



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**O BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA: A
PERSPECTIVA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

HELENA BEATRIZ BRITO DA COSTA

BRASÍLIA
JUNHO/2014

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

HELENA BEATRIZ BRITO DA COSTA

**O BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA: A
PERSPECTIVA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho Final de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação da professora Dra. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira.

BRASÍLIA
JUNHO/2014

COSTA, Helena Beatriz Brito

O brincar no desenvolvimento e aprendizagem da criança:
a perspectiva de professores de educação infantil/ Helena
Beatriz Brito da Costa – Brasília, 2014.

117 f.

Monografia [Graduação em Pedagogia] – Universidade de
Brasília, 2014.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Teresa Cristina Siqueira Cerqueira

1. Brincar. 2. Desenvolvimento. 3. Aprendizagem
I. Título.

TERMO DE APROVAÇÃO

HELENA BEATRIZ BRITO DA COSTA

O BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA: A PERSPECTIVA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Trabalho Final de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação da professora Dra. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira.

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a Teresa Cristina Siqueira Cerqueira (orientadora)
Universidade de Brasília – Faculdade de Educação

Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima Guerra de Souza
Faculdade de Educação – Universidade de Brasília

Prof.^a Dr.^a Sinara Pollon Zardo
Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos / CEAM
Universidade de Brasília

Dedicatória:

Dedico este trabalho primeiramente a Deus e a todos aqueles que de alguma forma contribuíram para tornar possível essa minha conquista, em especial a minha família.

AGRADECIMENTOS

Agradeço infinitamente a Deus, por ter me abençoado “desde sempre” e por ter me dado forças e capacitação enquanto estava fraca e desanimada. Por ter me auxiliado em momentos difíceis e me guiado por toda a minha trajetória.

A minha família que sempre me apoiou, cuidou de mim e me ajudou a ser a pessoa que sou hoje. Ao meu pai Têmio, que desde quando eu era pequena, me incentivou a buscar realização para os meus sonhos e a fazer minhas próprias conquistas. A minha mãe Luciana, por ter me aconselhado sobre as escolhas que eu teria de fazer na minha vida e por ter sempre me incentivado a nunca desistir daquilo que eu queria. A minha irmã Karina, por sempre ter me ouvido, me entendido e me ajudado em todos os momentos da minha vida; principalmente, agradeço por saber como me fazer rir (ou como me irritar).

Ao meu namorado Moisés, por sempre me incentivar a seguir em frente, não ter me deixado desistir quando tudo parecia difícil e por ter me ajudado durante toda a minha trajetória acadêmica, me motivando a dar o melhor de mim sempre.

As minhas amigas preciosas, que sempre alegraram o meu dia de alguma forma e sempre souberam como me fazer bem. A Mariana Ferreira, por ter me auxiliado quanto à escolha do meu curso, me falando muito bem do curso de Pedagogia e daquilo que eu aprenderia estudando suas disciplinas. Agradeço a Camille Sales e a Amanda Zang, que estiveram comigo durante muitos momentos importantes de minha vida e de minha trajetória escolar, sempre me auxiliando durante as dúvidas e indecisões. A Barbara Royce, Débora Samanta, Natalia Contini, Ágnes Alves e Cinthia Carvalho que, desde o início do meu curso estiveram presentes na minha rotina acadêmica, alegrando os dias tristes, me fazendo companhia durante as aulas e que contribuíram para que eu me tornasse uma aluna SS (só sucesso)!

A turma do curso de Especialização em Docência em Educação Infantil e a professora Silmara Carina, que aceitaram responder ao questionário desta pesquisa.

A banca examinadora, formada pelas professoras Maria de Fátima e Sinara Pollom, que aceitaram analisar e avaliar este trabalho, tornando-se parte desta conquista.

A professora Teresa Cristina, por ter me acolhido como orientanda, me ajudar em momentos de dúvidas sobre o que escrever e por ser para mim uma inspiração de professora, de quem sempre lembrarei com muito carinho.

Gostaria de deixar a todos o meu muito obrigada!

Brincar com crianças não é perder tempo, é ganhá-lo; se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem.

Carlos Drummond de Andrade

RESUMO

COSTA, Helena Beatriz Brito. **O brincar no desenvolvimento e aprendizagem da criança: a perspectiva de professores de educação infantil.** Brasília: Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Junho, 2014.

O tema investigado pelo presente trabalho de conclusão do curso de graduação em Pedagogia trata sobre as contribuições do brincar no desenvolvimento e na aprendizagem da criança na perspectiva de professores de Educação Infantil da rede pública de ensino do Distrito Federal, que ministram aulas para educandos com idade entre 04 e 05 anos. A pesquisa foi realizada junto a professores da turma do curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, da Universidade de Brasília, ofertado em convênio com a Secretaria de Educação do DF e Ministério da Educação. O objetivo principal deste trabalho é investigar as contribuições do brincar para o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança na perspectiva de professores de Educação Infantil da rede pública do Distrito Federal. Como objetivos específicos, destacam-se: analisar a presença do brincar no cotidiano escolar das crianças e na prática pedagógica dos professores de Educação Infantil, refletir como as mediações pedagógicas dos professores interferem nas brincadeiras infantis e verificar se os professores percebem as contribuições do brincar para o desenvolvimento e aprendizagem infantil. A pesquisa possui abordagem qualitativa, constituindo um estudo de campo cujo caráter é o exploratório qualitativo. Para a obtenção das informações, foram analisados 20 questionários respondidos pelos professores da turma do curso de Especialização em Docência na Educação Infantil. As informações obtidas pelos questionários foram dispostas em 8 categorias, criadas *a priori* conforme os procedimentos de análise. Cada categoria refere-se a uma pergunta do questionário e envolve diversos termos que foram agrupados em classes conforme a relação semântica entre as respostas dos participantes. Os resultados apontados a partir da análise e discussão das categorias indicaram que os professores percebem as contribuições do brincar no desenvolvimento e aprendizagem da criança, uma vez que ele promove o desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo, a interação com outras crianças e com o adulto e o aprendizado de regras e limites que serão demasiado úteis para a vida dos educandos. Além disso, percebeu-se que o brincar se faz presente a todo momento na prática pedagógica dos professores participantes por meio brincadeiras dirigidas e livres, jogos de concentração e raciocínio lógico, brincadeiras e jogos populares e promotores da imaginação e criatividade, esportes, jogos com o corpo humano e alfabeto. Por sua vez, as brincadeiras presentes no cotidiano dos alunos contribuem para favorecimento da autonomia e são propostas em momentos diversificados da aula e em diferentes espaços da escola. Dessa maneira, conclui-se que o brincar é fundamental para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, porque ao brincar, ela poderá comunicar-se e interagir com outras pessoas e com o ambiente em que vive. Os professores, ao perceberem essa importância, buscam contribuir para que seus alunos aproveitem ao máximo os recursos lúdicos oferecidos durante as aulas, pois os jogos e brincadeiras podem constituir instrumento de apropriação e aprendizado do mundo pela criança.

Palavras-Chave: Brincar; Brincadeira; Desenvolvimento Infantil; Aprendizagem.

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---|----|
| Gráfico 1 – Média de Idade dos Professores | 72 |
| Gráfico 2 – Tempo de Experiência na Educação Infantil..... | 73 |
| Gráfico 3 – Ano de Conclusão do Curso de Graduação | 74 |
| Gráfico 4 – Renda Média dos Professores..... | 77 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1 – Categoria 1 – Compreensão das contribuições do brincar para o desenvolvimento e aprendizagem infantil | 83 |
| Quadro 2 – Categoria 2 – A inserção da brincadeira na prática pedagógica do professor..... | 86 |
| Quadro 3 – Categoria 3 – A introdução da brincadeira no cotidiano dos alunos..... | 89 |
| Quadro 4 – Categoria 4 – A realização de mediações pedagógicas nas brincadeiras | 92 |
| Quadro 5 – Categoria 5 – A interferência das mediações pedagógicas nas brincadeiras | 93 |
| Quadro 6 – Categoria 6 – Como o professor pode enriquecer o momento do brincar..... | 97 |
| Quadro 7 – Categoria 7 – Jogos e brincadeiras considerados importantes pelos professores para trabalhar com os alunos | 101 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|----|
| Tabela 1 – Cidade de Residência..... | 75 |
| Tabela 2 – Religião..... | 76 |
| Tabela 3 – Estado Civil | 77 |
| Tabela 4 – Quantidade de Filhos | 78 |

APRESENTAÇÃO

Este trabalho foi estruturado em três momentos interligados, organizados em:

1) Memorial: esse espaço possui uma breve descrição e reflexões sobre a minha trajetória de vida, discutindo aspectos principalmente voltados para o meu período escolar e acadêmico, que possuíram grande influência para a escolha do tema desse trabalho monográfico.

2) Monografia: traduz a pesquisa propriamente dita e seu desenvolvimento, abordando a Introdução, o Referencial Teórico, os Procedimentos Metodológicos, a Análise e Interpretação dos Resultados e, por fim, as Considerações Finais. O tema da pesquisa, as contribuições do brincar para o desenvolvimento e aprendizagem da criança é problematizado, discutido e analisado a partir das perspectivas propostas pelo referencial teórico e pelas informações obtidas a partir dos questionários, o demonstra que o brincar, além de se fazer presente na prática pedagógica dos professores participantes e constituir parte do cotidiano dos educandos, é um recurso fundamental para que a criança aprenda sobre o mundo em que vive e se desenvolva integralmente.

3) Perspectivas Profissionais: esse espaço é destinado para a apresentação das minhas reflexões sobre planos, ideias e projetos voltados para o meu futuro profissional, após a conclusão do curso de Pedagogia.

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| MOMENTO I - MEMORIAL | 14 |
| MOMENTO II - MONOGRAFIA | 22 |
| INTRODUÇÃO | 22 |
| REFERENCIAL TEÓRICO | 25 |
| CAPÍTULO 1 – EDUCAÇÃO INFANTIL | 25 |
| 1.1 Histórico..... | 25 |
| 1.3 A Educação Infantil no Brasil..... | 30 |
| CAPÍTULO 2 O DESENVOLVIMENTO INFANTIL SEGUNDO A ABORDAGEM SÓCIO-HISTÓRICA | 39 |
| 2.1 As Funções Psicológicas Superiores..... | 39 |
| 2.2 O Pensamento e a Fala..... | 42 |
| 2.3 O Desenvolvimento e o Aprendizado | 49 |
| 2.4 Mediação Pedagógica..... | 51 |
| CAPÍTULO 3 – BRINCAR, JOGOS E BRINQUEDOS | 55 |
| 3.1 O Brincar na Educação Infantil..... | 59 |
| 3.2 O Brincar e a Imaginação Infantil..... | 65 |
| CAPÍTULO 4 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS | 70 |
| 4.1 Abordagem da pesquisa | 70 |
| 4.2 Contexto da pesquisa | 70 |
| 4.3 Participantes..... | 71 |
| 4.4 Instrumento | 79 |
| 4.5 Procedimentos de construção dos dados..... | 80 |
| 4.6 Procedimento de análise de conteúdo | 80 |
| CAPÍTULO 5 – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS | 82 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 105 |
| MOMENTO III – PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS..... | 108 |
| REFERÊNCIAS | 109 |
| APÊNDICE A | 114 |
| APÊNDICE B..... | 115 |

MOMENTO I

MEMORIAL EDUCATIVO

Escrever um memorial educativo não é uma tarefa tão simples quanto parece. Ao realizar tal tarefa, realizei uma espécie de reflexão acerca do que já foi vivido, daquilo que marcou determinados momentos da vida que foram decisivos durante a trajetória escolar, acadêmica e familiar.

Para falar a verdade, eu adoro conversar com outras pessoas sobre infância, sobre aspectos marcantes da vida, experiências, sentimentos. Se bem que sempre me coloco em uma situação de ouvinte e quase nunca tenho a oportunidade de falar sobre tudo aquilo que já me aconteceu. Bom, chegou o momento de eu falar um pouco sobre mim e acredito que com este memorial, relatarei a minha experiência de vida, bem como as escolhas que me impulsionaram a seguir o caminho no qual me encontro.

Eu me chamo Helena Beatriz. Nasci em 27 de março de 1994 no Hospital Santa Lúcia, em Brasília, medindo cinquenta e um centímetros e pesando três quilos e quatrocentas gramas. Sou filha de Luciana Mota Brito e de Antônio Luís da Costa e irmã mais velha de Karina Brito da Costa. Atualmente, vivo com minha mãe, meu “paidrasto” Têmio – que, diga-se de passagem, é um superpai - e minha irmã, em Sobradinho.

Ao buscar recordações bem antigas que marcaram minha infância, sempre me vem à cabeça minha mãe e o meu pai andando comigo e com minha irmã para todos os lugares possíveis de ônibus. Fizesse sol ou fizesse chuva, nossa família sempre estava presente em reuniões familiares, sendo que a falta de um carro próprio nunca era desculpa para que deixássemos de comparecer a tais encontros.

Depois de morar em várias cidades do Distrito Federal, como Samambaia, Taguatinga, e Ceilândia, minha família fixou residência em Sobradinho, no ano de 2002. Mas antes disso, passamos um determinado período morando em Ceilândia, como explicarei mais a frente.

Foi em Sobradinho que frequentei a minha primeira escola, no ano de 1999. Essa escola ficava dentro do condomínio onde eu morava e durante um ano, tive aulas ali no período da tarde. Não tenho recordações muito claras sobre esse período, mas lembro-me que

foi marcado por muitas apresentações de peças teatrais, brincadeiras de caça ao tesouro, natação, brincadeiras no parquinho. Eu sempre me divertia muito indo à escola.

No ano de 2000, minha família mudou-se para a Ceilândia. Passamos a morar no mesmo lote em que morava a família da irmã do meu pai. Nós moramos nessa cidade durante dois anos e ali estudei em duas escolas diferentes: cursei o “Jardim III” em uma escola privada e a primeira série em uma escola pública, a Escola Classe 16 de Ceilândia.

Um fato em particular me chamou a atenção ao relembrar momentos que vivi na primeira escola, onde cursei o jardim: certo dia estava eu tentando compreender o que a professora explicava e em determinado momento, acabei me distraíndo e comecei a brincar com as minhas mãos, fazendo-as de bonequinhos. Eu decidi observar aquilo que estava acontecendo ao meu redor e percebi que todos os alunos estavam olhando para mim, inclusive a professora. Esta, por sua vez, me perguntou algo que lembro nitidamente até hoje: “Helena, você quer brincar ou você quer estudar e aprender?” Eu fiquei corada e constrangida perante a turma e à professora, porque todos estavam a me olhar. E também respondi que queria estudar, é claro. Apesar de estar brincando fora de hora, acredito que a atitude que teve a professora em me constranger diante de todos os colegas de classe foi inadequada. Se eu já era tímida antes disso ter acontecido, depois eu praticamente me escondi em uma “concha” de timidez.

Eu realmente não me lembro do nome, do rosto e de nenhuma característica dessa professora em particular, que me chamou a atenção na frente de toda turma. Parece-me que ela estava grávida ou doente, de forma que precisou sair da escola. Foi aí que entrou a querida professora Maristela, de quem eu me lembro muito bem. Ela sim foi “A” professora. Um traço marcante dela era o carinho que tinha com cada aluno, desde o primeiro dia em que chegou até a nossa formatura.

