiente de arte.

Por fim, os dados das tabelas 4, 5 e 6, e as observações nas turmas, confirmam uma concepção de educação infantil que privilegia a escolarização com predomínio para a aquisição da leitura, reprodução da escrita, da matemática e do treino da coordenação motora por meio de exercícios gráficos e atividades de recorte e colagem.

É possível indicar alguns motivos que levam as professoras a darem preferência para trabalhos de natureza gráfica, como atividade produtiva para o desenvolvimento da

motricidade, para ensinar o traçado de letras e números, ou ainda, para trabalhar outros conteúdos educativos.

Assinalo que um dos motivos está relacionado ao fato de a professora poder mensurar, por meio de trabalhos mimeografados, os resultados do que as crianças produziram.

Pude constatar esta concepção das professoras em uma das minhas observações na turma das crianças menores (4 e 5 anos).

> Após trabalhar com as crianças um jogo que envolvia registro de numerais e identificação de cores, a professora desenvolve com as crianças uma atividade, de registro do jogo, em folha mimeografada. Quando as crianças concluem a atividade proposta, a professora pega um depósito com massa de modelar nas cores trabalhas no jogo vivenciado anteriormente. Diz que cada criança deverá escolher uma cor. Chama uma criança de cada vez, solicita que ela escolha uma cor e diga o nome da cor que escolheu. Oferece também para as crianças paus de picolé. As crianças vão pegando o material e se dirigem para o mesão. Enquanto manuseiam a massa, observo que elas conversam sobre o que vão construir. Aproximo minha cadeira do mesão para ouvi-las melhor. Uma criança diz que vai fazer uma nave espacial, outra um avião. Após construírem os objetos desejados exibem-nos para os colegas. Percebo que os temas que surgem neste momento de brincadeira são variados. Uma criança diz que vai fazer picolé de morango. Quando o picolé fica pronto, faz-de-conta que está chupando o picolé, também oferece para a colega que está ao seu lado para experimentar. Algumas crianças organizam uma festa de aniversário. Elas preparam brigadeiros, docinhos, pirulito. Depois convidam os colegas para a festa, cantam parabéns e depois desmancham o que construíram e constroem outros objetos. A professora aproveita o momento em que as crianças brincam com a massa de modelar para organizar alguns trabalhos produzidos pelas crianças.

Este episódio possibilita algumas situações a serem analisadas. Vou me restringir a duas questões que considero importantes para a minha investigação. Uma de ordem teórica e outra pedagógica, mas que estão interligadas.

A primeira refere-se ao que indicam os teóricos da Psicologia Sócio-Histórica. O valor que a criança dá ao processo de criação da brincadeira é maior que ao dado para os resultados. De acordo com Elkonin (1998), as crianças em idade pré-escolar, nas suas atividades, não se preocupam com o resultado da ação, mas sim com o processo pelo qual ela realiza as atividades. É o processo em si que interessa à criança, despertando-lhe interesse em participar da atividade, e, é no processo que ela se enriquece.

Dantas (1998) também se refere ao valor do processo, afirmando que ele é mais importante para a criança quando comparado ao produto: "[...] não rara é a experiência de, ao <u>fabricar</u> com elas [as crianças], o material para a realização de um jogo, vê-las mais interessadas na <u>produção</u> do que na utilização posterior" (DANTAS, 1998, p. 113, os grifos são do original).

Na brincadeira com a massa de modelar, o importante para as crianças era o processo de fazer e refazer, criar e recriar. Entretanto, para a professora o mais importante é o resultado que pode ser mensurado e apresentado, por isso valoriza as atividades de exercícios gráficos como produtivas. Desse modo, não consegue perceber a valor dessa atividade coletiva com a massa de modelar, como uma oportunidade especial de interação adulto-criança e um importante fator educativo. Apesar de ser proporcionada para as crianças, não é valorizada como um conteúdo educativo, por isso passa a ser uma atividade secundarizada que é utilizada somente para ocupar as crianças enquanto a professora organiza os trabalhos produzidos pelas crianças.

Desta forma, as atividades que envolvem a brincadeira com a massa de modelar, brinquedos e materiais com sistema de encaixe, jogos de construção, entre outros, deixam de ser incluídos como conteúdo educativo por serem consideradas como atividades não-produtivas, e, por isso, têm usos restritos diante da riqueza em potencial simbólico e de aprendizagem que apresentam. A utilização destes materiais, como conteúdo educativo, possibilita de forma imbricada, tanto a cognição da criança como também a motricidade, a sociabilidade, o criar, o inventar, o dar ao objeto a forma da criatividade de quem brinca.

No desenvolvimento de uma atividade que tinha apenas a função restrita de contagem, as crianças, em uma atitude de "transgressão", não abriram mão do que lhes mais interessava – o brincar.

> [...] a professora oferece para as crianças tampinhas de garrafas pet guardadas em recipientes confeccionados também com garrafa pet, as quais estão organizadas em cada recipiente por cor. Para cada grupo de crianças a professora dá tampinhas de uma cor. Depois, diz para as crianças brincarem de contar a quantidade de tampinhas que possui cada recipiente. Orienta que as crianças deverão esvaziar o recipiente e em seguida ir colocando as tampinhas de volta no recipiente contando. Enquanto as crianças coletivamente fazem a contagem, a professora passa nos grupos observando a contagem e às vezes ajudando as crianças a contar. Algumas crianças utilizam as tampinhas para brincar de outra forma. Fazem desenhos no chão com giz e fazem o contorno do desenho com tampinhas. Misturam tampinhas de cores diferentes. A professora, ao perceber o que as crianças faziam chama atenção dizendo que as tampinhas deveriam ser para contagem e não para fazer bagunça (Diário de Campo, 22/11/2006).

A atividade proposta pela professora parecia não ter muito sentido para as crianças, contudo, a atividade não foi completamente rejeitada por elas, mas, transformada em possibilidade de brincar, criar, imaginar, interagir com o outro, já que as crianças "[...] ao realizarem uma operação pouco interessante, estimulada por uma motivação distante, não

rejeitam totalmente a tarefa, mas transformam-na num jogo para torná-la atraente" (MUKHINA, 1996, p. 225).

Sendo assim, os materiais propostos pela professora para auxiliar na atividade de contagem se transformaram para as crianças em instrumentos para brincar, transgredindo o que a professora tinha, inicialmente, determinado.

Resgato aqui o pensamento de Benjamin (2002) que considera o brinquedo como um mudo diálogo simbólico entre a criança e o povo. Um diálogo que, naquele momento, fez das tampinhas de garrafas pet divertidas formas de brincar. Porém, para a professora, as tampinhas naquele momento, não tinham essa finalidade, por isso impunha-lhes e reafirmava, para aquele momento, um único sentido de utilização do material.

Penso que, possivelmente, por ser a brincadeira iniciada pelas crianças com as tampinhas, considerada pela professora, como uma atividade que não resultaria em um produto final – contar a quantidade de tampinhas – não foi vista por ela como uma atividade que pudesse possibilitar oportunidade de mediação do adulto e, conseqüentemente, de aprendizado.

Entretanto, as crianças em uma atitude de fuga, transgressão ou ainda não interessadas ao que estava sendo proposto pela professora, atribuem outros sentidos e significados às tampinhas de garrafa, misturando as cores e inventando outra forma de usar as tampinhas – um repentino instrumento para brincar. Recriaram uma outra ordem, a qual foi entendida pela professora como "bagunça", já que o comando da professora – contagem das tampinhas separadas por cor – deveria ser rigorosamente seguido.

Outro motivo, evidenciado durante as observações, que levam as professoras a priorizar as atividades mais escolares, em especial a reprodução da escrita e a leitura, está relacionado ao fato de ser cobrado da educação infantil a responsabilidade de "preparar para o ensino fundamental"

> Enquanto as crianças estão na sala ambiente, aproveitei para conversar um pouco com a professora sobre a atividade desenvolvida naquele dia – o bingo dos nomes. Ela esclarece que está trabalhando vários jogos com o nome das crianças, pois muitas crianças ainda não conhecem todas as letras do alfabeto. Completa dizendo que as crianças gostam de participar de atividades com jogos. Diz também que, as fichas de nomes é um tipo de texto significativo no processo de letramento em que é possível desenvolver vários jogos que envolvam, leitura escrita e contagem de numerais. Em seguida comenta sobre a preocupação que as professoras das quatro turmas da alfabetização precisam ter com a aquisição da leitura e escrita das crianças, em virtude da cobrança que as professoras da 1ª série fazem a elas quanto ao processo de alfabetização: *"percebo que as crianças preferem mais as atividades que envolvem jogos, por eles ficaríamos só nos jogos, mas nós da ALFA precisamos estar atentas a leitura e a escrita das crianças, ao registro no caderno. Por isso sempre depois de um jogo, faço uma atividade de registro em folha mimeografada ou no caderno, pois*

> *a equipe da 1ª série faz muitas cobranças quanto ao uso do caderno e que as crianças saiam da educação infantil alfabetizadas"* (Diário de Campo,15/08/2006).

A professora da turma parece viver um conflito entre o que aguardava as crianças no ensino fundamental e o que de fato era interessante e prazeroso para as crianças, o que a fazia sentir-se insegura sobre sua ação pedagógica.

Como coloca a professora, o critério mais importante considerado pela equipe da 1ª série do ensino fundamental (professoras, coordenação de ensino e pedagógica) ao receber as crianças da educação infantil, é avaliar se elas já sabem ler alguma coisa e se sabem usar o caderno, copiando o que está escrito no quadro.

Por ser este um critério de qualidade, no entendimento da equipe da 1ª série do ensino fundamental (professoras, coordenação de ensino e pedagógica), o trabalho com a leitura e a escrita aparece como atividade norteadora na prática das professoras que trabalham com as crianças de 6 anos de idade. Este momento de passagem da criança da educação infantil para o ensino fundamental é bastante crítico e, conseqüentemente, as professoras da educação infantil, preocupadas com a aceitação do seu trabalho, procuram priorizar as atividades que envolvem a leitura e a escrita.