Diante disso, acabei por perceber que nós, professores ou professores em formação, precisamos estar atentos a nossas próprias posturas dentro de sala de aula, uma vez que um comentário descuidado ou um “simples” apelido podem acabar modificando o comportamento de um aluno – no meu caso, houve aumento em minha timidez.

Depois de Ceilândia, minha família mudou-se novamente para Sobradinho, no início do ano de 2002. Comecei a frequentar a segunda série em uma escola particular próxima à minha casa. Entretanto, só estudei ali no primeiro semestre, já que no segundo semestre daquele mesmo ano, meus pais matricularam minha irmã e eu em uma escola pública da cidade, a Escola Classe 12. Estudei nessa escola até a quarta série, formando-me no ano de 2003. Isso só aconteceu porque no início da terceira série foi aplicada uma prova

para a turma e como a minha nota havia sido muito boa, a professora regente me transferiu para a turma de quarta série. Foi uma época meio conturbada, já que vários tios e primos não apoiaram a ideia e falavam aos meus pais sobre as possibilidades que eu tinha de reprovar por causa disso. Mas, no fim, tudo deu certo. Depois de várias despedidas não só dos colegas, mas também dos professores maravilhosos que tive naquela escola, era hora de enfrentar mais uma etapa da vida escola, o Ensino Fundamental II – Séries Finais. Foi nessa época também que deixei de estudar na mesma escola que a minha irmã mais nova, sendo que nos encontramos novamente no Ensino Médio.

No ano de 2004 ingressei na quinta série, aos nove anos de idade. Foi uma experiência bem complicada, já que toda a rotina escolar com a qual eu estava acostumada mudou drasticamente. Agora, eram vários professores, várias matérias, sem contar a dificuldade em me enturmar. Apesar das dificuldades, foi uma época especial, já que fiz amigas marcantes e que se fazem presentes em minha vida até hoje.

Foi nessa época que, por causa das minhas excelentes notas, comecei a minha trajetória de “Aluna Destaque”. Durante a época que estudei nessa escola, Centro Educacional 05 de Sobradinho, na quinta e na sexta série, ganhei vários certificados do tipo, o que me motivava ainda mais a estudar.

Ao passar para a sétima série, no ano de 2006, meus pais me matricularam em outra escola pública, o Centro de Ensino Fundamental 03 de Sobradinho. Novamente surgiu a dificuldade em me enturmar com algumas pessoas. Como já conhecia algumas pessoas que estudaram comigo na outra escola, consegui superar essa fase com mais facilidade.

Sempre que possível, fazia o máximo de esforço para manter minhas notas sempre altas. Isso funcionava com a maioria das matérias, exceto com Matemática. Em raros momentos conseguia uma nota bimestral superior a oito, mas devido à minha dificuldade com cálculos, nem sempre minhas notas nessa disciplina eram muito boas. Por ser estudiosa, consegui, nessa escola, alguns certificados de “Aluna Destaque”, algo que não causava surpresa nem mais em meus colegas de turma, que me apelidavam de “CDF” (cabeça de ferro), “Nerd”, dentre outros nomes.

Ainda em 2006, comecei a estudar Espanhol no Centro Interescolar de Línguas de Sobradinho. Fiquei sabendo que deveria me matricular ali de última hora e quase fiquei sem a vaga no curso. O que me impulsionou a fazer a matrícula foi mais o desejo de permanecer na turma em que eu estava do que estudar uma nova língua estrangeira, pois caso não fizesse a matrícula no CIL - Centro Interescolar de Línguas, teria de mudar para outra turma.

Em 2007, quando cursava a oitava série do ensino fundamental, comecei a fazer um cursinho preparatório para o Colégio Militar. Por cerca de oito meses aumentei a carga de estudos e me esforçava ao máximo para tentar alcançar o objetivo de passar na prova. Infelizmente – ou felizmente? – não consegui nota suficiente para passar na primeira prova de Matemática, o que me eliminou do concurso. Apesar disso, aprendi várias coisas que, inclusive, me ajudaram a conseguir as melhores notas em Português, Redação e Matemática.

Eis que no ano de 2008 iniciei o Ensino Médio no Centro Educacional 02 de Sobradinho, uma das escolas públicas da cidade. Ali eu permaneci até a conclusão dos meus estudos, no final do ano de 2010. Foi uma época bem interessante, que a meu ver, passou depressa – se bem que na época, eu sempre pensava “Poxa, quando é que vou me livrar disso tudo?”. As pessoas sempre diziam para eu aproveitar bem, uma vez que sentiria saudade de tudo aquilo quando acabasse. De fato, algumas coisas marcaram, como as amizades que mantive durante aquele período, peças de teatro e trabalhos apresentados com alguns colegas; todavia, não é nada que eu queira reviver novamente ou lembre com muita saudade. São lembranças divertidas, que vez ou outra aparecem em minha mente.

Nos anos de 2008 e 2009 fiz dois cursinhos preparatórios para o PAS – Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília. Com isso, passei a tentar estudar ainda mais para conseguir boas notas no PAS, que à época, eu não sabia muito bem do que se tratava e como funcionava. Algumas coisas me chamaram a atenção durante esse período, como o fato de que eu sempre havia sido uma aluna estudiosa, mas o meu conhecimento parecia pequeno comparado ao de alguns colegas de curso, que por estudarem em uma escola particular, geralmente tinham uma resposta para tudo. Eu percebi que talvez não fosse algo tão simples estudar na Universidade de Brasília e para que eu alcançasse esse objetivo, seria melhor dar o máximo de mim nos estudos.

Em 2010 fiz minha inscrição para o Vestibular 2º/2010 da UnB. Fazer essa prova seria apenas uma espécie de treinamento para aquilo que me aguardava no final do semestre – como ENEM, PAS e o Vestibular UnB 1º/2011. Na hora da inscrição, decidi marcar “Administração”, visto que admirava bastante o curso e queria ter a oportunidade de estudar aquela área que me interessava mais a fundo. Eu não passei no vestibular; contudo, isso não me desanimou e continuei a aproveitar meus últimos momentos no Ensino Médio.

Um momento que defino como complicado foi a hora de fazer a inscrição na terceira etapa do PAS – UnB. Eu estudei as notas que havia tirado nas etapas anteriores – notas que não eram altas, mas não eram baixas – e olhei na lista os cursos que me interessavam. Nesse momento, me surgiram várias dúvidas e várias possibilidades do que eu

poderia estudar na universidade. As dúvidas foram tantas que deixei a inscrição por fazer e fui consultar a opinião de alguns colegas sobre minha lista de cursos. Um deles, em particular, me chamava bastante a atenção: Pedagogia. Além de não envolver a área das exatas, as notas obtidas nas etapas anteriores do PAS deixavam a aprovação quase certa, sendo que dependia apenas de mim conseguir boa nota na prova e na redação. Liguei para algumas tias e primas – já que uma grande parte da minha família é formada por pedagogas e pedagogos – e, depois de ouvir coisas maravilhosas sobre o curso, decidi que seria Pedagogia o curso escolhido para o PAS. Novamente, marquei Administração no vestibular e aguardei ansiosamente o dia das provas.

Após fazer as provas, meses se passaram e meus pensamentos não perdiam o foco do resultado. Quando chegou o dia em que saiu o resultado do PAS, ao digitar meu nome no espaço determinado e ver que ele estava ali, fiquei emocionada, histérica, assustada e desacreditada. Liguei para os meus pais e lhes dei a notícia e os dois ficaram muito felizes com a notícia. Para mim, aquela havia sido uma vitória e tanto, pois sempre pedi a Deus que me ajudasse com esse objetivo e tinha fé de que isso poderia acontecer.

Durante o meu primeiro semestre estudando na UnB, tive a chance de esclarecer melhor meus pensamentos e expectativas acerca do curso de Pedagogia. Durante as aulas de Oficina Vivencial com o professor Armando Veloso, conheci vários colegas calouros e por meio dos diálogos propostos pelo professor, tivemos a oportunidade de conversar um pouco sobre tudo: desde o porquê da escolha do curso até assuntos pessoais como amor e conflitos familiares.

Foi um semestre marcante, não só por causa dos colegas que conheci e dos professores maravilhosos que tornavam minha rotina mais animada, mas também por ser um período complicado, sendo esta complicação fruto de uma disciplina em particular. Apesar de a professora ser bem rígida e fazer de tudo para tornar nossa vida de calouros mais complicada, aprendi muitas coisas importantes e conseguir passar com MS – Médio Superior –, menção esta bastante sofrida.

No segundo semestre, estudei uma disciplina bastante marcante – “Psicologia da Educação”, com a professora Ângela Anastácio. Além de passar a compreender melhor algumas teorias psicológicas, aprendi a aproveitar melhor a leitura de artigos científicos para, a partir daí, redigir melhor textos acadêmicos, principalmente resenhas críticas – que faziam parte de um dos métodos avaliativos da disciplina.

Durante todo o ano de 2011, além de estudar na UnB e estudar Espanhol no CIL de Sobradinho, comecei a estudar também a Língua Japonesa. Havia dias em que eu precisava

sair da aula, no período da tarde, pegar ônibus direto para o centro de línguas e lá, logo após a aula de Espanhol, tinha aulas de Japonês. Foi bem complicado tentar conciliar tudo, mas acabei conseguindo dar um jeito de estudar tudo da melhor forma possível.

O ano terminou, eu me formei em Espanhol e as coisas ficaram um pouco mais tranquilas. No primeiro semestre de 2012, achei melhor trancar o curso de Japonês, já que isso não estava mais atendendo às minhas expectativas quanto ao estudo e aprendizado do idioma. Confesso que até o terceiro semestre, fiquei bem perdida quanto ao que escolher o Projeto 03 (Projeto Individualizado de Ensino, Pesquisa e Extensão). Havia tantas opções, tantas possibilidades. Porém, por não saber exatamente o que queria estudar, achei melhor adiar a escolha para o meu quarto semestre. Dessa maneira, no 2º/2012 – um semestre bem conturbado por causa de uma greve recente – decidi escolher a área de Representações Sociais. Várias colegas elogiaram bastante não só a matéria trabalhada no Projeto, mas também a didática da professora. Além de estudar a teoria, conheci as concepções teóricas sobre as Representações Sociais e tive a oportunidade de exercitar a atividade de escrita de artigos, aplicar instrumentos de pesquisa e avaliar resultados obtidos com a pesquisa.

Durante o ano de 2013, tive o meu primeiro contato em longo prazo com a sala de aula e a docência, a partir do Estágio Supervisionado em Docência, que na Faculdade de Educação é conhecido como Projeto 4 (Projeto Individualizado de Prática Docente). No primeiro semestre do ano, cursei a primeira fase desse projeto e no segundo semestre, a segunda fase. Meu primeiro estágio foi realizado no Ensino Fundamental I – Séries Iniciais de um colégio privado. Por ainda não ter nem ideia de que tema abordaria em meu trabalho de conclusão de curso – TCC, eu realizei as observações de modo mais genérico, sem focar aquilo que observava em um tema específico.

Um pouco antes do recesso, comecei a pesquisar coisas que poderiam me levar a escolher um tema específico para o TCC. Partindo do meu interesse em trabalhar com a perspectiva vigotskiana, do meu contato com a brincadeira durante minha trajetória infantil e dos conceitos aprendidos ao longo do curso de Pedagogia, decidi tomar como tema de pesquisa as contribuições do brincar no desenvolvimento e aprendizagem infantil. Assim, comecei a pesquisar possíveis referências teóricas para me apropriar dos conceitos e tornar ainda mais firme a minha decisão. Porém, acredito que ela já estava inscrita em minha própria trajetória acadêmica e de vida.

A partir disso, refleti acerca do meu próprio contato e relação com a brincadeira. Eu me lembro do quanto eu amava ir ao parquinho de areia de tarde, após a escola, levando vários potinhos, formas e colheres para modelar a areia. Quando não era possível ir ao

parquinho, brincava com a terra do quintal da casa onde eu morava, inventando diversas receitas culinárias, como bolos, biscoitinhos.

Também me recordo de como eu adorava vestir as roupas da minha mãe e calçar as sandálias de salto que ela possuía. Eu sempre fazia isso em companhia da minha irmã mais nova, Karina, em momentos que nossa mãe estava fora, trabalhando ou fazendo outra coisa, para que ela não ficasse chateada por termos bagunçado suas roupas.

Por causa da escolha em pesquisar sobre as contribuições do brincar no desenvolvimento e na aprendizagem da criança, o estágio da segunda fase do Projeto 4 (Projeto Individualizado de Prática Docente) foi realizado na Educação Infantil, em uma escola pública de Sobradinho, e pude perceber que, quando se tem um foco de pesquisa, as observações se tornam bem mais ricas e interessantes. A professora regente da turma em que fiquei durante o período do estágio, me ajudava a perceber determinadas características dos alunos: a maneira como se relacionavam e brincavam, os diálogos surgidos durante questões conflituosas, o desenvolvimento das crianças ao longo dos meses, suas curiosidades e singularidades. Foram coisas que só me deram a certeza de que era exatamente aquela área que interessava à minha pesquisa.

No mesmo semestre em que cursava a fase 02 do Projeto 04, cursei a disciplina de “Educação Infantil”, com a professora Maria de Fátima. Foi uma disciplina maravilhosa, marcante e que contribuiu bastante para a minha monografia. Bem no início das aulas, ela passou alguns filmes para que assistíssemos e frisou bastante a importância do brincar para as crianças. Com ela, eu aprendi que o brincar pode possibilitar momentos de aprendizagem, interação com o outro social e com o objeto, apropriação de mundo. Ou seja, ao brincar, a criança também aprende várias habilidades que lhe serão úteis por toda a vida.

Outra disciplina bastante marcante foi a de “Seminário de Final de Curso”, com a professora Sinara Zardo. Ao longo do semestre, a professora auxiliou toda a turma na escrita e complementação dos projetos de monografias. Consegui, finalmente, compreender melhor como redigir o capítulo da metodologia do meu trabalho, já que antes metodologia para mim era a mesma coisa que grego. Além disso, consegui adiantar muitas coisas para o meu TCC – trabalho de final de curso.

Com disciplina de “Tópicos Especiais em Prática Pedagógica”, ministrada pela professora Fatima Lucília, tive a chance de conhecer e estudar sobre as práticas pedagógicas inovadoras, bem como discutir sobre práticas e experiências que fazem a diferença em sala de aula.

Na disciplina de “Formas de Expressão de Crianças de 0 a 6 anos”, com a professora Maria Fernanda, estudei sobre o desenvolvimento da criança e as suas formas de expressão, complementando, inclusive, conhecimentos que eu já tinha sobre o brincar, imaginação e pensamento/fala infatis a partir da leitura de textos de vários autores (além de Vigotski, Luria e Leontiev).

Apesar de estagiar na Educação Infantil e cursar disciplinas como “Educação Infantil” e “Formas de Expressão de Crianças de 0 a 6 anos”, meu contato com as brincadeiras no que diz respeito à prática pedagógica do professor de crianças pequenas foi pouco. Essas disciplinas não eram obrigatórias durante o tempo de minha graduação em Pedagogia e, devido a isso, muitos dos meus colegas de curso também formandos ou quase formandos, optaram por não cursá-las. É necessário que o Pedagogo da Universidade de Brasília tenha contato com disciplinas como essas, que destacam, dentre outros conteúdos, a importância do brincar no aprendizado, escolarização e desenvolvimento da criança, um tema que pode parecer simples, mas que possui várias implicações para a vida profissional dos futuros docentes.

O curso de Pedagogia certamente causou uma grande mudança em minha vida e no meu modo de ver e pensar sobre a educação. As disciplinas estudadas ao longo de todo o meu curso fizeram-me refletir acerca de tudo aquilo que trás da educação, bem como sobre a necessidade de se alcançar uma educação de qualidade. Tenho clara a ideia de que não é possível que toda uma mudança nesse contexto seja realizada de uma hora para outra; mas se eu exercer o meu papel com dedicação e competência, dando o meu melhor naquilo que vier a fazer como professora, entendendo e respeitando o brincar no contexto da educação e da aprendizagem, certamente eu poderei contribuir com um ensino de qualidade aos meus futuros alunos.

MOMENTO II – MONOGRAFIA

INTRODUÇÃO

A infância é definida nos dicionários de língua portuguesa como um período de crescimento do ser humano, que inicia no nascimento e vai até a puberdade. O Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), considera criança a pessoa de até 12 anos de idade incompletos. Infância, na etimologia, refere-se à incapacidade de falar, incapacidade esta geralmente atribuída ao período denominado de primeira infância, que era vista como o período que vai até os sete anos, representando a passagem para a idade da razão. (KUHLMANN, 2010). Para Corsini (1996 apud KUHLMANN, 2010), a infância possui um significado genérico que constitui função das transformações sociais, uma vez que em toda sociedade há sistemas de classes de idade, as quais se associam a um sistema de *status* e de papel.

Com a institucionalização da escola, o conceito de infância passa por alterações, pois a escola se sobrepôs à aprendizagem, constituindo novo meio de educação. Com o desenvolvimento de uma pedagogia voltada para as crianças, houve a possibilidade de discutir acerca da construção social da infância. Esta se concretizou por meio da proposta de valores morais e expectativas de conduta voltadas para as crianças. A partir do século XIX, ela passou a ser integrada em uma noção de desenvolvimento, que mostrou-a como um ser cujo desenvolvimento é produto de uma série de fases emocionais e intelectuais. (NASCIMENTO; BRANCHER; OLIVEIRA, 2008).

Vigotski (apud REGO, 2010), ao estudar o desenvolvimento e aprendizagem humana, atribui enorme importância ao papel das interações sociais nesse processo. O seu interesse no estudo da infância pode ser justificado com a sua tentativa de explicitar a constituição social no processo de desenvolvimento. Além disso, para poder explicar o comportamento humano no geral, esse autor recorreu à infância, pois a criança, para ele, se encontra no centro da pré-história do desenvolvimento cultural, sendo que isto se deve ao surgimento do uso dos instrumentos e da fala.

O aprendizado das crianças, conforme Vigotski (2007), se inicia antes de elas frequentarem a escola. As situações de aprendizado com as quais elas se defrontam na escola, sempre possuem uma história prévia. Desde o início das primeiras perguntas, no momento em que a criança assimila o nome dos objetos de seu ambiente, ela já está aprendendo. É na

interação com os adultos que ela aprende a falar; é a partir da formulação de perguntas e respostas que ela vai adquirindo informações; é a partir da imitação dos adultos e das instruções deles recebidas sobre como agir, que ela desenvolve uma gama de habilidades. Sendo assim, Vigotski (2007) afirma que desde o nascimento da criança, o desenvolvimento e o aprendizado estão interligados entre si.

O brincar, na perspectiva vigotskiana, é considerado uma importante fonte que promove o desenvolvimento infantil, exercendo sobre este grande influência. Durante a idade pré-escolar, surge na criança uma grande quantidade de desejos e tendências não realizáveis de imediato. Devido a isso, ela cria situações ilusórias e imaginárias, como um meio de satisfazer os seus desejos não realizáveis. Esse mundo imaginário, no qual os desejos não realizáveis podem ser realizados, o brincar, pois com a brincadeira, a criança realiza com a imaginação os seus desejos e tendências. Esta é uma característica que define de um modo geral o brincar, uma vez que a criança brinca impulsionada pelo desejo de agir em relação ao mundo dos adultos. (VIGOTSKI, 2007; REGO; 2010).

Tendo em vista esse impulso do brincar sobre o processo de desenvolvimento infantil, tem-se como problema nesta pesquisa a seguinte questão: como o brincar contribui para o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança na perspectiva do professor de Educação Infantil?

Minha motivação para desenvolver o tema de pesquisa do presente trabalho está baseada no contato com a brincadeira em minha trajetória infantil e nos conceitos que aprendi ao longo de minha graduação, sobretudo aqueles relacionados à concepção vigotskiana sobre o brincar e suas contribuições no desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Nessa perspectiva, esse trabalho justifica-se pela importância e contribuição do brincar no processo de desenvolvimento e aprendizagem infantil, uma vez que a brincadeira promove o desenvolvimento motor, cognitivo, moral e emocional da criança. Nessa perspectiva, cabe ao professor ou professora de Educação Infantil estruturar o campo das brincadeiras na vida de cada criança, organizando situações em que as brincadeiras ocorram de forma diversa e propiciando aos educandos possibilidades de escolha de elementos para as brincadeiras e jogos, para que, dessa forma, cada criança possa elaborar de forma pessoal e independente as suas emoções, regras sociais, conhecimentos e sentimentos.

Desse modo, esta pesquisa possui os seguintes objetivos:

Objetivo Geral

- Investigar as contribuições do brincar para o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança na perspectiva de professores de Educação Infantil da rede pública do Distrito Federal.

Objetivos Específicos:

- Analisar a presença do brincar no cotidiano escolar das crianças e na prática pedagógica dos professores;
- Refletir como as mediações pedagógicas dos professores interferem nas brincadeiras infantis;

Para iniciar este trabalho, apresentamos o referencial teórico sobre a Educação Infantil.

REFERENCIAL TEÓRICO

CAPÍTULO 1 EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação infantil é concebida, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010, p.12), como

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.

O objetivo principal dessa etapa de ensino é proporcionar o desenvolvimento integral das crianças, garantindo-lhes a oportunidade de acesso à construção de conhecimentos e à aprendizagem de linguagens diversas, como o direito à brincadeira, à saúde, à proteção, à liberdade, ao respeito, à interação e convivência com crianças de faixas etárias diferentes e com os adultos. Cabe ao Estado formular políticas, implementar programas e viabilizar recursos que proporcionem à criança desenvolver-se integralmente, de uma maneira complementar à ação da família.

O próximo tópico, para contextualizar de uma melhor forma as discussões sobre a Educação Infantil, busca discutir sobre os conceitos de infância e criança.

1.1 Histórico

A preocupação com a criança surgiu no Brasil e em outros países apenas a partir do século XIX (NASCIMENTO; BRANCHER; OLIVEIRA, 2008). Apesar de a infância constituir nessa época um problema social, isso não foi suficiente para que ela se tornasse um problema de investigação científica. Conforme Nascimento, Brancher e Oliveira (2008), a história da infância e a história da educação pareciam, até o início dos anos 1960, dois campos desconexos e distintos de pesquisa.

De acordo com Postman (apud CASTRO, 2007, p. 03), "(...) a idéia de infância já passou por várias etapas, desde não ter uma palavra para defini-la até a descrição detalhada de suas características". Esse autor aponta que o conceito de infância está passando por uma crise, sendo que as referências usadas para conceitua-la estão mudando, o que contribuiu para que a cultura infantil adquirisse uma conotação nova na sociedade atual e com alterações, conforme o passar do tempo, em características como vestimenta, alimentação, brincadeiras e linguagem.

A definição de infância, segundo Silveira (apud CASTRO, 2007, p. 03), está relacionada à visão do adulto, de forma que a vivência da infância se transforma conforme as mudanças na sociedade e no contexto histórico no qual está inserida. Para pensar sobre a infância, é necessário buscar aspectos relacionados à família, ao mundo contemporâneo e à escola.

Para Castro (2007, p.04), não há somente uma concepção única sobre infância desenvolvida linear e progressivamente. As várias concepções se apresentam de formas diversificadas e estão relacionadas de maneira direta às classes sociais, estando de acordo com o tempo e espaço no qual foram concebidas.

As definições sobre infância variam de acordo com os referenciais que são usados para concebê-las. Castro (2007, p.04, grifo do autor) destaca que "a palavra *infância* evoca um período da vida humana. (...) O vocábulo *criança*, por sua vez, indica uma realidade psicobiológica referenciada ao indivíduo".

O Dicionário Aurélio (FERREIRA, 2009) define a criança como um ser humano com pouca idade. Já a infância, nesse mesmo dicionário, é definida como um período que vai do nascimento até a puberdade, proporcionando crescimento ao ser humano. De acordo com a etimologia, infância, que em latim é *in-fans*, significa "sem linguagem". Não ter linguagem significa, partindo da perspectiva filosófica ocidental, não possuir pensamento nem conhecimento nem racionalidade. Pode-se perceber que o conceito de infância está relacionado às transformações da sociedade inseridas em um determinado contexto de tempo e lugar.

Até a Idade Média não havia representações sobre a vida infantil. Existia um grande desinteresse pela infância, sendo isso resultado das grandes taxas de mortalidade infantil. As crianças eram geralmente apresentadas em cenas da vida cotidiana no seio da família, inserida em diferentes situações. Durante a Idade Média a criança era vista como um adulto em miniatura, vivendo misturada com pessoas mais velhas, de forma que não havia diferença em relação aos jogos, vestimentas, jogos, aprendizagens, trabalho. Com o passar do

tempo, ela passou a ser valorizada, sendo a infância vista como uma idade de imperfeições. Assim, a criança foi concebida como um ser inacabado, que necessita de proteção e resguardo. (ÀRIES apud KUHLMANN, 2011).

Para Àries (apud KUHLMANN, 2011), no final do século XVII houve uma mudança considerável no sentimento da infância. A escola substituiu a aprendizagem como forma de educação. A criança deixou de viver misturada aos adultos, passando grande parte de seu tempo na escola. A família, nessa perspectiva, se tornou um lugar de afeição entre pais e filhos.

Durante a passagem do feudalismo para o capitalismo, em que o modo de produção doméstico foi substituído pelo fabril, houve uma reorganização na sociedade devido à substituição das ferramentas pelas máquinas. Com a revolução industrial, a classe operária precisou se submeter ao regime da fábrica e às máquinas. Dessa maneira, houve a inserção da mulher no mercado de trabalho, o que alterou a maneira como a família cuidava e educava seus filhos. (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

Conforme Paschoal e Machado (2009), o nascimento da indústria moderna alterou bastante a estrutura social vigente, pois modificou hábitos e costumes familiares. As mães operárias não tinham com quem deixar os seus filhos e utilizavam, frequentemente, os serviços das conhecidas mães mercenárias, que eram mulheres que não trabalhavam nas fábricas e vendiam os seus serviços com a finalidade de abrigar e cuidar dos filhos de outras mulheres.

Devido à crescente participação do trabalho dos pais em fábricas, minas de carvão e fundições, outras maneiras de arranjo mais formais destinadas ao atendimento de crianças surgiram. Geralmente, eram organizadas por mulheres da comunidade que, apesar de não possuírem uma proposta institucional formal, adotavam como atividades o canto e a memorização de rezas, reforçando, também, o desenvolvimento de bons hábitos de comportamento e a aprendizagem de regras morais.

Na Europa e nos Estados Unidos, as primeiras instituições surgidas visavam cuidar e proteger crianças cujas mães trabalhavam. Assim, a sua origem e expansão como uma instituição prestadora de serviços às crianças e suas famílias estão relacionadas à transformação da família, que passou a ser nuclear. No início, “as creches, escolas, maternais e jardim de infância tiveram (...) o objetivo assistencialista, cujo enfoque era a guarda, higiene, alimentação e os cuidados físicos das crianças.” (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 81).

Apesar do caráter assistencialista e de custódia que essas instituições possuíam, elas também se preocupavam com questões não só de cuidados, mas também de educação, pois, desde o seu início, já se apresentavam como pedagógicas.

A Escola de Principiantes, conhecida também como escola de tricotar, foi criada aproximadamente em 1979 na França, pelo pastor Oberlin, atendendo crianças de dois a seis anos de idade. De acordo com Paschoal e Machado (2009), esse pastor criou um programa que envolvia passeios, trabalhos manuais e histórias contadas por meio de gravuras, a partir do qual as escolas de tricô poderiam, contando com o trabalho das mulheres da comunidade, cuidar das crianças e ensinar-lhes a ler a bíblia e a tricotar. A partir de seus objetivos nesses espaços, as crianças deveriam desenvolver diferentes habilidades, como aprender a identificar as letras do alfabeto, pronunciar as palavras, adquirir bons hábitos de obediência, bondade, moral e religião.

Criada no ano de 1816, a escola de Robert Owen, na Escócia, é um exemplo de instituição pensada na perspectiva pedagógica, pois atendia crianças de dezoito meses a vinte e cinco anos de idade, com o objetivo de trabalhar lições sobre a natureza, exercícios de dança e canto coral. Os materiais didáticos estavam voltados para propósitos educativos, pois a partir de seu estudo, as crianças teriam capacidade de desenvolver o raciocínio e julgar corretamente as situações propostas pelos professores. (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

Na Europa, as salas de asilo voltadas para crianças de três a seis anos, antecederam a criação das creches, sendo concebidas como um meio para prover às crianças cuidados, educação moral e intelectual. Em um primeiro momento, essas instituições buscavam retirar das ruas as crianças, que estavam expostas a perigos e riscos; depois, proporcionar a essas crianças o desenvolvimento dos bons costumes e da inteligência.

Os jardins de infância, do ponto de vista histórico, são exemplos de instituições exclusivamente pedagógicas, que, desde a sua origem, se preocuparam pouco com os cuidados físicos das crianças. Apesar disso, o primeiro Jardim de Infância criado em 1837 por Froebel em Blankenburgo, estava comprometido não só com a educação e o cuidado das crianças, mas também em proporcionar uma transformação na estrutura familiar de uma maneira que permitisse às famílias cuidar melhor de seus filhos. Na concepção pedagógica do *kindergarten* (jardim de infância), as crianças eram consideradas plantas de um jardim e o professor, o jardineiro e poderiam se expressar a partir de atividades de percepção sensorial, do brinquedo e da linguagem, sendo que esta está associada à natureza e à vida.

O *kindergarten*, devido as suas características, foi apresentado por Souza Bandeira Filho – que era inspetor geral da Instrução Pública, como uma instituição voltada para as famílias de elites:

Na Áustria e Alemanha principalmente, os *Kindergarten* ainda são reputados uma instituição fora do alcance das classes populares; estas levam seus filhos para os asilos, que os guardam durante o dia, e mais se preocupam com a propaganda religiosa. As classes médias e as superiores, pelo contrário, enviam seus filhos aos institutos mantidos pelas associações (*Vereinkindergarten*) ou contratam senhoras que educam em casa as crianças conforme os preceitos do sistema. (...) O sistema Froebel é uma reforma exclusivamente pedagógica. Seguramente convém introduzir nos estabelecimentos de caridade destinados às crianças aquela educação racional, a única compatível com o progresso científico; mas não se confundam causas tão essencialmente distintas. (BANDEIRA FILHO, 1873 apud KUHLMANN, 2011, p. 82, grifo do autor).