Como se pode perceber, o modelo de educação, destinada às crianças de 4 a 6 anos de idade, que predominou no contexto brasileiro, desde a implantação dos primeiros Jardins de Infância, parece prevalecer na concepção da equipe da 1ª série do ensino fundamental da instituição pesquisada: pré-escolas que têm como critério de qualidade o ensino de conteúdos mais escolares, em especial, os que estão voltados para a aquisição da leitura e da escrita.

> A função da escola como preparatória para o ensino fundamental, presente desde os tempos passados, deixou de lado a criança, preocupou-se com o conteúdo a adquirir, esquecendo-se que existem processos apropriados de aprender e desenvolver que antecedem o letramento e que acontecem no amplo espaço que cerca a criança, que ultrapassa o estreito limiar de uma sala de aula e o tempo regulamentar das atividades programadas (Kishimoto, 2000, p.6).

O documento *Proposta pedagógica e currículo em educação infantil (1996),* elaborado pelo MEC, chama a atenção para as implicações em antecipar a escolarização para a educação infantil atribuindo-lhe à responsabilidade pelos processos de alfabetização.

> Essa é uma das mais sérias conseqüências do processo de escolarização que vem impregnando às pré-escolas e creches, levando inúmeras distorções. Além de não atenderem as necessidades das crianças menores de 7 anos, deslocam-se, para a educação infantil desvios produzidos no interior do primeiro grau: o ensino

> desprovido de significado, o descaso em relação às conseqüências nefastas deste ensino sobre as crianças, a repetência (BRASIL, 1996, p. 45).

É necessário que se compreenda melhor a função da educação infantil no desenvolvimento da criança pequena, pois as múltiplas linguagens que o ser humano possui para expressar-se no mundo e com o mundo, enfatizadas por Malaguzzi (1999), "A criança tem cem linguagens (e depois cem, cem, cem) mas roubaram-lhes noventa e nove", são reduzidas somente a uma linguagem – a leitura e a escrita, ao as crianças ingressarem na 1ª série da instituição pesquisada.

A passagem da criança da educação infantil para o ensino fundamental exige uma profunda reflexão, que demandaria novas investigações, o que não é foco de atenção desta pesquisa. Contudo, considero que antecipar as preocupações do ensino fundamental e fazer desta prioridade na proposta de trabalho na educação infantil não resolve a questão. Partilho da idéia de Kuhlmann Jr. (2000, p. 64) para quem, a educação infantil não deve deixar de lado a preocupação com a articulação com o ensino fundamental, principalmente com àquelas crianças que estão saindo da educação infantil e ingressando no ensino fundamental; entretanto, isto poderia ser resolvido facilmente, se "a criança fosse tomada como ponto de partida e não um ensino fundamental pré-existente".

> [...] tomar a criança como ponto de partida exigiria compreender que para ela, conhecer o mundo envolve o afeto, o prazer, o desprazer, a fantasia, o brincar e o movimento, a poesia, as ciências, as artes plásticas e dramáticas, a linguagem, a música e a matemática. Que para elas, a brincadeira é uma forma de linguagem, assim como a linguagem é uma forma de brincadeira (KUHLMANN JR., 2000, p. 65).

Penso que esta questão necessita ser discutida, de modo bem mais abrangente, na instituição pesquisada, articulando ações que possam acolher, de forma mais adequada, a criança que ingressa no ensino fundamental. Entretanto, é preciso também que não se perca de vista, na condução das ações pedagógicas, que a criança e suas especificidades necessitam ser a referência. A própria criança traz elementos que possibilitam ao professor, à professora avaliar o trabalho não apenas a partir do que postula como importante ou do que lhe dizem ser importante, mas a partir do que é importante para a criança.

Também é preciso deixar claro que quando questiono a prioridade que é dada à leitura e à escrita na educação infantil, ou ainda, ao uso das brincadeiras e jogos como ferramenta para ensinar conteúdos escolares, este questionamento não deve ser entendido que na educação infantil não se deve oportunizar à criança atividades nas quais ela possa ter contato

com a leitura e a escrita, por meio das quais ela possa pensar sobre o que representa a escrita e de que modo comunicar-se por meio dela. Contudo, é necessário encontrar uma integração entre a cultura lúdica infantil e as culturas da leitura e da escrita com ou sem letras, seja pelo encontro com a literatura, poesia, música, arte, teatro, brincar.

Torna-se também importante evidenciar que constatei, no decorrer das observações, o desenvolvimento de atividades que no meu ponto de vista absorveram significados especiais como possibilidade para a manifestação das múltiplas formas de linguagens: a ludicidade, a criatividade, a imaginação, a expressão oral, a representação de papéis. São atividades que fazem parte da proposta pedagógica e foram observadas tanto nas salas bases quanto nas salas ambientes. Estas atividades são desenvolvidas por meio do trabalho com a literatura, com a arte, com o teatro, com os brinquedos cantados, nas atividades de educação física, nas rodas de conversas, nos projetos temáticos. Analiso, a seguir, algumas destas atividades observadas.

Os brinquedos cantados[40]

Os brinquedos cantados ou brincadeiras cantadas como se referem às professoras é um dos Projetos Temáticos desenvolvidos nas turmas de jardim.

> [...] a linguagem musical é o meio de expressão e forma de conhecimento mais acessível às crianças, posto que, faz parte do cotidiano infantil, quer pelos meios de comunicação, brincadeiras, manifestações espontâneas ou situações de relação social. [...] As brincadeiras cantadas é um importante recurso pedagógico capaz de simbolizar sentimento e conhecimentos infantis [...] esta ação pedagógica tem como objetivo promover o convívio da criança com a música, através do brinquedo cantado, valorizando a situação lúdica que o mesmo permite. [...] Inicialmente será realizado um levantamento do repertório de músicas do contexto infantil. A partir daí serão selecionadas as canções preferidas das crianças para, então, serem trabalhadas através das seguintes atividades: acuidade auditiva seguida da expressão corporal; reprodução de sons através de instrumentos e das representações por meio do desenho, da pintura, da colagem, da dobradura, entre outros (Projeto: Brinquedos Cantados, desenvolvido nas turmas do Jardim no segundo semestre de 2006).

Durante o período de observação, presenciei momentos em que o brinquedo cantado foi vivenciado em atividade coletiva[41] partilhada pelas três turmas do jardim.

---

[40] Os brinquedos cantados são também conhecidos como brinquedos de roda, rodas infantis, roda cantada (PAIVA, 2000).

[41] A professora explicou-me que uma vez por semana crianças e professoras do jardim se reúnem em uma das salas para juntas vivenciarem brinquedos cantados conhecidos pelas crianças e aprenderem outros brinquedos cantados ainda não conhecidos por todos, e socializarem alguma atividade que está sendo desenvolvida nas turmas (Diário de Campo, 20/11/2006).

Pude constatar que o brinquedo cantado é uma atividade de interesse das crianças, pois, ao ser vivenciado, envolveu situação lúdica como a musicalidade, o jogo de palavras, os movimentos corporais, a representação de papéis. As crianças demonstram satisfação em verbalizar as rimas e repetição das palavras, bem como em participar dos gestos e movimentos contidos na brincadeira.

Percebo também que o brinquedo cantado permite a vivência do lúdico e possui grande valor educativo para a criança pequena, visto que reúne elementos fundamentais para o desenvolvimento sociocultural. Por ser uma atividade coletiva, requer a companhia dos outros, e isso proporciona situações de afeto, pois ao brincar com os movimentos do próprio corpo e, principalmente, com o corpo do outro a criança cria laços de amizade e fraternidade. O brinquedo cantado amplia o domínio da linguagem, ao brincar com a sonoridade, a rima e repetição das palavras num ritmo próprio e musical.

Em um outro momento de observação, presenciei uma atividade de construção do livro "Brincando e Cantando"[42]. A atividade consistia em ilustrar o brinquedo cantado por meio de desenho, pintura, colagem.

O desenho, a pintura, o recorte e a colagem são atividades bastante freqüentes nas turmas de jardim. Apesar de serem atividades que possibilitem a criação e a imaginação, ainda assim são empobrecidas devido ao modelo estabelecido pela professora e que deve ser seguido pelas crianças.

> A professora avisa as crianças que elas vão ilustrar mais uma página do livro "Brincando e Cantando" que estão preparando. Diz que desta vez será O Trem Maluco. Dirige-se até o quadro de giz e começa a desenhar algumas figuras geométricas. Enquanto desenha vai perguntando para as crianças: *o que eu desenhei aqui?Um quadrado,* respondem algumas crianças. *E agora o que eu coloquei em cima do quadrado? Triângulo,* diz uma criança. A professora continua desenhando mais dois quadrados com o triângulo em cima e, explica para as crianças estes desenhos são os vagões do trem e que elas deverão colar os quadrados e os triângulos iguais ao desenho que a professora fez no quadro. A professora entrega para cada criança uma folha com a letra da parlenda e o desenho do trem. Depois passa nas mesas distribuindo uma bandeja com quadrados nas cores azul, amarelo e vermelho e triângulos na cor verde, os quais foram cuidadosamente recortados pela professora. Avisa que as crianças deverão pegar da bandeja um quadrado de cada cor e três triângulos na cor verde e que deverão colar as figuras geométricas iguais ao desenho que ela fez no quadro. Depois da colagem poderão completar a cena desenhando e pintando a fumacinha que sai da chaminé do trem, os matinhos que ficam perto dos trilhos. Podem também fazer o sol, nuvens, pássaros voando (Diário de Campo, 22/11/2006).

[42] No Projeto Brinquedos Cantados as crianças produzem um livro dos brinquedos cantados o qual são escolhidos alguns brinquedos cantados para serem reproduzidos em impresso e as crianças fazem a ilustração. No final do ano letivo é realizada uma "Manhã de Autógrafos", onde as crianças dão autógrafos dos livros produzidos por elas e também fazem uma apresentação dos brinquedos cantados selecionados. Para esta festa são convidados a participar os familiares, as crianças e professoras da alfabetização (Projeto Brinquedos Cantados, 2004)

Parece que a professora parte da idéia de que há uma maneira “certa” para desenvolver uma atividade que a princípio tinha a intenção de desenvolver a criação e a imaginação.

Neste sentido, é significativo problematizar: Por que não permitir que a criança recorte as figuras geométricas à sua maneira? Por que não permitir que ela crie o seu próprio “trem maluco”, participando integralmente da atividade? Se fosse dado, às crianças, a oportunidade de elas mesmas serem criadoras e recriadoras de suas obras, quantos “trens malucos” surgiriam ali? Como seriam?

Estes questionamentos ficaram sem respostas, pelo menos naquele momento, pois o que foi ressaltado pela professora está vinculado à maneira “certa” de fazer o “trem maluco”, ao modelo estabelecido e que deve ser seguido pelas crianças.

Possivelmente, os conceitos de certo/errado, bonito/feio, do desenho realista, do uso de modelos, que fizeram parte da formação da professora talvez impeçam que o conhecimento artístico, a expressão e a imaginação criadora façam parte da prática pedagógica da professora. Como aponta Ghedini (1994, p. 208-209), uma atitude muito presente entre os adultos é de “[...] considerar com pequeno interesse o mundo da imaginação infantil, principalmente porque os próprios adultos subvalorizam sua imaginação, quanto priorizam os processos mentais baseados na lógica e racionalidade”.

Desta forma, o que é valorizado pela professora são modelos prontos, acabados, personagens estáticos e estereotipados – definidos e definidores de idéias sociais padronizadas. O deixar as crianças expressarem sua imaginação e criatividade, ser criadoras e recriadoras de autoria não foram contemplados na atividade proposta.

Fig.42: Menina na atividade de registro do brinquedo cantado “O trem maluco”

Fig.43: Menino na atividade de registro do brinquedo cantado “O trem maluco”

O encontro que encanta: a criança e a literatura

O trabalho com a literatura é uma atividade presente na prática das professoras. As atividades que envolvem a literatura permitem que as crianças possam fantasiar, imaginar, brincar de representar, enfim, experimentarem o lúdico. A atividade de ler, contar, ouvir e vivenciar histórias está presente tanto nas salas base como nas salas ambientes, porém acontece com maior freqüência na sala base e na sala de leituras; neste último espaço absorve significado especial por ser uma sala ambientada que possibilita, além do ler, ouvir, contar e inventar histórias, vivenciá-las por meio da dramatização e do teatro de fantoches.

Como mostra a Tabela 5 do questionário-inventário, o uso de livros de histórias é bastante significativo.

TABELA 5 - Freqüência de uso de equipamentos e materiais de comunicação via veículos visuais, sonoros, audiovisuais

Itens	Freqüência de uso					
	Eventual	1/s	2/s	3/s	4/s	5/s
CDs de histórias	85,7%	14,3%	...	...	...	...
Histórias em fita de vídeo, Histórias em DVD	100%	...	...	...	...	...
Livros de histórias	...	...	42,8%	57,2%	...	...
Histórias reproduzidas em rolos e/ou álbum seriado	100%	...	...	...	...	...

Em 42,8% das turmas o livro de história é utilizado 2 vezes por semana, e em 57,2% das turmas ele é usado 3 vezes na semana. A utilização de história em CDs apresenta uma freqüência de uso bem menor: 14,7% das turmas utilizam estes materiais um dia na semana e 85,7% utilizam apenas eventualmente. Já as histórias em DVD, fitas de vídeo, histórias reproduzidas em rolo e/ou álbum são utilizadas em 100% das turmas eventualmente.

No projeto sala de leituras, o universo lúdico infantil é tomado como referência e o trabalho com a literatura descarta a forma utilitária e didatizante pela qual a literatura vem sendo explorada no contexto escolar.

> [...] Não pretendemos limitar nossas ações à prática de leitura e desconsiderar sua função principal que é a descoberta, o desvelar da imaginação, da fantasia. Por isso, não temos a pretensão de apenas formar leitores, pois sabemos que os leitores já estão/são formados pelas vivências de mundo que cada um tem. [...] a literatura mesmo não tendo a função de sistematizar conteúdos do currículo escolar, ela é importante pedagogicamente, por trazer para o espaço pedagógico elementos necessários para a criança vivenciar o jogo lúdico, a fantasia e a imaginação, contribuindo assim para a produção e (re)produção de conhecimentos construídos culturalmente (Projeto Pedagógico – Sala de Leituras, 2006, p. 5).

O projeto também indica que o trabalho com a literatura é realizado no âmbito do lúdico, do criativo, do imaginário.

> [...] a Sala de Leituras visa proporcionar às crianças da educação infantil, a vivência com diversos gêneros literários, usando diferentes linguagens como meio para estimular a expressão oral e corporal, a fantasia, a imaginação e, assim, possibilitar o prazer pela leitura, conseqüênciando a expressão da criatividade [...] Estimular o lúdico, a imaginação, a fantasia, próprios da criança, por meio da leitura de histórias, verbalização de parlendas e poesias, manipulação de fantoches para contar e recontar historias lidas e/ou inventadas (Proposta Pedagógica - Projeto Sala de Leituras, 2006, p. 3).

Infância e literatura estão intrinsecamente ligadas, uma vez que ouvir e contar histórias é para a criança uma forma de brincar. O jogo lúdico da história, constituído na interação da criança com a história, gera a descoberta, o desvelar da criação e a imaginação.

Assinalo, então, as considerações de Vygotsky (1984, p.113) para quem "as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo" (incluo aí as histórias infantis, o cantarolar de uma canção, a verbalização de uma parlenda), pois são também formas de brincar.

A roda de histórias tem significado singular para as crianças. Quando a professora avisa que vai começar a história, as crianças correm para o lugar mágico ao redor de um círculo invisível delimitado no chão. Procuram sentar bem próximas à professora, disputando entre si o melhor lugar para ver bem de perto as ilustrações contidas no livro. Uma estratégia interessante usada pela professora, no decorrer da história, é criar o suspense perguntando o que vai acontecer a seguir, ou ainda criar uma atmosfera mágica em que a voz assuma diversos papéis, colaborando assim para alimentar a imaginação e a emoção de quem ouve.

A professora ao assumir a condição de leitora mais experiente, ao transitar pelas variadas alternativas que o texto literário possibilita, estimula a curiosidade e a imaginação das crianças.

Uma outra atividade que faz parte da roda de histórias é o circuito do livro. As crianças levam para casa livros do acervo da sala que são lidos por alguém da família. Posteriormente, na roda de histórias, a criança é incentivada a contar aos colegas e professora a história que a família leu para ela. Essa é uma atividade que as crianças gostam muito de realizar. Cada criança torce para ser a próxima escolhida e poder tomar posse da pasta bem colorida confeccionada em tecido emborrachado, especialmente, para colocar o livro que ela levará para casa. São as crianças quem escolhem, por meio de votação, o próximo a levar a pasta com o livro para casa. A seguir, um dos momentos de reconto da história feito por uma criança.

> A professora inicia a roda de histórias, solicitando que criança escolhida para contar a história mostre a capa do livro para os colegas. Em seguida, pergunta-lhe o nome

> da história. A menina observa a capa do livro, mas não responde. A professora estimula a menina dizendo que se ela não consegue lembrar o nome da história poderá descobrir tentando ler o que está escrito na capa. Algumas crianças começam a soletrar as palavras que estão no título. A professora ajuda apontando para as sílabas palavras " o pei-xi-nho dou-ra-do". Neste momento, a menina diz: *O peixinho dourado vai passear*. A professora, abre o livro na primeira página e solicita-lhe que comece a contar a história. A menina diz: *o peixinho dourado*. A professora espera um pouco e depois sugere que a menina olhe para ilustração da primeira página e veja o que o peixinho está fazendo. A menina responde: *Ele está nadando e brincando com seus amigos peixinhos*. A professora passa para a página seguinte e indaga a menina: *E aqui o que está acontecendo?* A menina diz: *ele falou para a sua mãe que tinha medo do tubarão. Ele tinha medo só do tubarão ?* pergunta a professora. *O peixinho dourado também tinha medo dos pescadores*, diz a menina ... (Diário de Campo, 23/11/2006).

Fig.44: Atividade circuito do livro – reconto de história pela criança

Durante o reconto da história, feito pela menina, a professora esteve sempre atenta estimulando-a a falar. Utilizou como estratégia fazer perguntas sobre a história e recorrer às ilustrações para que a criança pudesse lembrar o que foi lido para ela, pelos seus familiares. Assim, a professora na qualidade de mediadora, fornece elementos para a criança re-organizar seu pensamento e avançar no seu desenvolvimento lingüístico.

Atividades como estas valorizam o diálogo, na medida em que crianças e adultos são convidados a ser um narrador, leitor e ouvinte. Assim, além de incentivar a expressão cultural da criança, oferece subsídios para enriquecer o vocabulário e a capacidade argumentativa da criança. O ato de ouvir e contar histórias traz sempre a magia do vivido, do recriado, produzindo significado tanto para quem conta, como para quem ouve.