Fatores históricos, sociais e econômicos tiveram grande papel na determinação das principais características das creches tradicionais. Enquanto que as famílias de classes sociais mais altas podiam pagar uma babá para cuidar de seus filhos, as mais pobres precisavam ou deixar os filhos sozinhos ou coloca-los em uma instituição voltada para o cuidado de crianças. Dessa forma, as mulheres trabalhadoras necessitavam de creche em tempo integral; já para os filhos das operárias de baixa renda, ela deveria ser gratuita ou com um preço muito baixo; era necessário que a creche cuidasse da criança enquanto a mãe estivesse ausente, zelando pela saúde, alimentando e ensinando hábitos de higiene para a criança. A educação era um assunto da família. Esse contexto, de acordo com Didonet (2001, p.12), "(...) determinou a associação creche/criança pobre e o caráter assistencial(ista) da creche."

No fim do século XVIII, com o desenvolvimento da escola pública, a criança passa a ser vista também como aluna. Nesse contexto, a escola assumiu um papel de difusora de um padrão de comportamentos e saberes ao mesmo tempo em que prevenia e moralizava as classes populares. Por meio da escolarização infantil, o conceito de infância passou por algumas transformações. Nessa concepção, surgem conceitos ligados ao desenvolvimento de uma pedagogia voltada para as crianças, bem como a infância como uma construção social. As crianças do mundo contemporâneo são escolarizadas desde cedo, passando grande parte de seu dia em creches ou escolas, já que os pais trabalham durante todo o dia.

Para Kuhlmann (2011), a infância pode ser considerada uma condição da criança. As experiências vividas pelas crianças em contextos históricos, geográficos e sociais

diferentes vão além das representações dos adultos sobre essa fase da vida. É necessário considera-las como sujeitos concretos e produtores de história. Nessa perspectiva, as concepções desenvolvidas ao longo da história não devem representar um entendimento acerca do modo como cada criança viveu sua infância. Esta, por sua vez, é uma construção social e possui especificidades, como a da heterogeneidade da infância, em que diferentes infâncias são produzidas a partir de aspectos referentes ao espaço e tempo.

A sociedade contemporânea caracteriza-se por proporcionar à criança a oportunidade de frequentar um ambiente de socialização, no qual ela convive e aprende sobre a sua cultura a partir da interação com os sujeitos que a cercam. Ela é considerada um ser histórico, social e que produz cultura. A socialização da criança com os outros sujeitos também se destaca no período inicial da educação infantil.

As instituições destinadas à primeira infância eram formadas, a partir da segunda metade do século XIX, por creches e jardins de infância. No Brasil, a creche possuía caráter assistencialista, o que acabou por diferenciar essa instituição daquelas criadas na Europa e nos Estados Unidos, já que possuíam objetivos ligados ao caráter pedagógico. No período da República no Brasil, foram criadas as primeiras creches, chegando ao total de 15, em 1921 e 47, em 1924, distribuídas pelas capitais e cidades brasileiras. (KUHLMANN, 2000). As instituições responsáveis por manter as creches conviveram com profissionais da área educacional e também incorporaram o atendimento de crianças de quatro a seis anos em jardins de infância.

1.2 A Educação Infantil no Brasil

As primeiras creches, orfanatos e asilos criados no Brasil possuíam caráter assistencialista, pois objetivavam ajudar as mulheres que trabalhavam fora de casa e as viúvas. Didonet (2001) afirma que as primeiras creches possuíam nomes reveladores de seu propósito: na França, eram chamadas de *garderie*; na Itália, de *asili*; na Bélgica, eram conhecidas como *écoles gardiennes*. Muitos países latino-americanos ainda usam a expressão *guardería* para se referir às instituições que atendem crianças com menos de três anos.

Para Rizzo (2003 apud PASCHOAL; MACHADO, 2009, p.82), as iniciativas de acolhimento de órfãos abandonados também incentivou o surgimento dessas instituições de atendimento à criança, que possuíam o apoio da alta sociedade. Dessa maneira, possuía como finalidade “(...) esconder a vergonha da mãe solteira, já que as crianças ‘(...) eram sempre

filhas de mulheres da corte, pois somente essas tinham do que se envergonhar e motivo para se descartar do filho indesejado’.”.

Algumas instituições foram criadas para atender as crianças advindas de classes menos favorecidas. Uma das instituições mais duradouras que atendia crianças foi criada antes mesmo das creches e denominada de roda dos expostos ou dos excluídos. Esse nome é proveniente de um dispositivo que possuía formato cilíndrico, fixado na janela da instituição ou de uma casa de misericórdia, no qual os bebês abandonados eram colocados. Assim a mãe ou outra pessoa deixava a criança no tabuleiro, girava a roda e puxava a corda para avisar aos responsáveis pelo lugar que um bebê acabara de ser abandonado. Com isso, a pessoa poderia se retirar do local e a sua identidade era preservada. (PASCHOAL; MACHADO, 2009). Essa instituição foi, por mais de um século, a única que prestava assistência a criança abandonada no Brasil. Foi extinta no século XX, em 1950, devido aos movimentos contrários a essa instituição.

No final do século XIX, com o início da República, surgiram algumas iniciativas isoladas em prol da infância, no sentido de buscar combater os grandes índices de mortalidade infantil. Apesar do trabalho desenvolvido pelas casas de Misericórdia, com a Roda dos Expostos, organizações filantrópicas criaram um número significativo de creches no país. Alguns setores da sociedade passaram a defender a criação de jardins de infância, já que acreditavam que os mesmos trariam impactos positivos para o desenvolvimento infantil; contudo, havia a crítica de que eles se assemelhavam com as instituições europeias.

No início do século XX foi formulada a concepção de assistência científica, em que se previa poucos investimentos no atendimento à pobreza. Essa educação assistencialista defendia uma pedagogia da submissão, na busca de preparar os pobres para aceitar a exploração social. O Estado, por sua vez, deveria repassar os recursos para as entidades mantenedoras das creches, pois não deveria gerir diretamente essas instituições.

Ainda durante as décadas iniciais do século XX, pode-se destacar a grande influência médico-higienista nas creches e asilos brasileiros, que acabou por encobrir, inicialmente, a influência de outras concepções. Kuhlmann (2011) considera fundamental a grande atividade da concepção médico-higienista sobre a educação. Os higienistas, que eram médicos que de alguma forma voltaram as suas atividades profissionais ou políticas para a área educacional, organizavam projetos relacionados à construção de escolas, à implantação de serviços de inspeção médico-escolar e, além disso, também apresentavam propostas para vários ramos do ensino, especialmente relacionados à educação primária e infantil. Em

relação à assistência infantil, discutia-se bastante sobre a mortalidade infantil e propostas mais gerais de saneamento que pudessem atingir a civilidade e a modernidade.

A assistência à criança contou com a participação da mulher, que eram auxiliares de intervenção dos homens. De acordo com Kuhlmann (2011, p.91) as esposas, parentes e as mães burguesas “(...) dos promotores das associações assistenciais eram postas como aliadas dos médicos na tarefa de difusão dos novos comportamentos exigidos para a função materna, atuando como modelos junto às mães trabalhadoras.”. Essa atuação das mulheres diretamente com as crianças envolveu conhecimentos relacionados à educação infantil, como a puericultura. A puericultura era concebida como “(...) a ciência da família, feita com a colaboração confiante da mãe e do médico, do amor materno esclarecido pela ciência.” (KUHLMANN, 2011, p.91). Ela passou a fazer parte do currículo da escola normal, um lugar de formação profissional e de educação feminina, de futuras mães. Os ministérios de puericultura responsabilizavam-se pela educação da mulher, com o objetivo de formar mães-modelos.

As instituições de educação infantil, até meados da década de 70, passaram por um lento processo de expansão, que em partes esteve ligada aos sistemas de educação, responsável por atender crianças de 4 a 6 anos e aos órgãos de assistência e de saúde, possuindo um contato indireto com a educação.

Fatores como o processo de implantação da indústria no país, a chegada de imigrantes vindos da Europa para o Brasil e a inserção da mulher no mercado de trabalho contribuíram para que os movimentos operários ganhassem força. Dentre as reivindicações feitas, além da criação de melhores condições de trabalho, estava a necessidade de criação de instituições que pudessem cuidar e educar os seus filhos.

Desde dezembro de 1920, em São Paulo, foi prevista a criação de escolas maternais pela legislação, objetivando a prestação de cuidados aos filhos dos operários em locais próximos às fábricas que oferecessem alimento e local às crianças. Conforme Oliveira (1992 apud PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 83),

Os donos das fábricas, por seu lado, procurando diminuir a força dos movimentos operários, foram concedendo certos benefícios sociais e propondo novas formas de disciplinar seus trabalhadores. Eles buscavam o controle do comportamento dos operários, dentro e fora da fábrica. Para tanto, vão sendo criadas vilas operárias, clubes esportivos e também creches e escolas maternais para os filhos dos operários. O fato dos filhos das operárias estarem sendo atendidos em creches, escolas maternais e jardins de infância, montadas pelas fábricas, passou a ser reconhecido por alguns

empresários como vantajoso, pois mais satisfeitas, as mães operárias produziam melhor.

Com a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), de 1943, foi determinado que em empresas nas quais trabalhassem mais de 30 mulheres deveria haver um lugar para a guarda das crianças que estivessem no período da amamentação.

De acordo com Kuhlmann (2000), as instituições de educação infantil eram consideradas não só um meio responsável por agregar a família e apaziguar conflitos sociais, mas também como promotoras de educação para uma sociedade mais igualitária, como um instrumento para a superação dos limites presentes na estrutura familiar e como um meio para libertar a mulher das obrigações domésticas diárias. Nesse sentido, o aumento da presença de mulheres de classe média nas indústrias gerou aumento na procura pelo serviço oferecido por instituições voltadas para o atendimento de crianças.

Os movimentos feministas e socialistas voltaram suas discussões não só para o atendimento à pobreza, levando em consideração também a educação da criança em equipamentos coletivos, na busca de garantir o direito ao trabalho às mães. Assim, esses movimentos, realizados em um primeiro momento nos Estados Unidos foram importantes para que as creches e pré-escolas passassem a atender todas as mulheres, independentemente de sua condição econômica. A luta pela criação de instituições pré-escolares públicas, democráticas e populares acabou por se confundir com a luta pela ampla transformação política e social. Esse movimento resultou no aumento das instituições mantidas e geridas pelo poder público. (PASCHOAL; MACHADO, 2009)

Durante a transição do Império pra República, as instituições de educação infantil eram vistas, no Brasil, como um meio promotor de educação para as crianças e para as mães pobres (KUHLMANN, 2000). No início do século XX, no Rio de Janeiro, o Instituto de Proteção e Assistência à Infância e o Patronato de Menores, ofereciam tanto serviços de creche quanto cursos para as mães. Assumia-se que a creche poderia ser um instrumento para promover a organização familiar dos mais pobres, sendo assim, complementar a ela. Até o início da década de 1980, segundo Kuhlmann (2000), as creches constituíam uma forma de interferência na vida familiar, muitas vezes, pois extrapolava o intercâmbio necessário entre família e instituição.

Ainda na década de 80, a expressão “educação pré-escolar” foi alvo de grandes discussões, pois ao significar o atendimento prestado a crianças em um período anterior à escolarização obrigatória, também inclui a educação de criança de 0 a 3 anos de idade. Devido

a isso, nesse período, os conselheiros ou membros do Ministério de Educação passaram a elaborar textos voltados para a educação pré-escolar de 0 a 6 anos.

Além disso, outro tema que ganhou bastante repercussão foi a defesa do caráter educacional das creches, em que os profissionais dessas instituições, a partir de movimentos de lutas por creches, organizavam encontros para discutir acerca de suas condições de trabalho. Kuhlmann (2000. p.12, grifo do autor) afirma que

O vínculo das creches aos órgãos de serviço social fazia reviver a polêmica entre educação e assistência, que percorre a história das instituições de educação infantil. Nesta polaridade, educacional ou pedagógico são vistos como intrinsecamente positivos, por oposição ao assistencial, negativo e incompatível com os primeiros. Isto acaba por embaralhar a compreensão dos processos educacionais da *pedagogia da submissão*, que ocorre em instituições que segregam a pobreza.

Por causa disso surgiu a proposição de que as instituições de educação infantil precisariam passar de um direito da mãe ou da família para um direito da criança. Kuhlmann (2000) realiza uma crítica sobre esse ponto, pois parece que esses dois direitos são incompatíveis e que as instituições educacionais são um direito natural, e não um fruto de lutas, constituído social e historicamente.

Para que a educação infantil pudesse integrar o cuidado e a educação, alguns eventos possuíram um importante papel nesse processo (DIDONET, 2008, p.47). Em 1986 foi organizado o Movimento Nacional Criança e Constituinte, que visava elaborar uma proposta na área infantil para a Assembleia Nacional Constituinte. Esse movimento contribuiu significativamente para tornar direito da criança a educação infantil, sendo que esta vai desde o nascimento da criança até os seis anos de idade. A creche, por sua vez, passou a ser reconhecida como instituição educacional. Dessa maneira, a partir de década de 1990, são destacadas as formulações que enfatizam a correlação e a inseparabilidade dos aspectos de cuidado e educação da criança na educação infantil.

De acordo com a Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 2006a), a Educação Infantil em creches (crianças de 0 a 3 anos) e em pré-escolas (crianças de 4 a 6 anos) possui importante papel no processo de constituição do sujeito, de forma que passou a ser reconhecida como etapa inicial da Educação Básica e a integrar os sistemas de ensino.

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) foi o marco inicial do reconhecimento da criança como um sujeito de direitos. A educação infantil em creches e pré-escolar foi declarada, no artigo 208 da CF/88, como um direito da criança. A inclusão da

creche e da pré-escola no capítulo sobre a educação no texto constitucional destaca o reconhecimento do caráter educativo de tais instituições.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) também enfatiza o direito que as crianças possuem a este atendimento, afirmando, em seu artigo 54, inciso IV que "é dever do Estado assegurar (...) atendimento em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos de idade."

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), o atendimento de crianças de zero a seis anos foi vinculado à educação. Em seu artigo 4º, é explicitado que o dever do Estado com a educação escolar pública deverá ser garantido por meio da oferta de um atendimento gratuito em creches (para crianças de zero a seis anos) e pré-escolas (para crianças de quatro a seis anos). O artigo 29 define a educação infantil como constituinte da primeira etapa de educação básica, possuindo "(...) como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade." (BRASIL, 1996).

Além disso, a LBD possibilitou a ampliação do acesso a crianças de 6 anos ao Ensino Fundamental, uma vez que essa faixa etária é a que concentra o maior número de matrículas na Educação Infantil. (BRASIL, 2006a). A partir dessa opção colocada aos sistemas de ensino, a possibilidade de matrícula para as crianças de 04 e 05 anos ampliaria. É preciso frisar que a inclusão de crianças de 06 anos no Ensino Fundamental não será efetiva caso as especificidades da faixa etária sejam desconsideradas.

Em 1998, foi publicado pelo Ministério da Educação o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), com o objetivo de apontar metas de qualidade que possam contribuir com o desenvolvimento integral da identidade da criança, tornando-a capaz de crescer como cidadão de direitos. Além disso, esse documento também busca contribuir com a realização, nas instituições de educação infantil, do objetivo de socialização em ambientes que propiciem à criança o acesso e ampliação dos conhecimentos que constituem a sua realidade social e cultural. Nesse sentido, são propostos alguns objetivos gerais da educação infantil, de forma que, a partir da prática da educação infantil, as crianças desenvolvam as seguintes capacidades:

- desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações;
- descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar;
- estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua auto-estima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social;
- estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração;
- observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação;
- brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;
- utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas idéias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva;
- conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade. (BRASIL, 1998, p.63, v. 1).