Outro momento de interação e mediação da professora e que o interesse da criança foi atendido e transformado em situações de brincadeira e de aprendizado foi observado na sala de leituras:

Após usar um boneco de fantoche para dialogar com as crianças durante a leitura da história "O jardim de Ceci", a professora pergunta se as crianças gostariam de brincar de representar a história Ceci[43] [...] a professora indaga quem será a abelhinha Ceci. Várias meninas se candidatam, a professora escolhe uma delas e sugere que as outras meninas sejam as abelhinhas ajudantes de Ceci. A professora pergunta quais são os outros personagens da história. As crianças respondem a nuvem e os outros animais que também viviam no jardim. [...] depois de todas as crianças terem um personagem para representar a professora inicia a dramatização. A professora encaminha a seqüência da história, estimula as crianças a fazerem alguns movimentos que representem os personagens, como também a fala destes personagens. [...] após brincarem de representar, algumas crianças pedem à professora para brincar com o "Zezinho[44]". A professora sugere que as crianças brinquem de representar na casinha de teatro. Imediatamente elas correm para o canto dos fantoches e disputam os bonecos. A professora interfere, dizendo que é preciso organizar a apresentação. Lembra que no teatro tem os artistas, mas também a platéia que vai assistir ao espetáculo. Pede que as crianças que desejarem ser os/as artistas que se organizem em duplas. Após as duplas formadas as crianças se organizam para o início do espetáculo. Uma dupla de cada vez se posiciona atrás da casinha de teatro e começa a conversar com a platéia. A professora estimula o diálogo dos bonecos com a platéia fazendo perguntas aos bonecos. Algumas duplas apresentam músicas e verbalizam parlendas conhecidas por elas verbalizam, outras representam algum personagem conhecido. No final da apresentação de cada dupla a platéia aplaude, batendo palmas. Uma criança pega, entre os fantoches que estão na prateleira, uma câmara de brinquedo e faz de conta que está filmando o espetáculo. A criança que resolve filmar se posiciona bem em frente à casinha de teatro. A professora chama atenção explicando que o câmara deve ficar atrás para poder ter uma visão de todo o espetáculo e não atrapalhar a platéia. As crianças brincam de fazer teatro por um longo tempo (Diário de Campo, 04/09/2006).

Fig.45: Professora dialogando com as crianças utilizando boneco de fantoche

[43] A personagem da história Ceci é uma abelhinha que mora num belo jardim florido e que ajuda a cuidar da natureza.
[44] Nome dado pela professora para o boneco de fantoche.

Fig.46: Crianças e professora representando história

Fig.47: Crianças brincando de teatro de fantoche

A atividade que envolve a representação teatral, além de ser lúdica, constitui-se em uma importante fonte de criação e imaginação, em especial, quando a atividade é proporcionada à criança com vistas ao exercício da criação e não com objetivo de apresentação de um produto final. Pode-se considerar também a atividade teatral como uma rica oportunidade de trabalho em grupo e de vivência de regras.

A professora possui esta concepção ampliada do teatro, e seu objetivo, ao proporcionar vivência teatral no contexto da escola, não está voltado para a apresentação de um produto final e para o sucesso da representação, mas para o processo de participação e criação das crianças.

Isto ficou evidenciado na maneira como a professora conduziu o trabalho, inserindo na atividade proposta elementos que pudessem provocar o interesse da criança para a representação teatral, bem como na sua atitude de mediadora no processo de criação: estimulou o diálogo no momento da representação, valorizou a fala das crianças, orientou na observância às regras e normas de conduta e interferiu nos momentos de conflito.

Estes dois momentos diferentes observados, confirmam o que assinala Mukhina (1996) ao afirmar que quando a criança ouve uma história experimenta sentimentos que a transforma de ouvinte passivo em participante ativo dos acontecimentos, mas, quando

representa o papel de um personagem, entram também em cena a memória, a atenção e a criação.

Abaixo, comentários da professora sobre o trabalho desenvolvido na sala de leituras:

> *Percebi que a sala de leitura estava ficando cansativa para as crianças. Elas estavam perdendo o interesse. Eu geralmente contava ou lia uma história, depois pedia para elas desenharem. Agora tenho acrescentado sempre uma novidade, utilizo fantoches, dramatização da história. Às vezes trago histórias em DVD. Reservo sempre um tempo no final da atividade para as crianças explorarem livremente os livros e fantoches. Essas novidades têm dado bons resultados* (Diário de Campo, 04/09/2006).

A reflexão feita pela professora sobre a aceitação pelas crianças das atividades propostas na sala de leituras, revela que as próprias crianças oferecem, por meio do seu comportamento, indicativos que possibilitam o/a professor/a avaliar a atividade proposta. Cabe, então, ao professor, a professora estarem atentos aos interesses e necessidades das crianças e, proporcionar atividades de modo que a criança possa vivenciar diferentes experiências com materiais diversos e em espaços diferenciados.

Brincadeiras na educação física

A atividade de educação física, em geral, é realizada na área externa da educação infantil ou no Salão Vermelho. Uma das atividades observadas, aconteceu debaixo de uma árvore, localizada próximo à área da educação infantil. A professora explica-me que este espaço é bem desejado pelas crianças, pois depois da construção do cercado que divide a área da educação infantil as crianças deixaram de ter acesso livre a este local.

A professora inicia a atividade dizendo que trouxe para brincar com as crianças várias brincadeiras que se fazem utilizando a bola. A cada atividade com a bola proposta pela professora, ela explica a brincadeira e brinca com as crianças, transparecendo a intencionalidade revelada por ela no início da atividade: brincar com as crianças.

Durante as brincadeiras vivenciadas a professora se coloca na função de mediadora entre o que a criança já sabe e aquilo que ela pode fazer com ajuda.

> A professora arremessa a bola para uma criança. A criança que apanha a bola joga de volta para a professora. Quando alguma criança não consegue agarrar a bola, a professora joga novamente a bola para a mesma criança, só que desta vez se aproxima mais dela para arremessar a bola. Incentiva a criança que errou a repetir a brincadeira fazendo junto com ela e ao final valoriza qualquer avanço conquistado pela criança (Diário de Campo, 29/ 11/2006)

Este episódio revela a importância da interação e mediação da professora no desenvolvimento da atividade. A postura da professora foi de incentivar a criança para não desistir da ação, ajudando-a a completá-la. Entendo que isto é trabalhar a Zona de Desenvolvimento Proximal da criança, pois o que a criança fez com ajuda do outro mais experiente poderá realizar com autonomia futuramente.

A professora mais do que apresentar para as crianças as atividades com a bola, se envolveu na atividade, brincou com as crianças, respeitou o ritmo e a descoberta individual de cada criança.

> Quando as crianças demonstram não estarem mais interessadas nas brincadeiras com a bola, a professora pergunta se elas gostariam de parar e escolher outra brincadeira. Alguns meninos se manifestam dizendo que querem brincar de futebol. A professora entrega-lhes a bola e eles se dirigem para a quadra de cimento não muito longe dali. Algumas crianças brincam de pira pega, outras de roda. Um menino tenta subir em uma das árvores existente na proximidade. A professora ajuda-o a subir. Logo várias crianças tentam subir nas árvores. A professora recomenda que as crianças procurem árvores de galho mais baixo. (Diário de Campo, 29/ 11/2006).

Fig.48: Crianças brincando nas árvores

Enquanto as crianças brincam, a professora observa e comenta comigo *"sempre reservo um tempo para que as crianças brinquem livremente. Observo que a brincadeira livre permite que as crianças exercitem sua criatividade, às vezes, elas fazem brincadeiras que eu ainda não conheço"*.

Concordo com a professora, e, nesta aula de educação física, o ato criativo, imaginativo presente na brincadeira foi contemplado.

Deste modo, para que as instituições infantis sejam um espaço em que a criança pequena, além de socializar-se e apreender conhecimentos, possa também ser ela mesma expressando-se, descobrindo suas habilidades, potencialidades, interesses, assim como suas limitações, elas (as instituições) precisam acolher a cultura lúdica manifestada por meio das múltiplas formas de linguagens (o brincar, a arte, o teatro, a música, entre outras) como centralidade no processo educativo.

São vários os fatores que dificultam a interação do adulto nas brincadeiras infantis e a valorização da cultura lúdica como eixo norteador do trabalho pedagógico na educação infantil. Alguns autores (BROUGÈRE, 1995; DEBORTOLI, 1995; WAJSKOP, 1996; KISHIMOTO, 1998, 2000, 2001) nos auxiliam na compreensão do afastamento do adulto diante do brincar infantil, bem como da não inclusão das situações lúdicas como uma atividade prioritária e um conteúdo educativo por excelência.

A pesquisa realizada por Wajskop (1996) apontou que a pouca interação do adulto nas brincadeiras das crianças está calcada na concepção equivocada sobre o brincar como algo "natural" da criança, por isso, a interação das professoras, no momento da brincadeira, seja atribuída como necessária, por elas, somente para ensinar algo útil à criança.

Torna-se importante ressaltar novamente o que nos indica Brougère (1995, 1998), Benjamin (2002), Vygotsky (1984), Leontiev (1988) e Elkonin (1998), para os quais o brincar não é mera descoberta da criança, mas pressupõe um aprendizado social e, como um fenômeno social é aprendido no convívio com o outro. A função do outro tem importância crucial nesta aprendizagem, pois este outro participa do mesmo contexto social e por isso lhe é possível compartilhar significados que estão presentes na cultura à qual a criança pertence. Quando a criança brinca o que ela internaliza, repete e/ou recria são ações que ela observa no contexto social e cultural à qual ela está inserida.

> É preciso, efetivamente, romper com o mito da brincadeira natural. A criança está inserida, desde o seu nascimento, num contexto social e seus comportamentos estão impregnados por essa imersão inevitável. Não existe na criança uma brincadeira natural. A brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto cultural. É preciso partir dos elementos que ela vai encontrar em seu ambiente imediato, em parte estruturado por seu meio, para se adaptar às suas capacidades. A brincadeira pressupõe uma aprendizagem social. Aprende-se a brincar. A brincadeira não é inata, pelo menos nas formas que ela adquire junto ao homem (BROUGÈRE, 1995, p. 97-98).