Para que esses objetivos sejam alcançados, o RCNEI (BRASIL, 1998) destaca que é preciso oferecer às crianças condições de aprendizagem a partir da brincadeira, situações pedagógicas intencionais ou por meio de atividades orientadas pelos adultos. Essas diversas formas de aprendizagem acontecem do modo integrado ao processo de desenvolvimento infantil.

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. (BRASIL, 1998, p.23).

Em relação ao cuidar, o RCNEI (BRASIL, 1998), ressalta que cuidar de uma criança no contexto da educação infantil demanda a cooperação de profissionais de áreas diversas e a integração de vários campos do conhecimento.

A base do cuidado humano é compreender como ajudar o outro a se desenvolver como ser humano. Cuidar significa valorizar e ajudar a

desenvolver capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos. (BRASIL, 1998, p.24).

O Comitê Nacional Brasileiro da Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar - OMEP/Brasil - foi a primeira instituição a incentivar a educação pré-escolar, oferecendo cursos de formação de professores, organizando congressos, seminários e serviços que qualificassem a educação infantil. (DIDONET, 2008).

Com a Lei nº 11.700, de 13 de julho de 2008 (BRASIL, 2008), passou a ser assegurada vaga para crianças a partir dos 04 anos de idade em escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental próxima à sua residência. A Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009 (BRASIL, 2009) declarou como obrigatória e gratuita a educação básica dos 04 aos 17 anos de idade, além de assegurar a sua oferta gratuita para aqueles que não tiveram acesso a ela na idade própria. Essa educação básica dos quatro aos dezessete anos de idade, de caráter obrigatório e gratuito, foi organizada, conforme a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 (BRASIL, 2013b), em: pré-escola, ensino fundamental e ensino médio. Além disso, o Estado possui como dever a oferta da educação escolar pública, o que será efetivado mediante a garantia, além da educação básica, da educação infantil gratuita para crianças até cinco anos de idade. Nessa etapa do ensino, a avaliação das crianças ocorrerá conforme o acompanhamento e registro do desenvolvimentos das mesmas. Em relação à carga horária anual, esta corresponderá a no mínimo 800 (oitocentas) horas divididas em 20 (duzentos) dias letivos. Para o turno parcial, as crianças serão atendidas por, no mínimo, quatro horas diárias, durante o turno parcial, e sete horas para a jornada integral. (BRASIL, 2013b).

A educação Infantil possui uma meta no Plano Nacional de Educação de 2014 – Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), em que se busca universalizar até 2016, a Educação Infantil na pré-escola, que atende crianças de 4 e 5 anos de idade e ampliar a oferta dessa etapa do ensino em creches, para que sejam atendidas, no mínimo, 50% das crianças até 2024. Para isso, são propostas 17 estratégias, que tratam de assuntos como formação de professores, avaliação, a oferta de vagas em creches, tempo integral, dentre outros.

A consolidação da Educação Infantil aconteceu somente nas últimas décadas, no cenário brasileiro, devido aos movimentos sociais de reivindicação pelos direitos humanos e ao direito que todos tenham acesso a uma educação de qualidade. A produção acadêmica sobre a educação infantil está, inclusive, sendo cada vez mais disseminada durante as últimas décadas, o que tem contribuído com reflexões teóricas e práticas sobre essa área. As

universidades, principalmente, têm contribuído bastante com a reflexão crítica e produção teórica, formando especialistas e professores que possam garantir o direito da criança ao desenvolvimento social e cognitivo a partir de uma educação infantil de qualidade.

A seguir, foi proposta uma reflexão acerca do desenvolvimento infantil de acordo com a abordagem sócio-histórica, com o objetivo de compreender os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança conforme essa linha de pensamento.

CAPÍTULO 2

O DESENVOLVIMENTO INFANTIL SEGUNDO A ABORDAGEM SÓCIO-HISTÓRICA

Lev Semiónovitch Vigotski foi um intelectual russo que iniciou sua carreira em um período pós-revolucionário da Rússia, em 1917. Durante sua estada na Universidade de Moscou, tornou-se um grande leitor do campo da linguística, ciências sociais, da psicologia, filosofia e das artes. A partir de 1924 que o autor iniciou seu trabalho sistemático em psicologia, sendo bastante influenciado pelo pensamento marxista. Pode-se perceber nas obras vigotskianas pressupostos filosóficos, epistemológicos e metodológicos característicos da teoria dialético-materialista. (RÊGO, 2010).

Entre o final da década de 1920 e início da década de 1930, Vigotski dedicou-se à "pedologia", uma ciência voltada para o estudo dos aspectos biológicos, psicológicos e antropológicos da criança, ao estudar sobre a aprendizagem e desenvolvimento infantil. De acordo com Rêgo (2010), Vigotski não tinha como principal preocupação constituir uma teoria sobre o desenvolvimento infantil e buscava com o estudo sobre a infância uma forma de explicação para o comportamento humano em geral.

2.1 As Funções Psicológicas Superiores

A invenção e o uso dos signos, sendo estes meios auxiliares para a solução de um problema psicológico, é, de acordo com Vigotski (2007), paralela à invenção e ao uso dos instrumentos no campo psicológico. O signo atua como um instrumento de atividade psicológica de modo análogo à função de um instrumento no trabalho. Apesar disso, essa analogia não se refere à existência de uma identidade desses dois conceitos similares. Não existem muitas semelhanças entre os instrumentos e os signos, identificados como meios de adaptação. Muitos psicólogos utilizaram o termo “instrumento” como referência ao papel indireto exercido por um objeto como um meio que permitia a realização de uma atividade; ou seja, alguns objetos e operações possuem apenas um papel auxiliar em uma determinada atividade.

A analogia entre signo e instrumento proposta por Vigotski se encontra na função mediadora que os caracteriza. A partir da perspectiva psicológica, eles podem ser incluídos dentro de uma mesma categoria, a da atividade indireta (mediada). Ele propõe que a essência

do uso dos signos pode ser encontrada na maneira como as pessoas baseiam o seu comportamento por meio deles.

A diferença entre signo e instrumento, bem como a base de divergência entre essas duas linhas, depende das diferentes maneiras como orientam o comportamento humano. O instrumento possui como função “(...) servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado *externamente*; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos.” (VIGOTSKI, 2007, p. 55, grifo do autor). Além disso, configura um meio a partir do qual a atividade humana externa se direciona para controlar e dominar a natureza. Por sua vez, o signo não altera em nenhum aspecto o objeto da operação psicológica; “constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle o próprio indivíduo; o signo é orientado *internamente*.” (VIGOTSKI, 2007, p. 55, grifo do autor).

O primeiro uso de um instrumento pela criança rejeita a noção de que o desenvolvimento trata-se apenas da ocorrência de um sistema de atividades organicamente predeterminado; da mesma forma, o primeiro uso de signos destaca a impossibilidade de existir somente um sistema interno de atividade organicamente predeterminado para cada função psicológica.

A utilização de meios artificiais, ou seja, a transição para uma atividade mediada, transforma as operações psicológicas da mesma maneira como o uso de instrumentos aumenta a gama ilimitada de atividades dentro das quais podem operar novas funções psicológicas. Assim, Vigotski (2007, p.56) denomina de função psicológica superior ou comportamento superior a “(...) combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica.”

Na fase inicial das operações com o uso de signos, a criança depende de signos externos. Entretanto, a partir do desenvolvimento, essas operações acabam por sofrer muitas mudanças: a operação da atividade mediada, como a memorização, passa a ocorrer por meio de um processo interno. Já os últimos estágios do comportamento da criança passam a apresentar semelhanças com os estágios iniciais da memorização, que podem ser caracterizados como um processo direto. Durante os seus primeiros anos de vida, a criança depende muito de meios externos, utilizando uma abordagem mais “natural” e “eidética”. Se julgada a partir das aparências externas, parece que a criança mais velha simplesmente começou a memorizar de uma melhor forma, aperfeiçoando e desenvolvendo seus antigos métodos de memorização. Por conseguinte, nos níveis superiores, parece que ela deixou de depender completamente dos signos. Contudo, essa é uma aparência ilusória, uma vez que o desenvolvimento, nesse caso, se dá em espiral, e não em círculos, “(...) passando por um

mesmo ponto a cada nova revolução, enquanto avança para um nível superior.” (VIGOTSKI, 2007, p. 56).

A internalização é uma reconstrução, em nível interno, de uma operação externa. Pode-se citar como exemplo desse processo o desenvolvimento do gesto de apontar. Segundo o autor, em um primeiro momento, esse gesto exprime uma tentativa de pegar alguma coisa, entretanto, sem sucesso; é um movimento voltado para um determinado objeto, que gera a atividade de aproximação.

A criança tenta pegar um objeto colocado além de seu alcance; suas mãos, esticadas em direção àquele objeto, permanecem parada no ar. Seus dedos fazem movimentos que lembram o pegar. Nesse estágio inicial, o apontar é representado pelo movimento da criança, movimento este que faz parecer que a criança está apontando um objeto – nada mais que isso. (VIGOTSKI, 2007, p.57).

Quando alguém nota o movimento da criança, ocorre uma grande mudança na situação. O gesto de “apontar” transforma-se em um gesto para os outros. A tentativa de pegar um objeto sem sucesso gera uma reação voltada não para o objeto de seu desejo, mas para outra pessoa. Nesse sentido, o movimento voltado para um objeto transforma-se em um movimento dirigido para uma pessoa. Conseqüentemente, Vigotski (2007, p.57, grifo do autor) afirma que “*o movimento de pegar transforma-se no de apontar*”.

Com isso, o processo de internalização apresenta-se como uma série de transformações. Em primeiro lugar, uma operação que antes estava voltada para uma atividade externa é reconstruída e passa a ocorrer internamente. Para o desenvolvimento dos processos mentais superiores, é importante que as atividades que utilizam signos sejam transformadas, sendo sua história e características representadas pelo desenvolvimento da memória, da atenção voluntária e da inteligência prática.

Em segundo lugar, ocorre a transformação de um processo interpessoal em um processo intrapessoal. Vigotski (2007) atesta que as funções do desenvolvimento da criança se mostram duas vezes: primeiramente, em um nível social e depois em um nível individual; primeiro, ocorre entre pessoas (interpsicológica) e, posteriormente, dentro da própria criança (intrapysicológica). A atenção voluntária, a memória lógica e a formação de conceitos também passam por estes mesmos processos. Desse modo, é a partir das relações reais entre os indivíduos humanos que são originadas as funções psicológicas superiores.

As funções psicológicas superiores se mostram durante a trajetória do desenvolvimento psicológico da criança, sendo resultado do mesmo processo dialético e não

de algo que é inserido de forma externa ou interna no desenvolvimento psicológico. Com base nisso, o autor afirma que

Podem-se distinguir, *dentro* de um processo geral de desenvolvimento, duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento, diferindo quanto à sua origem: de um lado, os processos elementares, que são de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores, e origem socio-cultural. *A história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas.* (VIGOTSKI, 2007, p. 42, grifos do autor).

Em terceiro lugar, a transformação do processo interpessoal em um processo intrapessoal é resultante dos vários eventos ocorridos durante o desenvolvimento. O processo passa por transformações, mas continua a existir e, como uma atividade externa, passa por diversas mudanças antes de internalizar-se definitivamente. Em muitas funções, o estágio de signos externos nunca acaba, constituído estágio final de desenvolvimento. Outras funções tornam-se gradualmente funções interiores, já que avançam cada vez mais em seu desenvolvimento. Contudo, elas somente tornam-se processos internos devido a seu desenvolvimento prolongado.

A internalização de formas culturais de comportamento depende da reconstrução da atividade psicológica e toma por base a operacionalização com signos. Para com Vigotski (2007), os processos psicológicos são adicionados dentro desse sistema de comportamento e, para que uma nova entidade psicológica seja formada, são desenvolvidos e reconstituídos culturalmente. Os signos externos também sofrem reconstruções radicais, sendo que as mudanças ocorridas nas operacionalizações com signos ao longo do processo de desenvolvimento assemelham-se àquelas ocorridas na linguagem. Os aspectos que caracterizam não só a fala externa ou comunicativa, mas também a fala egocêntrica são interiorizados e formam a base da fala interior.

Nessa perspectiva, “a internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana; é a base do salto quantitativo da psicologia animal para a psicologia humana.” (VIGOTSKI, 2007, p.58).

2.2 O Pensamento e a Fala

A partir do estudo genético do pensamento e da fala, foi possível descobrir o fato de que a relação existente entre ambos passa por muitas mudanças. A fala não progride

paralelamente ao pensamento. Durante o seu curso de desenvolvimento, os dois acabam cruzando-se, atingindo, algumas vezes, o mesmo ponto e até mesmo fundem-se durante algum tempo, mas acabam se separando posteriormente. Isso é aplicável tanto quanto à filogenia como à ontogenia. (VIGOTSKI, 2008a).

Após realizar um estudo sobre a relação entre o pensamento e a fala no desenvolvimento filogenético dessas funções, Vigotski (2008a) concluiu que o pensamento e a fala possuem diferentes raízes genéticas, desenvolvendo-se por meio de trajetórias diferentes e independentes, de forma que não possuem nem um tipo de relação constante entre si. Além disso, “na filogenia do pensamento e da fala, pode-se distinguir claramente uma fase pré-linguística no desenvolvimento do pensamento e uma fase pré-intelectual no desenvolvimento da fala.” (VIGOTSKI, 2008a, p.57).

A relação entre o desenvolvimento da fala e do pensamento é bastante complexa, do ponto de vista ontogênico, podendo ser distinguidas duas linhas separadas, originárias de duas raízes genéticas distintas.

A fase pré-verbal na evolução do pensamento da criança só teve a sua existência recentemente confirmada por provas objetivas. Koehler (VIGOTSKI, 2008a) adequou suas experiências com chimpanzés e as realizou com crianças que ainda não tinham aprendido a falar. Seguindo a mesma perspectiva, Buehler (VIGOTSKI, 2008a) também realizou um estudo sistemático de uma criança. Ele descobriu que as reações intelectuais rudimentares são independentes da fala da criança. Segundo ele, “(...) antes do aparecimento da fala a ação se torna subjetivamente significativa – em outras palavras, conscientemente intencional.” (BUEHLER, 1928, p.48 apud VIGOTSKI, 2008a, p. 52).

Já as raízes pré-intelectuais da fala do desenvolvimento infantil são conhecidas a mais tempo. Podem ser citados como exemplos de estágios do desenvolvimento da fala, o balbucio e o choro do bebê. Essas manifestações não possuem nenhuma relação com a evolução do pensamento e são consideradas como uma forma de comportamento emocional.

Essas duas funções da fala observadas no desenvolvimento filogenético se manifestam antes do primeiro ano de vida da criança. Entretanto, durante o segundo ano de vida, aproximadamente, as curvas da evolução do pensamento e da fala, que se encontravam separadas, se encontram e se unem, dando início a uma nova fase de comportamento.