Entretanto, integrar a cultura lúdica às situações educativas impõe a necessidade de se conservar as condições necessárias para que a brincadeira aconteça, ou seja, o/a professor/a

possibilitará situações de aprendizagem desde que assegure o interesse da criança na situação lúdica proposta e lhe permita certo controle sobre a brincadeira. Isso não significa, no entanto, a não participação do adulto na atividade, ao contrário, partilho com Oliveira a idéia de que

> O educador pode desempenhar um importante papel no transcorrer das brincadeiras se consegue discernir os momentos em que só deve observar, em que deve intervir na coordenação da brincadeira, ou em que deve integrar-se como participante das mesmas. (OLIVEIRA et al, 1992, p.102).

Desse modo, para inserir situações lúdicas na prática pedagógica, é preciso compreender as funções educativas desempenhadas pelo brincar, ou seja, identificar as características presentes nas atividades lúdicas relativas ao ato de aprender.

Outro fator que dificulta a inserção da cultura lúdica como eixo norteador nas formulações das propostas pedagógicas na educação infantil, apontado por Debortoli (1995), está relacionado à lógica da produtividade que impera em nossa sociedade. A concepção que sustenta a sociedade atual, trata como importante somente o que é considerado produtivo. Sendo assim, o que se prioriza como produtivo no modelo escolar é o desenvolvimento das habilidades cognitivas, na perspectiva de tornar o indivíduo competente para o mundo do trabalho.

Essa dicotomia entre brincar/trabalhar tem reflexos no modo de conceber a educação da criança pequena. As atividades lúdicas que são valorizadas, pelas professoras, se restringem àquelas que são estruturadas e organizadas com objetivo de aquisição de conteúdos consideradas mais escolares. Já a brincadeira, o divertimento e as diversas expressões lúdicas são considerados atividades não-produtivas, por isso têm uso restrito diante do rico potencial que ela oferece, sendo utilizada ora como ferramenta para ensinar algum conteúdo, ora para ocupar o tempo da criança.

Entretanto, os dados desta pesquisa revelaram que as crianças brincam das mais variadas formas, em diferentes lugares, e aprendem não só quando os adultos têm a intenção de ensinar. Experiências, relações, brincadeiras acontecem na sala de aula, no parque, nas salas ambientes e, trazem para as crianças significados e expressões que não são percebidos pelas professoras, e, consequentemente, não são incorporados na prática pedagógica.

As instituições de educação infantil precisam repensar este modelo rígido de ensinar e aprender, contaminado pelo modelo escolar, de forma a colocar a criança pequena com suas especificidades e singularidades como foco de toda e qualquer atividade.

Reafirmo também que o acesso à brincadeira na educação infantil como um direito da criança, como expressão social e cultural. Portanto, a brincadeira não pode ter uma posição secundária e periférica, mas ser incluída como uma atividade privilegiada e um conteúdo educativo por excelência.

O adulto, por sua vez, precisa ter um papel ativo na brincadeira, por meio da observação das crianças brincando, do diálogo, do envolvimento. O ato de observar e contemplar as brincadeiras das crianças é uma forma de penetrar na cultura infantil, sendo uma forma privilegiada de conhecer a criança: suas necessidades, possibilidades e interesses.

Ao assumir a posição de mediador nas brincadeiras das crianças poderá compartir e trocar experiências com a criança, experiências estas que envolvem não apenas a colaboração do adulto mais experiente na solução de algum problema, mas envolve também, de modo imbricado, o criar, o fazer, o sentir. Dimensões estas que são importantes na constituição do sujeito social.

Fig.49: Roda, Milton DaCosta, 1942. Coleção Gilberto Chateaubriand, Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro

CONSIDERAÇÕES PARA O MOMENTO

Fig.50: Brincadeira de roda

"Soubéssemos nós, adultos, preservar o brilho e frescor da brincadeira infantil, teríamos uma humanidade plena de amor e fraternidade. Resta-nos, então, aprender com as crianças"
(MONIQUE DEHEINZELIN)

Neste momento, em que dou continuidade às considerações sobre este trabalho, desejo, de certa forma, retomar algumas das questões já apontadas no decorrer dos capítulos que me permitiram apresentar perspectivas resultantes deste estudo. No entanto, estas não têm a pretensão de ser conclusivas, estão aqui colocadas no sentido de um provisório acabamento das várias indagações e reflexões que se fizeram presentes ao longo desta dissertação, provocando idas e vindas constantes ao material empírico analisado e ao referencial teórico orientador desta pesquisa.

Este trabalho teve como foco de investigação o olhar sobre as práticas pedagógicas das professoras da infância. Analisei a constituição do tempo e do espaço das atividades lúdicas na educação infantil e as possibilidades que as práticas pedagógicas das professoras que atuam com crianças na faixa etária de quatro a seis anos de idade, oferecem para a manifestação de situações lúdicas.

A partir da análise realizada, pude constatar que há uma compreensão, por parte das professoras, quanto à organização do espaço como um elemento essencial no trabalho pedagógico. Existem espaços preparados com a intenção de potencializar as múltiplas formas de linguagens expressas pelas crianças: a brincadeira, a arte, o teatro, a música, o ouvir e contar histórias.

Entretanto, tais atividades possuem uma posição periférica e secundária nas práticas pedagógicas das professoras de educação infantil, pois o que é priorizado como conteúdo educativo são as atividades consideradas produtivas do ponto de vista acadêmico, como os exercícios gráficos, atividades de matemática e, sobretudo, atividades que envolvem a leitura e a escrita.

O fato de as atividades mais escolares serem prioritárias na prática pedagógica das professoras, produz à regulamentação sobre o que é importante para a criança aprender, privilegiando-se atividades de cunho escolarizante e, conseqüentemente, secundarizando experiências que focalizem a ação lúdica e criativa. Esta forma de regulamentação sobre o que é importante para a criança aprender na educação infantil tem como referência o ensino fundamental, ao invés de produzir uma pedagogia voltada para os interesses e necessidades específicos que caracterizam a educação da criança pequena. Ou seja, pensar em uma educação infantil pelos saberes próprios da infância.

Outro aspecto que parece cercear a valorização das situações lúdicas, relaciona-se a forma uniforme e homogeneizadora de pensar o tempo na educação infantil. O tempo cronológico presente na organização da rotina, que é linear e objetivo, se sobrepõe ao tempo da criança. A criança tem um tempo singular, distintos dos outros tempos, pois as múltiplas

expressões infantis são constituídas pela imprevisibilidade, espontaneidade, ludicidade, imaginação, entre tantas outras. Entretanto, os dados desta pesquisa indicaram que este universo infantil, na maioria das vezes, não cabe dentro de uma temporalidade estreita que desvincula o tempo de brincar e o tempo de trabalho, já que o tempo é pensado a partir de uma estrutura em que lógica de organização é burocrática, homogênea, impessoal.

Nesta ótica, o que prevalece é o tempo institucionalizado e não o tempo da criança e para a criança. Os espaços criados para favorecer as múltiplas linguagens, por meio do brincar, da arte, do teatro, da música, da literatura, são marcados por horários rígidos que parecem abreviar as possibilidades das crianças vivenciarem com maior intensidade o ato criativo e imaginativo. A ação da professora também está fortemente atrelada a esta estrutura hierarquizadora que define a organização do tempo/espaço na educação infantil, a qual parece contribuir para a reprodução de práticas educativas pautadas na homogeneidade e a uniformidade presente no modelo escolar.

Ao problematizar esta forma institucionalizada de pensar o tempo/espaço na educação infantil, não estou negando a necessidade de organizar uma rotina diária de atividades, o que questiono é a rigidez e a inflexibilidade desta formatação segundo moldes que não combinam com a vivência plena da infância, visto que, a institucionalização do tempo/espaço na educação infantil acaba contribuindo para a manutenção de práticas educativas que têm como referência o ensino fundamental, as quais, como já mencionado no decorrer deste estudo, são incompatíveis com a finalidade educativa da educação infantil defendida atualmente, tanto pelo seu objeto que é a criança pequena, com suas especificidades e necessidades, quanto pela definição das funções da educação infantil que são diferentes do ensino fundamental.

Portanto, mesmo mantendo a estruturação do tempo coletivo, é preciso repensar o formato de organização da rotina na educação infantil com vistas à flexibilidade, abrindo espaço para o não padronizado, para o diferente. Ou seja, procurar não torná-lo igual ao conhecido, ao esperado, mas pensar na dinâmica da estruturação do tempo a partir das necessidades culturais, sociais, afetivas e cognitivas de seus pequenos usuários – as crianças pequenas.

A pesquisa mostrou também que há um divisor entre a postura das professoras diante das atividades que são propostas com objetivo de ensinar algum conteúdo e da brincadeira espontânea das crianças. Ou seja, a postura do adulto demarca o seu papel nestas duas situações que são distintas na prática pedagógica. Na primeira, a professora assume o comando da atividade: apresenta um modelo a ser seguido, define as regras, dá a direção da atividade. Na segunda, a professora sai de cena (sai de cena para organizar os trabalhos das

crianças ou ainda para auxiliar alguma criança no término da atividade) e as crianças assumem o comando das suas próprias ações.

Outro aspecto evidenciado relaciona-se à preferência das professoras pelas atividades lúdicas que de alguma forma está relacionada ao ensino de algum conteúdo escolar. As situações lúdicas na prática pedagógica das professoras só são legitimadas a partir daquilo que o adulto considera importante como ferramenta para o ensino de algum conteúdo escolar. As professoras, por sua vez, investem nas atividades que apresentam resultados mais visíveis, ou seja, nas atividades mais escolares, as quais são consideradas do ponto de vista acadêmico como atividades produtivas. O brincar, por ser essencialmente processo e por não ter um resultado previsto não é valorizado como um conteúdo educativo pelas professoras.

O fato de as professoras não compreenderem a importância do brincar como atividade principal para o desenvolvimento psíquico da criança na idade pré-escolar e no interior da qual se desenvolvem os processos psicológicos que permitem a transição para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento, como defendem os autores da teoria histórico-cultural, faz com que sua tarefa se reduza à organização do espaço e ao oferecimento de determinados brinquedos e materiais para as crianças brincarem. Penso que é exatamente ai que as professoras perdem oportunidades valiosas de investir no brincar: observando os momentos de brincadeira espontânea das crianças como forma privilegiada de apreender a cultura lúdica infantil, desenvolvendo o seu papel de mediadoras nas brincadeiras infantis e, sobretudo, mantendo um diálogo que crie situações que sejam desafiadoras para a criança.