Há dois sintomas objetivos para o momento em que os pensamentos começam a ser verbalizados e a fala começa a servir ao intelecto. O primeiro é a curiosidade ativa e repentina que as crianças têm pelas palavras, formulando perguntas à medida que descobrem alguma coisa nova. O segundo ocorre como uma consequência do primeiro, que é a

ampliação, ocorrida de forma rápida, do vocabulário infantil. Antes disso, a criança já tem o conhecimento de um pequeno número de palavras, que substituem desejos, estados, objetos, pessoas e ações, e que foram adquiridas a partir do contato com outras pessoas. Contudo, a situação acaba mudando devido à necessidade que a criança tem por palavras, sendo que a cada pergunta feita, ela tenta, de forma ativa, aprender novos signos vinculados aos objetos. Nesse momento, parece que a criança descobriu a função simbólica das palavras. A fala passa da fase afetivo-conativa para a fase intelectual. É nesse ponto que as linhas do desenvolvimento da fala e do pensamento se encontram.

Para Buehler e Koffka (VIGOTSKI, 2008a), o momento de “maior descoberta da criança”, ocorre quando ela descobre o nome de alguma coisa, pois o nome passa a fazer parte da estrutura do próprio objeto. Para Vigotski, esse momento de “maior descoberta da criança” ocorre somente quando ela consegue atingir um nível elevado do desenvolvimento da fala; ou seja, não é possível descobrir a fala sem o pensamento. Assim, o autor conclui que, em primeiro lugar, a fala e o pensamento possuem raízes diferentes, em relação ao seu desenvolvimento ontogenético; segundo, é possível estabelecer no desenvolvimento da fala da criança uma fase pré-intelectual e, no desenvolvimento de seu pensamento, uma fase pré-linguística; em terceiro lugar, o pensamento e a fala se encontram em uma certa altura de seu desenvolvimento, de modo que o pensamento se torna verbal e a fala racional.

Conforme Vigotski e Luria (1996), o pensamento infantil possui suas próprias leis. Estas permitem diferenciar o pensamento da criança do pensamento dos adultos. Uma criança entre três e quatro anos possui modos primitivos particulares de pensamentos, bem como sua própria lógica primitiva. Esses modos primitivos são determinados pelo fato de que o pensamento da criança se manifesta a partir de uma lógica primitiva de comportamento que ainda não possui confrontos sérios o bastante com a realidade. Os autores citam Piaget, em relação à caracterização por ele feita do pensamento da criança de três a cinco anos em dois principais traços: o egocentrismo e o primitivismo.

No comportamento da criança pequena, aspectos como a dissociação do mundo, concentração sobre o próprio eu e a concentração em seus prazeres e interesses particulares são características dominantes. Enquanto brinca, ela não presta atenção em mais ninguém, uma vez que se encontra imersa em si mesma. Essa forma egocêntrica do pensamento da criança também se revela por meio de sua fala, a partir dos objetivos que ela busca a partir de sua fala e as formas como a sua fala se apresenta. Muitas vezes, ela não utiliza a fala para fins sociais e para a comunicação com adultos. Essa forma mais característica da fala infantil foi

considerada por Piaget como um monólogo, em que a criança fala consigo mesma. Segundo o autor:

A razão por que a criança fala desse modo – geralmente não se incomodando se seus interlocutores a estão escutando – é simplesmente o fato de que ela não dirige sua fala a eles. A criança geralmente não se dirige a ninguém. Ela fala em voz alta para si mesma na presença de outros. (PIAGET 1928, p. 28 apud VIGOTSKI; LURIA, 1996, p. 163).

Por conseguinte, Vigotski e Luria (1996) assinalam que para a criança nessa idade, a fala ainda não está socializada, ainda é egocêntrica. A fala egocêntrica infantil apresenta funções psicológicas definidas. Uma dessas funções é a de planejamento de determinadas ações de iniciativas próprias da criança. A fala desempenha, nesses casos, um papel específico e as relações que ela possui com os demais atos comportamentais passam a ter um caráter funcionalmente especial. Logo, “(...) a atividade verbal da criança não é somente a manifestação da fala egocêntrica, mas apresenta funções de planejamento evidentes.” (VIGOTSKI; LURIA, 1996, p.164). Os autores destacam a obstrução de determinados processos psicológicos na criança acabam provocando um surto dessa forma de fala egocêntrica.

Vigotski (2008a) demonstra que antes de ser interiorizada fisicamente, a fala é interiorizada psicologicamente. A fala egocêntrica é a fala interior, em relação às suas funções, ou seja, é a fala em seu caminho para a interiorização. Ela está ligada intimamente à organização do comportamento da criança e, apesar de ser parcialmente incompreensível para outros sujeitos, possui forma explícita e não apresenta tendência para se transformar em sussurro.

A fala se interioriza pelo fato de sua função mudar. O seu desenvolvimento pode ser dividido em três fases: a fala exterior, a fala egocêntrica e a fala interior. Vigotski (2007, p.57) afirma “(...) que o desenvolvimento da fala segue o mesmo curso e obedece às mesmas leis que o desenvolvimento de todas as outras operações mentais que envolvem o uso de signos, tais como o ato de contar ou a memorização mnemônica.”. Essas operações se desenvolvem por meio de quatro estágios, de acordo com Vigostki (2007).

O primeiro é denominado como estágio natural ou primitivo e corresponde à fala pré-intelectual e ao pensamento pré-verbal, no momento em que essas duas operações aparecem em sua forma original.

O segundo estágio é denominado de “psicologia ingênua”, devido a uma analogia com a “física ingênua”, em que a criança experimenta as propriedades físicas de seu corpo e dos objetos ao seu redor. Essa experiência é aplicada ao uso dos instrumentos, o que demonstra o surgimento do primeiro exercício da inteligência prática na criança. Essa fase pode ser demonstrada no desenvolvimento da fala da criança, quando esta utiliza corretamente as formas e estruturas gramaticais antes mesmo de compreender as operações lógicas que representam.

A experiência psicológica ingênua, ao ser gradualmente acumulada, permite a transição da criança para o terceiro estágio, que é caracterizado pelos signos exteriores, ou seja, operações externas utilizadas de forma auxiliar na solução de problemas internos. Esse estágio, durante o desenvolvimento da fala, se caracteriza pela fala egocêntrica.

O quarto estágio é chamado de estágio de “crescimento interior”, estágio no qual as operações externas são interiorizadas e passam por grandes transformações no processo. A criança passa a usar a memória lógica, operando com signos interiores. Esse é o último estágio da fala interior durante o desenvolvimento da fala. A fala interior se aproxima bastante da fala exterior, podendo tornar-se idêntica a esta última, caso sirva como uma forma de preparo para a fala exterior.

De uma forma esquemática, Vigotski (2008a) considera que se pode imaginar “(...) o pensamento e a fala como dois círculos que se cruzam. Nas partes que coincidem, o pensamento e a fala se unem para produzir o que se chama de pensamento verbal.” (p.58). O pensamento verbal não abrange de nenhuma maneira as formas de pensamento ou de fala, uma vez que há uma grande área do pensamento que não possui relação direta com a fala. São pertencentes a essa área o intelecto prático em geral e o pensamento que se manifesta durante o uso de instrumento.

Com isso, Vigotski (2008a, p.59) chega à conclusão de que:

(...) a fusão de pensamento e fala, tanto nos adultos como nas crianças, é um fenômeno limitado a uma área circunscrita. O pensamento não verbal e a fala não intelectual não participam dessa fusão e só indiretamente são afetados pelos processos do pensamento verbal.

Assim, a fala interior se desenvolve a partir de um acúmulo gradativo de mudanças estruturais e funcionais. Ela se separa da fala exterior infantil concomitantemente com a ocorrência da diferenciação das funções social e egocêntrica da fala. As estruturas

básicas do pensamento infantil possuem como base o domínio das estruturas da fala pela criança.

Nesse sentido, “(...) o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sociocultural da criança.” (VIGOTSKI, 2008a, p. 62). Para se desenvolver, a fala interior depende de fatores externos, como o desenvolvimento da lógica na criança, que é uma função derivada diretamente de sua fala socializada. É preciso que a criança domine os meios sociais do pensamento – a linguagem – para que o seu crescimento intelectual se desenvolva.

A inteligência prática infantil, também chamada de raciocínio técnico é, de acordo com Buhler (VIGOTSKI, 2007), independente da fala. A partir de observações detalhadas de crianças, Charlotte Buhler encontrou em bebês de 06 meses de idade as primeiras manifestações de inteligência prática. Com essa idade, são desenvolvidas as capacidades de uso de instrumentos, movimentos sistemáticos, a percepção, as mãos e o cérebro, ou seja, todo o seu organismo. Consequentemente, “(...) o sustento de atividade da criança é determinado em cada estágio específico, *tanto pelo seu grau de desenvolvimento orgânico quanto pelo grau de domínio no uso de instrumentos.*” (VIGOTSKI, 2007, p.06, grifo do autor). Além disso, Buhler propôs o princípio de que o raciocínio técnico precede os primeiros sinais de fala inteligente, constituindo a fase inicial do desenvolvimento cognitivo. Para o autor, a inteligência prática e a fala características de uma criança com dez meses, permanecem incólumes durante toda a vida.

Shapiro e Gerke (VIGOTSKI, 2007), inspirados nos estudos de Kohler, afirmam que o pensamento prático infantil possui aspectos semelhantes ao pensamento do adulto, sendo que também enfatizam a influência da experiência social no desenvolvimento humano. Essa experiência social exerce seu papel dominante a partir do processo de imitação; ou seja, quando uma criança imita a maneira por meio da qual o adulto utiliza instrumentos e manipula objetos, está dominando o princípio real envolvido em uma determinada atividade. Os autores atentaram ao fato de que as ações sempre que repetidas, vão acumulando-se uma sobre as outras, em que os traços comuns são destacados e as diferenças borradas. Isso resulta na cristalização de um esquema, em um princípio definido de atividade. Assim, à medida que se torna mais experiente, a criança

(...) adquire um número cada vez maior de modelos que ela compreende. Esses modelos representam um esquema cumulativo refinado de todas as ações similares, ao mesmo tempo que constituem um plano preliminar para

vários tipos possíveis de ação a se realizarem no futuro. (VIGOTSKI, 2007, p. 08).

Vigotski (2007) pondera que, mesmo que na criança o uso de signos e a inteligência prática operem independentemente, no adulto, a unidade dialética desses sistemas é a essência verdadeira do comportamento humano complexo. Esse autor atribui à realidade simbólica uma função específica organizadora, que se faz presente durante o processo do uso de instrumentos, produzindo novas formas de comportamento. Com isso conclui que

(...) o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes do desenvolvimento, convergem. (VIGOTSKI, 2007, p.11-12, grifo do autor).

Durante o período pré-verbal, quando a criança incorpora a fala e o uso de signos a uma ação, esta se transforma e se desenvolve a partir de linhas completamente novas. É dessa maneira, portanto, que o uso de instrumentos especificamente humano se realiza.

A criança inicia o controle do ambiente que a cerca, em um primeiro momento, com a ajuda da fala, antes mesmo de controlar o próprio comportamento. Essas formas características do comportamento humano, ao serem criadas, produzem, com o passar do tempo, o intelecto e fundamenta a base do trabalho produtivo, que é a forma especificamente humana do uso de instrumentos.

Vigotski (2007, p.13, grifo do autor) depreende que "*(...) as crianças resolvem suas tarefas práticas com a ajuda da fala, assim como dos olhos e das mãos.*". Dessa forma, essa unidade de percepção, fala e ação, que permite a internalização do campo visual, compõe o objeto central de qualquer análise acerca da origem das formas características do comportamento humano.

A fala da criança não só facilita a manipulação efetiva de objetos, mas também controla o seu próprio comportamento. Devido a isso, as crianças possuem a capacidade de atuar tanto como sujeito como objeto de seu próprio comportamento.

À medida que as dificuldades enfrentadas pela criança tornam-se mais complexas, a fala egocêntrica infantil aumenta em quantidade. Nessa perspectiva, Vigotski considera a fala egocêntrica como uma forma de transição entre a fala interior e a fala exterior; ela

constitui base para fala é interior e é em sua forma externa que a fala comunicativa está incluída.

A capacidade que a criança tem em usar a linguagem como um instrumento para a resolução de problemas dá um grande salto qualitativo no momento em que a sua fala socializada – a que ela utilizava para se dirigir a um adulto, é internalizada. Com isso, passam a apelar a si mesmas e não mais a um adulto. Conseqüentemente, a linguagem, além de seu uso interpessoal, adquire uma função intrapessoal. Quando a criança consegue desenvolver um método que permite guiar a si mesma, método este que anteriormente havia sido usado em relação a outra pessoa, e adquirem a capacidade de organizar a sua própria atividade a partir de uma forma social de comportamento, conseguem, de acordo com Vigotski (2007), conferir para si própria uma atitude social. A trajetória do processo da criança de internalização da fala social constitui a trajetória da socialização de seu próprio intelecto prático.

As atividades da criança adquirem, a partir dos primeiros momentos de seu desenvolvimento, um significado particular de um sistema de comportamento social e, por serem dirigidas a objetivos definidos, “(...) são refratadas através do prisma do ambiente da criança.” (VIGOSTSKI, 2007, p.10). O caminho que o objeto percorre até a criança e o caminho desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura complexa caracteristicamente humana é resultante de um processo de desenvolvimento que está relacionado às ligações entre a história individual e a história social.

2.3 O Desenvolvimento e o Aprendizado

Para Vigotski (2007), o aprendizado da criança começa antes mesmo dela frequentar a escola. As situações de aprendizado com as quais a criança se depara na escola, possuem sempre uma história prévia. É preciso frisar que o aprendizado ocorrido em idade pré-escolar é bastante diferente do aprendizado escolar, pois este está voltado para a assimilação de conceitos e fundamentos do conhecimento científico. No período em que a criança começa a fazer as suas primeiras perguntas, assimilando nomes de objetos ao seu redor, ela já está aprendendo. O aprendizado e o desenvolvimento, para esse autor, estão inter-relacionados desde o nascimento da criança.

O aprendizado precisa ser combinado, de alguma forma, com o nível de desenvolvimento da criança. Assim, poderia ser sugerido, por exemplo, que se iniciasse o ensino da leitura e escrita em uma faixa etária específica. Apesar disso, é preciso chamar atenção ao fato de que não se deve limitar e determinar níveis de desenvolvimentos durante a

busca de descobrir relações reais entre o desenvolvimento e o aprendizado. Assim, Vigostki (2007) determina dois níveis de desenvolvimento.

O primeiro nível é o chamado de nível de desenvolvimento real, que constitui “(...) o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos já *completados*.” (VIGOSTKI, 2007, p. 95-96, grifo do autor). O nível de desenvolvimento real define funções que já são maduras na criança, revelando os produtos finais do desenvolvimento. Se uma criança pode realizar determinada coisa, isso quer dizer que as funções para isso já amadureceram nela.

O segundo nível é a zona de desenvolvimento proximal, que define as funções que ainda não amadureceram, mas que ainda estão em processo de desenvolvimento, que amadurecerão após superar o seu estado embrionário. Nesse sentido:

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VIGOTSKI, 2007, p. 97, grifo do autor).

O desenvolvimento mental é caracterizado retrospectivamente pelo nível de desenvolvimento real, enquanto que o desenvolvimento mental é caracterizado prospectivamente pela zona de desenvolvimento proximal. Aquilo que hoje é zona de desenvolvimento proximal será amanhã o nível de desenvolvimento real, isto é, aquilo que a criança faz hoje com assistência de um sujeito, será aquilo que amanhã ela será capaz de realizar sozinha.