Se subsidiados pela teoria histórico-cultural, confirmamos o caráter central do brincar na vida da criança como uma atividade/necessidade humana, assinalando suas possibilidades inesgotáveis como promotor de desenvolvimento e aprendizagem, é evidente que quanto mais ricas forem as experiências utilizando as situações lúdicas como geradoras de desenvolvimento proximal da criança, maior será a possibilidade de gerar nível real de desenvolvimento. Então, se o ensinar e o aprender forem mediados pelas situações lúdicas e de modo dialógico, cria-se possibilidade real para o conhecimento, para o saber.

Entretanto, as atividades que acontecem na educação infantil da instituição pesquisada, parecem estar divididas entre os trabalhos de ordem intelectual e as brincadeiras espontâneas das crianças. Nos jogos e nas brincadeiras, embora consentidos, há uma certa regulamentação sobre eles, pois são lhes atribuídos usos e significados que os descaracterizam como conteúdo educativo e atividade essencial na formação cultural e social da criança. Existe uma dicotomia entre o brincar e o aprender; brincadeira e aprendizagem ficam inteiramente divorciadas.

O brincar na prática pedagógica das professoras, ainda que elas não tenham clareza disso, adquire significado como uma maneira de ocupar o tempo da criança, e também, como uma ferramenta para subsidiar a aprendizagem. Ou seja, como uma embalagem mais prazerosa e instrumento no ensino de conteúdos escolares.

Contudo, é válido ressaltar que as professoras têm uma vontade de acertar, de realizar com responsabilidade o que acreditam, e essa determinação advém de boa dose de autonomia pedagógica. São fortes suas crenças pedagógicas, mas nem sempre estas são coerentes e estão fundamentadas teoricamente. Digo isso porque entendo que as professoras, de fato, manifestaram que faziam aquilo em que acreditavam ser importante para as crianças.

Entretanto, a educação infantil, ao reproduzir um modelo de educação com horário e rotina rígidos que homogeinificam e uniformizam o trabalho pedagógico com a criança pequena, bem como ao privilegiar atividades mais escolares, vem assumindo uma vinculação com a lógica da produtividade, tornando-se cada vez mais "fabrica de conteúdos", em vez de espaço de infâncias.

Ao problematizar esta formatação e conformação da educação infantil, não estou negando a possibilidade de proporcionar às crianças pequenas conhecimentos das mais diversas áreas, mas, sim, estou reivindicando uma educação infantil que tenha como referência a criança pequena com suas especificidades e necessidades, por isso, as relações entre o trabalho e o prazer precisam encontrar alternativas outras que não seja a reprodução do modelo escolar.

Para colocar a criança em cena, como ponto de referência no ato educativo, é necessário rever a concepção de infância e de educação infantil que tem norteado as formulações pedagógicas e a prática pedagógica das professoras de educação infantil. É preciso também que as coisas relativas às crianças e para as crianças sejam apreendidas por meio da criança concreta e não perder de vista que é ela a referência na prática pedagógica. Pensar a educação infantil pelos saberes próprios da infância, aproxima a percepção adulta às múltiplas expressões da criança, as quais possibilitam ações educativas que tenham como referência a criança pequena e sua especificidade.

As condições para que as situações lúdicas se tornem, na prática pedagógica das professoras, uma atividade educativa por excelência e contribuam efetivamente para o desenvolvimento e aprendizado da criança, podem e devem ser criadas no contexto das instituições de educação infantil.

Certamente que não se pode mais pensar na implementação de propostas pedagógicas consideradas inovadoras sem considerar os sujeitos que efetivamente vão conduzi-las na

prática. Para isso, é necessário investir na formação contínua das professoras de educação infantil. As professoras precisam não só ter uma compreensão do porquê da valorização da situação lúdica como atividade prioritária e que pode efetivamente ser considerada uma atividade produtiva, mas é essencial também que o conhecimento/sentimento sobre o valor da cultura lúdica seja vivenciada por elas, "[...] por intermédio de suas mãos, dos seus olhos, dos seus ouvidos, do seu corpo, dos seus valores morais e educativos" (CRUZ; PORTO, 2004, p. 221).

Além de compreender o significado das situações lúdicas para o desenvolvimento infantil, é importante que o/a professor/a as vivenciem e experimentem, pois a maneira como a sociedade e a escola estão configuradas, modeladas pelo padrão produtivo, e os valores nele implícitos, não favorece a manifestação espontânea da cultura lúdica nem no sujeito professor, nem em sua prática pedagógica.

È necessário também investir amplamente em estudos e discussões sobre a criança pequena e suas especificidades, bem como os objetivos fundamentais da educação infantil. É preciso refletir, acerca destas questões, juntamente com os outros seguimentos da escola: professores das séries posteriores, em especial, das primeiras séries do ensino fundamental, equipe pedagógica, direção da escola, responsáveis das crianças. Pois, se na educação infantil for retirada da criança a oportunidade de criar, imaginar, movimentar, correr, pular, enfim, de ser criança, seja por meio da brincadeira, do teatro, do desenho, da música, do ouvir e contar histórias, perde-se uma rica oportunidade de desenvolver capacidades e habilidades fundamentais que são imprescindíveis para a escolarização futura.

Na medida em que as indagações referentes a esta pesquisa foram respondidas ao longo deste estudo, mostrou-se necessário formular outras questões. Uma delas está relacionada à formação inicial dos professores de educação infantil, a qual penso que merece novas investigações e considerações.

É necessário e urgente que se discuta e se aprofunde o debate sobre as ações político-pedagógicas que têm sido viabilizadas no interior dos cursos de formação em nível superior, quanto à qualificação dos professores que atuam e/ou atuarão na educação infantil. É preciso, então, questionar: que possibilidades estes cursos têm proporcionado para o olhar da singularidade presente no fazer pedagógico das professoras da primeira infância? Que conhecimentos, de fato, são válidos quando se trata da formação de professores de educação infantil, de modo que se possa assegurar ações pedagógicas que respeitem a especificidade dessa etapa educacional?

Para tanto, a reflexão sobre a função e a especificidade da educação infantil parece emergir como questão fundamental, assim como um conhecimento mais abrangente destes sujeitos tão singulares – as crianças pequenas. As várias infâncias, com diferentes nuances e os vários contextos de educação infantil, revelam a necessidade de formulação de práticas educativas que contemplem a criança na sua inteireza, com suas múltiplas expressões.

Enfim, é preciso, principalmente, haver uma interação entre a pesquisa e o ensino de modo que os conhecimentos adquiridos pela investigação possam ser incorporados no ensino e contribuam efetivamente para a legitimação de uma Pedagogia da Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa. Imagens de Escolas: espaçostempos de diferenças no cotidiano. **Revista Sociedade & Educação**, Campinas, v. 25, n. 86, p. 17 - 36, 2004.

ALVES, Nilda; CIAVATTA, Maria (orgs.) **A leitura de imagens na pesquisa social:** história, comunicação e educação. São Paulo: Cortez, 2004.

ANDRADE, Cyrce M.R.J de. Vamos dar meia a volta, volta e meia vamos dar: o brincar na creche. In: OLIVEIRA, Zilma M. R de. (org.) **Educação Infantil:** muitos olhares. 6ª ed., São Paulo: Cortez, 2004. p. 69-103.

_____ ; MARQUES, Francisco. Brinquedos e brincadeiras: o fio da infância na trama do conhecimento. In: NICOLAU, Marieta L.M.; DIAS, Marina C. M. **Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância.** São Paulo, Papirus, 2003. p. 37-74.

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

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor & Por força:** rotinas na educação infantil. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas, SP, 2000.

BARBOSA e HORN. Organização do espaço e do tempo na Escola Infantil**.** In: **Educação Infantil**: pra que te quero. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 67-79.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa, Edições 70, 1979.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões**: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2002.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação**. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOMTEMPO, Edda. (org.). **Psicologia do Brinquedo:** aspectos teóricos e metodológicos. São Paulo: EDUSP, 1986.

BONDIOLI, Anna. (org.). **O tempo no cotidiano infantil:** perspectivas de pesquisa e estudo de caso. Tradução Fernanda L. Ortale; Ilse Paschoal Moreira. São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL, **Proposta pedagógica e currículo em educação infantil** . Brasília: MEC, 1996.

BRASIL, **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1999.

BROUGÉRE, Gilles. La signification d'un environnement ludique: L'ecole maternelle à travers son matériel ludique. In: **Actes du Premier congrès d'actualité de la recherche em éducation et formation.** Paris: CNAM, 1993, p. 314-319.

_____ . **Brinquedo e Cultura**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____ . **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998a.

_____ . A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). **O Brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998b. p. 19-32.

_____ . **Brinquedo e Companhia.** São Paulo: Cortez, 2004.

BUJES, Maria Isabel Edelweis. **Infância e maquinaria**.Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRS, Porto Alegre, RS, 2001.

CARVALHO, Ana M. A. [et al], (org.). **Brincadeira e Cultura:** viajando pelo Brasil que brinca. São Paulo, Casa do Psicólogo, 2003. Vol. I.

CAMPOS DE CARVALHO; RUBIANO M. B. **Organização do Espaço em Instituições Pré-Escolares.** In: OLIVEIRA, Z. M. (org.) Educação Infantil: muitos olhares. São Paulo: Cortez, 1994. p. 107-130.

CAMPOS, Maria M. **Educar e cuidar:** questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In: BRASIL, MEC/SEF/COEDI. Por uma política de formação de profissionais de educação. Brasília, MEC, 1994. p. 11-16.

_____ ; ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.** Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1995.