Se o conceito de zona de desenvolvimento proximal for compreendido plenamente, o papel da imitação no aprendizado poderá ser reavaliado. As crianças são capazes de imitar várias ações que ultrapassam os limites de sua própria capacidade. Elas podem fazer muito mais coisas quando participam de atividades coletivas ou são orientadas por um adulto. Vigotski (2007, p. 100, grifo do autor) considera esse fato de fundamental importância, pois acaba por demandar uma alteração na doutrina que versa sobre a relação entre aprendizado e desenvolvimento infantil. Nesse sentido, o autor afirma que “(...) *o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um problema através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam.*” (VIGOTSKI, 2007, p. 100, grifo do autor)

Vigotski (2007) propõe que o aprendizado possui como aspecto essencial a possibilidade de criação da zona de desenvolvimento proximal, uma vez que o aprendizado desencadeia diversos processos internos de desenvolvimento, que operam apenas quando a criança está a interagir com as pessoas de seu ambiente ou a desenvolver atividades cooperativas com seus companheiros. Ao serem internalizados, esses processos são inseridos nas aquisições do desenvolvimento independente da criança.

Desse ponto de vista, aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis e acontecer. Assim o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas. (VIGOTSKI, 2007, p. 103).

Dessa maneira, os processos de desenvolvimento e os processos de aprendizado não coincidem, pois o processo de desenvolvimento avança de uma maneira mais lenta atrás do processo de aprendizado. É a partir dessa sequência que as zonas de desenvolvimento proximais surgem. Apesar de o aprendizado estar relacionado de forma direta com o desenvolvimento infantil, os dois não se realizam paralelamente ou em igual medida. Com isso, o aprendizado escolar nunca é acompanhado pelo desenvolvimento da criança, de acordo com o autor, da mesma forma “(...) como uma sombra acompanha o objeto que o projeta.” (VIGOTSKI, 2007, p. 104).

2.4 Mediação Pedagógica

A educação é uma prática que possibilita a intervenção na realidade social, constituindo um fenômeno multifacetado, no qual pode-se identificar um conjunto complexo de perspectiva e enfoques. Ela não existe como uma ciência isolada, pois diversas disciplinas autônomas se direcionam para constituir seu objeto. A prática pedagógica, nesse sentido, é influenciada por muitas dimensões, como a social e política, sendo que dentre elas está a dimensão psicológica.

Sacristán (1999 apud TOZETTO; GOMES, 2009) compreende a prática pedagógica como uma ação do professor dentro da sala de aula. O professor, para esse autor, assume o papel de guia reflexivo, pois é ele quem irá iluminar as ações no espaço pedagógico, interferindo de forma significativa no processo de construção do conhecimento do educando.

Ao fazer isso, o docente tem a oportunidade de refletir sobre a sua prática pedagógica, uma vez que ao assumir uma postura problematizadora da prática, ele a modifica e é por ela modificado, originando, assim, uma cultura objetiva da prática educativa. Nessa perspectiva, "a prática educativa é o produto final a partir do qual os profissionais adquirem o conhecimento prático que eles poderão aperfeiçoar." (SACRISTÁN, 1999 apud TOZETTO; GOMES, 2009, p.183). O professor, para proporcionar um amplo e diversificado campo de aprendizagem para o educando, precisa ter uma base sólida de conhecimento, sendo que é ele quem construirá a ponte de mediação entre o aluno e a cultura.

A estruturação do ato pedagógico possui como fundamento a capacidade de aprendizagem da criança, sendo que a partir desta se constitui a relação pedagógica. Muniz (2007) afirma que aprender pressupõe uma noção de ação, ação esta que, por ser interior, nem sempre é possível ser observada. Além disso, aprender também implica na existência de um contexto sociocultural, que atua como fonte propulsora desse aprendizado e um quadro de referência de validação dos conhecimentos produzidos. Se for considerado fora desse contexto, o conhecimento não irá adquirir sentido para que o processo de aprendizagem seja compreendido.

Para Vigotski (2010), a experiência pessoal do educando constitui principal base para o trabalho pedagógico. Nessa perspectiva, o processo de educação precisa tomar como base a atividade pessoal de cada aluno, cabendo ao professor orienta-lo nesse processo. Além disso, o pedagogo possui papel duplo para com a educação, pois além de organizar e administrar o meio social educativo, ele constitui parte desse meio.

Segundo a psicologia histórico-cultural, o psiquismo é fruto de uma construção social, encontrando um conceito importante na mediação semiótica, que, de acordo com Sirgado (1991 apud TUNES; TACCA; BARTHOLO JÚNIOR, 2005, p. 694) "(...) corresponde à idéia de intervenção de um terceiro elemento que possibilita a interação entre outros dois termos de uma relação.". Vigotski (2007), ao tratar do termo mediação, refere-se aos sistemas de signos e ao papel por eles desempenhado nas relações dos sujeitos com o seu contexto social. Os seres humanos se encontram em um processo contínuo de produção de instrumentos e sistemas de signos para conhecer e transformar o ambiente no qual vivem, ao mesmo tempo em que são transformados pelo ambiente, incentivando, com isso, o desenvolvimento de novas funções psíquicas. A mediação semiótica diz respeito à relação com um sistema de signos, que torna possível conceber o psiquismo humano como um processo de produção contínua, envolvendo em uma constante interação os sujeitos e o seu

meio social. É nesse sentido que a natureza semiótica da constituição do psiquismo humano se revela.

Nessa perspectiva, o professor possui um papel de destaque ao atuar como mediador durante o processo de construção do conhecimento. Bruner (1999 apud MUNIZ, 2007), evidencia a dimensão cultural do processo de aprendizagem. Segundo ele,

O objetivo da escola não é de formatar o espírito das crianças lhes inculcando saberes especializados dos quais elas não compreendem o sentido e a razão de ser. É necessário que os alunos se apropriem de uma cultura, integrem os conhecimentos a partir de questões que eles construam. Para isso, é necessário contestar os programas prontos. Devemos criar dúvidas, discutir, explorar o mundo, se deslocar, sair do quadro da escola. É assim que nos apropriamos da cultura, que nos tornamos membros ativos de uma sociedade (BRUNER, 1999, p. 71 apud MUNIZ, 2007, p. 33).

É de fundamental importância que o professor fomente a promoção do processo de aprendizagem de seus alunos e a organização o ambiente pedagógico. Ao se falar do professor mediador, é preciso pensar sobre a mediação constituída por meio da pessoa e dos recursos culturais. O professor mediador é aquele que auxilia o aprendiz em seus atos de aprendizagem, contribuindo para torna-lo consciente acerca do seu próprio processo de aprendizagem. Para Muniz (2007, p.33), “o trabalho do mediador na interação com a criança é, entre outros aspectos, o de permitir a análise dos efeitos do ato da aprendizagem em relação às intenções iniciais e, também, o de facilitar a realização do ato.”.

Ao se considerar a mediação como um processo de relação entre professor e aluno, é preciso levar em consideração o conceito de zona de desenvolvimento proximal proposto por Vigotski (2007). Muniz (2007) considera que a mediação pode ser vista como um dos principais conceitos da teoria de Vigotski, uma vez que possibilita a aprendizagem da criança sempre que esta resolve uma situação-problema interagindo com um adulto.

Quando examinado, o conceito de mediação parece ser complicado e incompleto para a compreensão do papel do professor. Tunes, Tacca e Bartholo Júnior (2005) afirmam que é necessário compreender o trabalho pedagógico e a zona de desenvolvimento proximal como uma ação conjunta. O desenvolvimento psicológico é concebido como um produto daquilo que ocorre dentro do espaço da relação entre professor e aluno, como uma possibilidade de realização futura. Para que novas situações sociais de desenvolvimento sejam empreendidas, é necessário criar parcerias nos espaços pedagógicos, uma vez que "o que caracteriza o desenvolvimento proximal é a capacidade que emerge e cresce de modo

partilhado." (GÓES, 1991, p. 20 apud TUNES; TACCA; BARTHOLO JÚNIOR, 2005, p. 694).

No contexto da Educação Infantil, o professor mediador precisa levar em consideração a importância do brincar para o desenvolvimento da criança, pois ao brincar, ela poderá desenvolver capacidades e aptidões que lhe serão úteis por toda a vida. Com o brincar, os significados sociais e históricos podem ser construídos e novos conceitos e significados produzidos. Assim, por meio de sua mediação, o educador poderá instigar a imaginação das crianças e organizar ambientes propícios para que as brincadeiras sejam realizadas de forma mais ampla, como disponibilizar aos alunos uma grande variedade de brinquedos, propor brincadeiras e até mesmo, confeccionar brinquedos contando com a participação dos alunos. (NAVARRO, 2010; HORN; SILVA; POTHIN, 2012).

CAPÍTULO 3

BRINCAR, JOGOS E BRINQUEDOS

O brincar é, para Kishimoto (2010), uma ação livre que é iniciada e conduzida pela criança, constituindo atividade principal no cotidiano desta. A partir da brincadeira, ela tem a oportunidade de:

(...) tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. (KISHIMOTO, 2010, p. 01).

Além disso, a criança pode experimentar e explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura. A sua importância relaciona-se com a cultura da infância, em que a brincadeira é considerada uma ferramenta que permite à criança se expressar, aprender e se desenvolver.

Leontiev (2012, p.122) denomina de atividade principal “(...) aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento.” Com isso, o brincar configura atividade principal da criança quando é levado em consideração o seu desenvolvimento mental, desenvolvimento este regulado pelo controle de sua relação principal e dominante com a realidade. Assim, é possível perceber que a atividade principal não se reduz a uma atividade que é encontrada de maneira frequente em um determinado nível de desenvolvimento infantil.

O brincar é concebido por Froebel (1912 apud Kishimoto, 1996), como uma importante fase da infância e do desenvolvimento humano, já que é capaz de representar as necessidades e impulsos internos. O autor também destaca a importância da brincadeira para o desenvolvimento infantil, sobretudo nos primeiros anos, uma vez que, à medida que cresce, a criança começa a brincar com os membros de seu corpo, como mãos, dedos, pés, língua, lábios.

Para Brougere (1998, p.103), "brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social precisa que, como outras, necessita de

aprendizagem.". Dessa forma, a brincadeira não é inata e, apesar de carregar consigo alguns elementos naturais, sempre configura resultado de uma construção social.

Seguindo essa perspectiva proposta por Brougere, Kishimoto (2010) defende que a brincadeira não é algo inato, de forma que a criança precisa aprender a brincar a partir da interação com outras crianças e com os adultos. Ao ter contato com os objetos e brinquedos, ela começa a descobrir determinadas formas de uso desses materiais. Ao observar as intervenções do professor ou professora e as outras crianças, ela aprende brincadeiras novas e suas regras. Somente depois de aprender, ela poderá reproduzir e recriar brincadeiras diversas. É dessa maneira que ela contribui com a preservação e com a circulação da cultura lúdica. (KISHIMOTO, 2010).

Em uma perspectiva sociocultural, o brincar pode ser definido como "(...) uma maneira que as crianças têm para interpretar e assimilar o mundo, os objetos, a cultura, as relações e os afetos das pessoas." (WAJSKOP, 1995, p. 66). Devido a isso, passou a constituir o espaço infantil pelo qual a criança pode experimentar o mundo do adulto. Além de ser espaço de constituição infantil, o brincar também é um lugar de superação da infância, uma vez que relaciona o trabalho e a representação do mundo adulto. Assim, as crianças têm a oportunidade de pensar e experimentar situações diversas de seu cotidiano. Segundo Wajskop (1995, p.66), "(...) a brincadeira também pode ser espaço de reiteração de valores retrógrados, conservadores, com os quais a maioria das crianças se confronta diariamente".

De acordo com Vigotski (2007, 2008b), a brincadeira, em idade pré-escolar, surge como uma necessidade de sanar desejos não podem ser realizados ou esquecidos de forma imediata pela criança, fazendo o seu comportamento mudar, uma vez que ainda permanece a característica de satisfação imediata de desejos do estágio precedente de desenvolvimento. Uma criança com menos de três anos não consegue se envolver em uma situação imaginária, já que isso constituiria uma forma de "(...) comportamento que liberaria a criança das restrições impostas pelo ambiente imediato." (VIGOTSKI, 2007, p. 113).

Na busca de solucionar essa tensão, a criança em idade pré-escolar se insere em um mundo imaginário, no qual os desejos não realizáveis podem ser realizados. Conforme Vigotski (2007), esse mundo imaginário é o brincar. Com a brincadeira, ela realiza, de forma imaginável, os seus desejos e tendências. Nesse contexto, a criança realiza o exercício da imaginação, pois ao brincar, toda uma situação imaginária é criada, que por sua vez, é delineada por determinadas regras de comportamento. Ou seja, em uma brincadeira de faz de conta, ao imitar determinado personagem, ela adota também o seu comportamento e conduta.

Leontiev (2012; VIGOTSKI, 2008b) afirma que o surgimento do brincar na criança em idade pré-escolar ocorre a partir da necessidade de ação junto ao mundo dos adultos e dos objetos diretamente acessíveis a ela. Assim, surge a necessidade de agir como um adulto, ou seja, agir conforme o jeito que ela vê os outros agirem. Ela possui um determinado desejo, como montar a cavalo, porém não sabe como fazê-lo e nem é capaz de, no momento, aprender a fazê-lo, de maneira que isso está além de suas capacidades. Por conseguinte, ocorre "(...) um tipo de substituição; um objeto pertencente ao mundo dos objetos diretamente acessíveis a ela toma o lugar do cavalo em suas brincadeiras." (LEONTIEV, 2012, p.125)

A imaginação se mostra como um processo psicológico novo para a criança, sendo que representa uma forma humana de atividade consciente. Seu surgimento, assim como as demais funções da consciência, advém da ação. Nesse sentido, pode afirmar que a imaginação "(...) é o brinquedo sem ação." (VIGOTSKI, 2007, p.109).

Em relação ao jogo, Brougere e Henriot, citados por Kishimoto (1996), na busca de desfazer a complexidade da definição do jogo, propuseram três níveis de diferenciações para o mesmo. Dessa forma, "o jogo pode ser visto como: 1 o resultado de um sistema lingüístico que funciona dentro de um contexto social; 2 um sistema de regras e 3 um objeto." (KISHIMOTO, 1996, p. 107).

No primeiro caso, o jogo possui sentido dependente da linguagem de cada contexto social, sendo visto como algo de uso cotidiano. Nessa perspectiva, o jogo é ainda considerado como um fato social, sendo que cada sociedade lhe atribuirá uma sua imagem e sentido.

O segundo sentido refere-se à estrutura sequencial que especificará a modalidade de um jogo, dentro de um sistema de regras. Essas estruturas sequenciais possibilitam a diferenciação de cada jogo, o que se superpõe com a situação lúdica, já que, ao brincar, o sujeito executa as regras do jogo ao mesmo tempo em que desenvolve uma atividade lúdica.

O terceiro caso diz respeito ao jogo enquanto objeto. Os diversos jogos são produzidos com materiais diferentes e compostos por objetos diversos o que permite a exploração do jogo e a diferenciação de significados a ele atribuídos pelas mais diversas culturas, regras e os objetos que o caracterizam.