CARDOSO, Sérgio. O olhar viajante (do etnólogo). In: NOVAES, Adauto. et. al. **O olhar.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

CERISARA, Ana Beatriz. **A construção da identidade das profissionais de educação infantil:** entre o feminino e o profissional. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP, São Paulo, SP, 1996.

COSTA, Marisa Vorraber. Novos olhares na pesquisa em educação. In: **Caminhos investigativos:** novos olhares na pesquisa em educação. Porto Alegre: Mediações, 1996.

CRUZ, Silvia; PORTO, Bernadete. Uma pirueta, duas piruetas... bravo, bravo! A importância do brinquedo na educação das crianças e seus professores. In: CRUZ, Silvia e PETRALANDA, Mônica (orgs.). **Linguagem e educação da criança.** Fortaleza: Editora UFC, 2004. p. 213-231.

DANTAS, Heloysa. Brincar e trabalhar. In: KISHIMOTO, T. M. (org.). **O Brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998. p. 111-138.

DEBORTOLI, José Alfredo Oliveira. **Equilibrando sobre um arame de farpas:** infância e ludicidade no cotidiano do Alto Vera Cruz. Dissertação (Mestrado em Educação). UFMG, Belo Horizonte, MG, 1995.

_____. **Infância na creche:** corpo e memória nas práticas e nos discursos da Educação Infantil – um estudo de caso em Belo Horizonte. Tese (Doutorado em Educação). Pontífice Universidade Católica – PUC-Rio, Rio de Janeiro, RJ, 2004.

DIAS, Lara. **Infâncias nas brincadeiras:** um estudo em creche pública e em creche privada de Campinas. Dissertação (Mestrado em Educação). UNICAMP, Campinas, SP, 2005.

DIAS, Marina C. M. O direito da criança e do educador à alegria cultural. In: NICOLAU, Marieta L.M.; DIAS, Marina C. M. **Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância.** São Paulo, Papirus, 2003.

ELKONIN, Daniil. **Psicologia do jogo**. Tradução Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ESTEBAN, Maria Teresa. Sujeitos singulares e tramas complexas – desafios cotidianos ao estudo e à pesquisa. In: GARCIA, R. L. (org). **Método; Métodos; Contramétodos.** São Paulo: Cortez, 2003, p. 125 a 145.

ESTRELA, Albano. **Teoria e prática de observação em classe.** Portugal: Porto Editora, 1994.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. **Educação pré-escolar e cultura**: para uma pedagogia da educação infantil. São Paulo: Cortez, 1999a.

_____. O Espaço Físico como um dos Elementos Fundamentais para uma Pedagogia da Educação Infantil. In: FARIA, A L. G. & PALHARES, M. S. (org.) **Educação Infantil Pós-LDB:** rumos e desafios. Campinas: Autores Associados, 1999b. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo) p. 67-97.

_____. A contribuição dos parques infantis de Mario de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. In: **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 20, n. 69, p. 60-91, 1999c.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa.** 2ª ed. revisada e ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo.** Brasília: Plano Editora, 2003.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa**. Cadernas de Pesquisa**, n 116, p. 21 a 39, 2002.

_____ . A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana na construção do conhecimento. In. FREITAS M. T. A., JOBIN e SOUZA S., KAMER S. (orgs.). **Ciências humanas e pesquisa**: leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003. Coleção questões de nossa época, v. 107.

FORESTI, Sonia. **A utilização do brinquedo como estratégia pedagógica em creches públicas:** opinião de professores. Tese (Doutora em Psicologia). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

FORNEIRO, L. I. A Organização dos Espaços na Educação Infantil. In Zabalza, M.. **Qualidade na Educação Infantil.** Porto Alegre: ArtMet, 1998. p. 229- 281.

FORTUNA, Tânia Ramos. Formando professores na universidade para brincar. In: SANTOS, Santa Marli Pires dos. **A ludicidade como ciência.** Petrópolis: Vozes, 2001. p. 115-119.

_____ . O jogo e a educação: uma experiência na formação do educador. In: SANTOS, Santa Marli P. dos. (org.) **Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico.** 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 73-85.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar:** crescer e aprender – o resgate do jogo infantil. São Paulo: Editora Moderna, 1996.

_____ . **Jogos Tradicionais na Cidade de São Paulo**: recuperação e análise de sua função educacional. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas (SP), 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 1991.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa.** Trad. Sandra Netz. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

GANDINI, Lella. Espaços Educacionais e de Envolvimento Pessoal. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p. 145-158.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002. (Série Pesquisa em Educação, v. 1).

GHEDINI, Patrícia. Entre a experiência e os novos projetos: a situação da creche na Itália. In: ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria M. (orgs.). **Creches e pré-escolas no Hemisfério Norte.** São Paulo: Cortez e Fundação Carlos Chagas, 1994, p. 189-209.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. A pesquisa em ciências sociais: considerações metodológicas. In: **Cadernos Cedes**: pesquisa participante e educação. São Paulo, n 12, p 3 – 14, 1985.

GOODE, Wiliam J.; HATT, Paul K. **Métodos em Pesquisa Social.** 4ª ed. São Paulo: Editora Nacional, 1972.

GOMES, Romeu. A análise dos dados na pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M.C.S. **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 14ª ed. Petrópolis: vozes, 1994. p. 67-80.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. O jogo como elemento da cultura. Trad. João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 1971.

KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel (orgs.) **Infância:** fios e desafios da pesquisa. 7ª ed. Campinas, SP: Papirus Editora, 1998. (Série Prática Pedagógica).

KISHIMOTO, Tizuko M. **A pré-escola em São Paulo (1877 a 1940).** São Paulo: Loyola, 1988.

_____ . O brinquedo na educação: considerações históricas. **Idéias**, O cotidiano da pré-escola. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação, n 7, p. 39-45, 1990.

_____ . **Jogos Infantis**: o jogo, a criança e a educação. Petrópolis: Vozes, 1993.

_____ . **O jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.

_____ . O primeiro jardim de infância público do estado de São Paulo e a pedagogia froebeliana. **Revista Educação & Sociedade,** Campinas, vol. 17, n. 56, dez/1996.

_____ . O jogo e a educação infantil. In.: _____ (org.). **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação.** São Paulo: Cortez, 1997. p. 13-43

_____. Froebel e a concepção do jogo infantil. In: _____ (org.). **O Brincar e suas teorias.** São Paulo: Pioneira, 1998a, p. 57-78.

_____ . Escolarização e brincadeira na educação infantil. In: SOUSA Cyntia Pereira de. (org.) **História da Educação:** processos, práticas e saberes. São Paulo: Escrituras, 1998b, p. 123-138.

_____ . **Relatório final da pesquisa brinquedos e materiais pedagógicos:** usos e significações. São Paulo: Fadesp, 1998c.

_____ . Políticas de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. **Educação e Sociedade**, n 68 , p. 61-79, Campinas, 1999.

_____ . Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis.**Educação e Pesquisa**, v. 27, n 2, p. 229 a 245, São Paulo, 2001.

_____ . Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil**.** In: MACHADO, M. L. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 107-115.

_____ . Salas de aulas nas escolas infantis e o uso de brinquedos e materiais pedagógicos. **Anais da 23ª Reunião Anual da ANPED 2000.** Caxambu, Minas Gerais, 2000.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediações, 1998.

_____. Educação Infantil e Currículo. In: FARIA, A L. G. & PALHARES, M. S. (org.) **Educação Infantil Pós-LDB:** rumos e desafios. Campinas: Autores Associados, 1999. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo) p. 51-65.

_____ . Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 14, p. 5-18, maio/agos, 2000,

LEAL, Leila. **O brincar da criança pré-escolar:** Estudo de Caso em uma Escola Municipal de Educação Infantil. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, São Carlos, SP, 2003.

LEONTIEV, Aléxis N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKY. L. LURIA, A. LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução Maria da Penha Vilalobos. São Paulo: Ícone Editora, 1988 p. 59-83.

_____ . Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY. L. LURIA, A. LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução Maria da Penha Vilalobos. São Paulo: Ícone Editora, 1988, p. 119-142.

_____ . O desenvolvimento do psiquismo na criança. In: LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa, Horizonte Universitária, 1978.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1996.

MACHADO, Maria Lúcia. **A formação profissional para a educação infantil:** subsídios para idealização e implementação de projetos. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica – PUC/SP, São Paulo (SP), 1998.

MANGUEL, Alberto. **Lendo imagens.** São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MESOMO, A. C. **Educação Infantil:** indagando sobre práticas escolarizantes. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, SP, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 6ª ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

MRECH, Leny Magalhães. O uso de brinquedos e jogos na intervenção psicopedagógica de crianças com necessidades especiais. In: KISHIMOTO, T. M. (org.). **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação.** São Paulo: Cortez, 1997. p. 109-131.

MUKHINA, Valéria. **Psicologia da idade pré-escolar**. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

NEGRINE, Airton. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil**. Porto Alegre: Prodil, 1994.

_____ . Ludicidade como ciência. In: SANTOS, Santa Marli P. dos. (org.) **A ludicidade como ciências.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 23-44.

_____ . O lúdico no contexto da vida humana: da primeira infância à terceira idade. In: SANTOS, Santa Marli P. dos. (org.) **Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico.** 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 15-24.

NÓVOA, Antônio. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, Zilma. et al. **Creches**: crianças, faz-de-conta & Cia**.** Petrópolis: Vozes, 1992.

PAIXÃO, Katia de Moura. **A Educação Infantil e as práticas escolarizadas de educação:** o caso de uma EMEI de Marília/SP. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Faculdade de Ciências e Letras de Assis – UNESP, Assis, SP, 2004.

PEREIRA, Janny Elisabeth. **A importância do lúdico na formação de educadores:** uma pesquisa na ação do museu da Educação e do brinquedo – MEB da Faculdade de Educação da USP. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP, São Paulo, SP, 2005.

PETITAT, André. **Produção da escola/produção da sociedade:** análise sócio-histórica de alguns momentos decisivo da evolução escolar no ocidente. Tradução Eunice Gruman. Revisão técnica Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PIMENTEL, Alessandra. **Jogo e desenvolvimento profissional:** análise de uma proposta de formação continuada de professores. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP, São Paulo, SP, 2004.

REDIN, Euclides. **O espaço e o tempo da criança**: se der tempo a gente brinca. Porto alegre: Mediações, 1998.

ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde. Prefácio. In: CARVALHO, Ana M. A. [et al], (org.). **Brincadeira e Cultura:** viajando pelo Brasil que brinca. São Paulo, Casa do Psicólogo, 2003. Vol. I.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. **A Pesquisa em Educação Infantil no Brasil**: Trajetória recente perspectiva de consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Florianópolis, SC, 1999.

ROSA, Sanny. **Brincar, conhecer, ensinar**. São Paulo: Cortez, 1998.

ROSAMILHA, Nelson. **Psicologia do jogo e aprendizagem infantil.** São Paulo: Pioneira, 1979.

SANTOS FILHO, José Camilo; GAMBOA, Silvio Sánchez (org.). **Pesquisa Educacional:** quantidade / qualidade. 5ª ed. São Paulo, Cortez, 2002. Coleção Questões da Nossa Época.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **O lúdico na formação do educador.** Petrópolis: Vozes, 1997.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico na educação. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (orgs.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 137 a 179.

TUNA, Maria de Lurdes Rangel. A observação no cotidiano escolar**.** In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (orgs.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 183 a 206.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em educação:** a observação. Brasília: Plano Editora, 2003. (Série Pesquisa em Educação, v. 5).

VYGOTSKY, Liev Semiónovitch. O papel do brinquedo no desenvolvimento. Tradução Martin Lopez-Morillas. In: _____ . **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1984, p. 121-137.

_____ . Psicologia concreta do homem. (Manuscrito inédito de Vygotsky – Texto russo, copyright pela Universidade de Moscou). Publicação original em 1986; escrito em 1929.

_____ . **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____ . **O desenvolvimento psicológico na infância.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola.** São Paulo: Cortez, 1995.

_____ . **Concepções de brincar entre profissionais de educação infantil:** implicações para prática institucional. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP, São Paulo, 1996.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade na Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto; VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs.). **Itinerários da pesquisa:** perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

APÊNDICE

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

QUESTIONÁRIO-INVENTÁRIO DOS BRINQUEDOS E MATERIAIS PEDAGÓGICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA ESCOLA DE APLICAÇÃO

Cara professora,

Este questionário inventário é um dos instrumentos de recolha de dados inserido como parte de uma pesquisa desenvolvida no Mestrado em Educação da UFPA sobre o tempo e o espaço do brincar na educação infantil e as práticas pedagógicas de professores que atuam com crianças na faixa etária de 4 a 6 anos de idade. O questionário-inventário refere-se aos brinquedos e materiais pedagógicos que você e seus alunos têm disponíveis em sala de aula ou em outros espaços da escola e tem como objetivo identificar com que freqüência os brinquedos e materiais pedagógicos que estão disponíveis na escola são utilizados. Sua colaboração com preenchimento deste questionário é imprescindível na realização desta pesquisa. Você será uma colaboradora não identificada, o importante é a somatória das respostas de todas as participantes.

O questionário está apresentado em forma de tabelas. Cada tabela está dividida em três (3) colunas. Na primeira coluna, estão descritas as categorias de brinquedos e materiais que estão disponíveis na escola. As duas colunas seguintes são para as respostas.

A primeira coluna de respostas refere-se ao uso ou não uso desses materiais pela professora em atividades com as crianças. E a segunda coluna de respostas refere-se à freqüência de uso desses materiais**.**

Para preencher o questionário, proceda da seguinte maneira:

a) Na coluna USO**,** marcar <u>sim</u> se o material correspondente é utilizado pela professora em atividades com as crianças e <u>não</u> quando o material não for utilizado.

b) Na coluna FREQÜÊNCIA DE USO indicar a freqüência em que o referido material é usado. Por exemplo, marcar eventual quando o material é usado menos de uma vez na semana, marcar 1/s quando se utiliza o material cerca de uma vez na semana, 2/s se o material é usado em média duas vezes por semana, e assim por diante.

É recomendável ler todo o questionário antes de respondê-lo, isso auxilia na compreensão de como estão classificados os materiais aqui descritos.

Código identificador .....

1. BRINQUEDOS, MATERIAIS PARA ATIVIDADES SIMBÓLICAS

DESCRIÇÃO	USO		FREQÜÊNCIA DE USO					
	sim	não	eventual	1/s	2/s	3/s	4/s	5/s
Brinquedos em tamanho infantil reproduzindo o mundo real: bonecas, utensílios de cozinha, berço, carrinho de feira, carrinho de bebê, banheira, telefone, objetos imitando profissões, eletrodomésticos (liquidificador, geladeira, ferro de passar roupas) veículos.								
Brinquedos em miniaturas: mobília de casa, animais, veículos, bonecos.								
Materiais para fantasiar: roupas de fantasias, roupas e sapatos usados, cintos, bolsas, chapéus, maquiagem, bijuterias.								
Materiais para dramatizar: fantoches de mão, de dedo, em varetas; bonecos em vara.								

2. BRINQUEDOS, MATERIAIS PARA ATIVIDADE DE CONSTRUÇÃO, RECONSTITUIÇÃO DE IMAGENS, JOGOS DE REGRAS

DESCRIÇÃO	USO		FREQÜÊNCIA DE USO					
	sim	não	eventual	1/s	2/s	3/s	4/s	5/s
Brinquedos, materiais de superposição e justaposição: cubos para formar imagens, cubos para construir.								
Brinquedos e materiais com sistema de encaixe: peças para encaixar e montar (Tipo Lego).								
Jogos com predomínio para socialização, parceria em grupo: jogo da memória, bingo, dominó, futebol de botão, quebra-cabeças, etc.								

3. JOGO, MATERIAIS PEDAGÓGICOS PARA AQUISIÇÃO DE CONTEÚDOS ESPECÍFICOS, DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES E MOTRICIDADE FINA

DESCRIÇÃO	USO		FREQÜÊNCIA DE USO					
	sim	não	eventual	1/s	2/s	3/s	4/s	5/s
Jogos, materiais com predomínio para aprendizagens em Matemática: jogos, materiais para contagem, relacionar números/quantidade, reconhecimento de formas e tamanhos, cores, etc.								
Jogos, materiais com predomínio para aprendizagens em Língua Materna: letras móveis, fichas de leitura, alfabetário em pano, jogos (roleta do alfabeto, jogo da memória, de relacionar, cruzadinhas, quebra-cabeça, bingo, etc) para identificar letras, formar palavras, leitura.								
Jogos com predomínio para aprendizagens de outros conhecimentos: jogos (da memória, de relacionar, dominó) para aprender temas relacionados a conhecimentos da natureza e da sociedade.								
Jogos, materiais para atividades sensoriais: tácteis, sonoros, olfativos, visuais e de paladares.								
Materiais para atividades de recorte, colagem: papéis, cola, tesoura, revistas, catálogos, etc.								
Materiais para atividades de escrita: lápis comum, papel, atividades mimeografadas, caderno, etc.								
Materiais para atividades de furar, enfiar, amarrar, dobrar, colar: papéis, botões, canudos, sementes, barbante, sobras de tecido, de emborrachado, de miriti, etc.								
Materiais de sucata: embalagens de plástico, latinhas de refrigerante, tampas, etc.								

4. MATERIAIS PARA EXPERIÊNCIAS SENSORIAIS, ESTÉTICAS

DESCRIÇÃO	USO		FREQÜÊNCIA DE USO					
	sim	não	eventual	1/s	2/s	3/s	4/s	5/s
Tinta guache, cola colorida								
Conjunto de: giz de cera, lápis de cor, canetas hidrocores								
Massa de modelar								
Argila								
Papel de tamanho sulfite								
Papéis de tamanhos maiores: tamanho cartolina, 40 quilos, etc.								
Papéis coloridos: crepom, laminado, carmem, kraft, cartão, etc.								
Reprodução de imagens, de obras de arte								
Jogos (da memória, de relacionar) para familiaridade com obras de arte								

5. BRINQUEDOS E MATERIAIS PARA ATIVIDADES NA ÁREA EXTERNA

DESCRIÇÃO	USO		FREQÜÊNCIA DE USO					
	sim	não	eventual	1/s	2/s	3/s	4/s	5/s
Brinquedos para areia e água: baldes, pazinhas, formas para brincar com areia e água.								
Brinquedos, materiais de parque: balanço, escorregador, estrutura para subir								
Bicicleta, triciclo, patinete								
Pés de lata								
Peteca								
Bola de gude								
Bola de borracha								
Bola de praia (tamanho grande)								
Bola de meia								
Tako Bol								
Raquete								
Cordas: de sisal, elástica								
Cones								
Bastões/cabo de vassoura								
Bambolês ou arcos								
Colchonetes								

6. EQUIPAMENTOS E MATERIAIS DE COMUNICAÇÃO VIA VEÍCULOS VISUAIS, SONOROS, AUDIOVISUAIS.

DESCRIÇÃO	USO		FREQÜÊNCIA DE USO					
	sim	não	eventual	1/s	2/s	3/s	4/s	5/s
Televisão								
DVD								
Videocassete								
Toca-CDs								
Teatro para manipulação de fantoches								
Quadro Branco ou Quadro de giz								
Quadro Mural								
Quadro de pregas								
Calendário								
Cavalete de exposição								
CDs de músicas								
CDs de histórias								
Histórias em fita de vídeo								
Histórias em DVD								
Livros de histórias								
Histórias reproduzidas em rolos e/ou álbum seriado								
Poesias, músicas, parlendas reproduzidas em tamanho grande utilizada como suporte para leitura.								