O jogo tem sua existência somente dentro de um sistema de interpretação das atividades humanos, sendo que não demanda nenhum comportamento específico. É produto de interações sociais diversas, de forma que "é necessária a existência do social, de significações a partilhar, de possibilidades de interpretação, portanto, de cultura, para haver

jogo." (BROUGERE, 1998, p.103). Seu desenvolvimento e seu sentido só podem ser determinados quando inseridos dentro do contexto das interações simbólicas e da cultura.

Conforme Brougere (1998), o jogo pode ser considerado um importante meio de acesso à cultura para a criança, uma vez que por meio do jogo, ela tem a oportunidade de experienciar o processo cultural e a interação simbólica em toda a sua complexidade.

Uma característica dos jogos com regras fixas que merece destaque é a presença de um objetivo determinado. De acordo com Leontiev (2012, p.138), "o desenvolvimento do jogo com regras consiste também em uma diferenciação e uma consciência cada vez maior do objetivo da brincadeira."

Por sua vez, Froebel, conforme Kishimoto (1996), apesar de não ter sido o primeiro a analisar a dimensão educativa do jogo, foi o primeiro a concebê-lo como parte essencial do trabalho pedagógico, ao criar o do jardim de infância, que utilizava jogos e brinquedos. Enquanto que os jogos são considerados atividades livres, os brinquedos são concebidos por Froebel como atividades imitativas livres.

Pode-se distinguir o jogo da brincadeira pelo fato de que esta "(...) supõe uma relação com a criança e (...) uma indeterminação quanto ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização." (KISHIMOTO, 1994, p. 108).

Kishimoto (1994, p. 108-109) afirma que o brinquedo pode representar certas realidades. Para a autora, "uma representação é algo presente no lugar de algo. Representar é corresponder a alguma coisa e permitir a sua evocação, mesmo em sua ausência.". A partir do brinquedo, a criança é posta na presença de reproduções daquilo que está presente em seu cotidiano. Isto posto, um de seus objetivos, para Kishimoto (1994), é fornecer à criança um substituto dos objetos reais, permitindo a ela manipula-los. Devido a isso, não se pode reduzir o vocábulo "brinquedo" aos sentidos plurais do jogo, uma vez que possui dimensão material, cultural e técnica, além de conotar a criança.

O brinquedo, enquanto objeto, configura suporte da brincadeira, funciona como estimulante material que auxilia o imaginário infantil. Nesse sentido, a brincadeira pode ser definida como "(...) a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica." (KISHIMOTO, 1994, p. 111) Pode-se afirmar que a brincadeira é o lúdico em ação. Pelo fato de se relacionarem diretamente com a criança, o brinquedo e a brincadeira não podem ser confundidos com o jogo.

Nessa perspectiva, Dallabona e Mendes (2004) propõem, em resumo, que:

(...) brincadeira basicamente se refere à ação de brincar, ao comportamento espontâneo que resulta de uma atividade não-estruturada; jogo é compreendido como uma brincadeira que envolve regras; brinquedo é utilizado para designar o sentido de objeto de brincar; já a atividade lúdica abrange, de forma mais ampla, os conceitos anteriores. (p. 109).

O lúdico proporciona à criança um desenvolvimento global e uma visão mais real de mundo, uma vez que ela poder se expressar, analisar, refletir e modificar a sua realidade a partir de sua criatividade e imaginação. A educação lúdica, além de poder contribuir para a melhoria do ensino a partir da formação crítica do educando, pode garantir, segundo Kishimoto (2010), a sua cidadania e ações pedagógicas de qualidade.

3.1 O Brincar na Educação Infantil

Por muito tempo, a educação de crianças foi vista como pouco importante, de forma que bastava que fossem alimentadas e cuidadas. Atualmente, a educação infantil faz parte do sistema público de educação, constituindo primeira etapa da educação básica. A partir disso, ela passou a ser concebida como um direito, uma questão de cidadania e de qualidade. Assim, de acordo com o documento Brinquedos e Brincadeiras de Creche (BRASIL, 2012), as brincadeiras e interações são consideradas eixos fundamentais de uma educação de qualidade.

Além de ser um direito da criança cidadã, o brincar é considerado importante para a aprendizagem da criança, uma vez que a brincadeira é

(...) uma ação livre, iniciada e conduzida pela criança com a finalidade de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si mesma, as outras pessoas e o mundo em que vive. Brincar é repetir e recriar ações prazerosas, expressar situações imaginárias, criativas, compartilhar brincadeiras com outras pessoas, expressar sua individualidade e sua identidade, explorar a natureza, os objetos, comunicar-se, e participar da cultura lúdica para compreender seu universo. (BRASIL, 2012, p. 11)

O brincar é uma das formas que possibilita a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. Enquanto brinca, ela pode ter a oportunidade de conhecer e explorar o mundo. Além de implicar um processo de descoberta, o brincar também incentiva a imaginação da criança. Por meio da brincadeira, especialmente, além de sentir prazer naquilo que faz, ela pode também se expressar e aprender diversas coisas para a sua formação como cidadão,

A brincadeira é tão fundamental que é um direito que toda criança tem, direito este incluído na "Declaração das Nações Unidas dos Direitos da Criança". No artigo 31º é declarado que: "A criança tem o direito ao descanso e lazer, ao divertimento e às atividades recreativas próprias da idade, bem como a livre participação na vida cultural e artística". (INSTITUTO C&A, 2011, p. 09).

Em uma situação de brincadeira, as crianças, ao mesmo tempo em que desenvolvem sua imaginação, podem construir regras de organização e convivência e elaborar relações com quem brincam. Dessa forma, a consciência de realidade é construída pela criança ao mesmo tempo em que a possibilidade de modifica-la é vivenciada. Por causa disso, a brincadeira pode tornar-se um espaço de interação entre crianças e confronto entre diferentes pontos de vista e opiniões. (WAJSKOP, 1995)

O brincar constitui uma importante situação de aprendizagem infantil, já que o desenvolvimento infantil pode alcançar níveis cada vez mais complexos durante o brincar, devido às possibilidades de interação entre as crianças em uma situação imaginária e pela construção de regras de convivências. Wajskop (1995, p.67-68) afirma que

A experiência na brincadeira permite às crianças: a) decidir incessantemente e assumir papéis a serem representados; b) atribuir significados diferentes aos objetos transformando-os em brinquedos; c) levantar hipóteses, resolver problemas e pensar/sentir sobre seu mundo e o mundo mais amplo ao qual não teriam acesso no seu cotidiano infantil.

Para Leontiev (2012), muitas atividades no período do desenvolvimento pré-escolar da criança possuem motivos, ou seja, algo que estimule tal atividade. Algumas atividades motivam a criança a agir devido ao conteúdo do processo real da atividade realizada. A brincadeira é uma dessas atividades, em que sua estrutura caracteriza-se pela presença do motivo em seu próprio processo.

A brincadeira infantil não é instintiva, é puramente humana, sendo atividade objetiva que determina o conteúdo das brincadeiras, pois é parte da base da percepção da criança sobre o mundo e os objetos humanos. Leontiev (2012, p.120) destaca que

No período pré-escolar da vida de uma criança, o desenvolvimento das brincadeiras é um processo secundário, redundante e dependente, enquanto a moldagem da atividade-fim que não é uma brincadeira constitui a linha principal do desenvolvimento. Durante o desenvolvimento ulterior, todavia, e precisamente na transição para o estágio relacionado com o período pré-escolar da infância, a relação entre a brincadeira e as atividades que

satisfazem os motivos não-lúdicos torna-se diferente - eles trocam de lugar, por assim dizer. O brinquedo torna-se agora o tipo principal de atividade.

Conforme o Currículo em Movimento para a Educação Infantil (BRASIL, 2013a), o brincar pode ser considerado como uma condição de aprendizagem e uma forma de socialização. Por contribuir de forma mais decisiva no processo de desenvolvimento infantil, a brincadeira é uma das principais atividades desenvolvidas no ciclo da Educação Infantil. A brincadeira é considerada como atividade principal da criança, permitindo o seu desenvolvimento motor, cognitivo, moral e emocional. É a partir do brincar que as crianças se inserem e se relacionam com a natureza, cultura e sociedade; o brincar mostra-se como uma possibilidade dependente de trocas, interações e processos socioculturais. Com isso, cabe à instituição de Educação Infantil proteger e promover as infâncias, permitindo que o brincar, como atividade principal da criança, seja estudado, compreendido, observado e favorecido. (BRASIL, 2013a).

Em todas as pessoas está presente a motivação para descobrir, explorar e aprender pelo ato de brincar. Todas as crianças brincam, sendo que estas brincadeiras mudam com o passar do tempo e de acordo com a sociedade e contexto no qual estão inseridas. Dessa maneira, o brincar engloba tanto as possibilidades de tradição quanto a de inovação de brincadeiras e jogos. Pode-se brincar com qualquer coisa, inclusive com elementos presentes no cotidiano.

Entretanto, de acordo com Horn, Silva e Pothin (2012), verifica-se que essa motivação está, com o passar do tempo, se perdendo devido ao fenômeno da urbanização. Muitas vezes, por causa da influência de adultos, as crianças ocupam-se com atividades presentes em sua rotina diária, como aulas de idiomas, de dança, escolinhas de futebol. Apesar de tais atividades serem consideradas produtivas, descaracterizam a infância da criança, já que não englobam o “ser criança”. Essa rotina pesada acaba por ocupar o espaço da imaginação. Muitos pais e professores acreditam que devem “aproveitar” todo o tempo de que dispõe a criança, para que ela possa “aprender algo”. Essa aprendizagem, entretanto, geralmente é artificial.

No contexto da educação infantil, a brincadeira tem sido deixada de lado nos últimos tempos, sendo que a sua importância tem passado despercebida para alguns pais e professores. É preciso compreender que é o brincar é fundamental para o desenvolvimento da criança, de forma que será brincando, principalmente, que ela poderá desenvolver aptidões que lhe serão demasiado úteis em sua vida futura.

Alguns professores, entretanto, não tem consciência da importância do brincar para a aprendizagem. Muitos educadores constituem sua identidade a partir de uma oposição entre o brincar e o estudar: enquanto que professores de crianças pequenas promovem o brincar sem se preocupar com o “estudar”, os professores das outras séries deixam de lado as brincadeiras em função do “estudar”. Outros, na busca de ultrapassar essa dicotomia, “(...) acabam por reforçá-la, pois, com frequência, a relação jogo-aprendizagem invocada privilegia a influência do ensino dirigido sobre o jogo, descaracterizando-o ao sufocá-lo.” (FORTUNA, 2012, p. 17).

O cotidiano escolar de muitas instituições de ensino, o brincar é mantido sobre o controle do professor, sendo deixado de lado e quase nunca é usado em conjunto com outras tarefas escolares. Muitas vezes, as crianças só brincam caso sobre tempo para isso ou na hora do recreio – inclusive, esses momentos podem ser suprimidos devido à má conduta do aluno, ou por ele não ter concluído a tarefa de casa, por exemplo.

Ao defender o brincar na escola, não significa que o professor está negligenciando a sua responsabilidade sobre o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. Para Fortuna (2012, p.24), “(...) enquanto a aprendizagem é a apropriação e a internalização de signos e instrumentos num contexto de interação, o brincar é a apropriação ativa da realidade por meio da representação.”. Assim, o brincar constitui uma apropriação ativa da realidade a partir de representação.

Em idade pré-escolar, é importante que a criança tenha o contato, além dos conteúdos escolares, com a brincadeira. Ela permite o exercício da atividade grupal, o contato com outras crianças. Segundo Navarro (2010), o brincar é social, pois, geralmente, há o uso de um brinquedo, o contato com um colega, um contexto no qual a brincadeira se desenvolve, uma história que baseia o brincar, sendo que o professor que media essa relação pode tornar o brincar mais criativo, mais estimulante.

O momento da brincadeira não deve ser visto como algo a ser merecido ou como um privilégio. Ele precisa estar sempre presente no cotidiano escolar e os membros da escola, como um todo, devem estar envolvidos em estimular o brincar na escola, disponibilizando ao aluno diferentes possibilidades de brinquedos e formas de brincadeira.

É necessário desafiar as crianças a imaginar e criar novas situações em suas brincadeiras, incentiva-las a explorar o ambiente que a cerca de forma lúdica, o que estimulará a sua imaginação, abrindo caminho para a fantasia, criatividade e aventura. Proporcionar às crianças uma rotina livre de brincadeiras, sem compromissos que tomem o seu tempo, buscando estimular a sua criatividade por meio da experimentação.

Conforme Fortuna (2012), o brincar é, do ponto de vista psicogenético, a expressão e a condição do desenvolvimento infantil, pois cada etapa está relacionada a um tipo de jogo, sendo que a atividade lúdica assinala a evolução mental da criança. Do ponto de vista psicanalítico, o jogo, ao ser considerado como uma atividade psíquica, assemelha-se ao sonho pelo fato de propor uma saída às tensões advindas da impossibilidade de realizar determinado desejo, configurando-se como um canal que possibilita a realização do mesmo. Contudo, ao contrário do sonho, o jogo pode transitar sem muitos limites pelo mundo interno do sujeito e o mundo real.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, p.27), "a brincadeira é uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que é o 'não brincar'". Isso quer dizer que ao brincar, a criança necessita ter domínio da linguagem simbólica, uma vez que a brincadeira ocorre no plano da imaginação. Nesse sentido, para brincar, é preciso que ela se aproprie dos elementos constituintes da realidade imediata, com a finalidade de a eles atribuir novos significados. Nesse sentido, a brincadeira é uma forma de articulação com a imitação da realidade e a imaginação.

Um dos principais indicadores da brincadeira infantil é o papel assumido pela criança enquanto brinca. A adoção de papéis na brincadeira permite que elas ajam "(...) frente à realidade de maneira não-literal, transferindo e substituindo suas ações cotidianas pelas ações e características do papel assumido, utilizando-se de objetos substitutos." (BRASIL, 1998, p. 27).

Ao vivenciar uma situação imaginária criada a partir das brincadeiras, a criança tem a oportunidade de resolver problemas considerados por ela importantes e significativos por meio de seus pensamentos. Dessa maneira, é criado todo um espaço a partir do qual as crianças podem experimentar o mundo e internalizar compreensões próprias sobre os sentimentos, conhecimentos e pessoas.

Enquanto brinca, a criança transporta para o mundo da brincadeira as situações vivenciadas no mundo real, vinculando às brincadeiras as regras que compõe o seu dia a dia. Em suas brincadeiras, elas costumam representar situações presenciadas em seu cotidiano, como a brincadeira com bonecas, em que assume o papel de mãe conversando com sua filha. Ao brincar e jogar, ela tem a oportunidade de fazer aquilo que mais gosta, reconhece e reafirma limites, aprende a controlar impulsos imediatos e se condiciona às regras estabelecidas no meio social em que vive.

A criação de uma situação imaginária acaba por estimular o desenvolvimento do pensamento abstrato e a construção do simbolismo, de forma que a criança passa a ter consciência de suas ações e de que cada objeto possui um significado próprio.

A brincadeira e a simbolização são capacidades interdependentes. A partir da brincadeira, a criança pode iniciar a organização de suas relações emocionais, o que contribui com o desenvolvimento de contatos sociais. (WINNICOTT, 1982 apud FORTUNA, 2012). Todavia, nem todo jogo ou atividade contribui para a constituição do sujeito e de seu conhecimento ou para a inserção do indivíduo na sociedade e a valorização de vínculos sociais.

Aos professores e pais cabe respeitar esse direito que a criança tem de brincar, a fim de que ela se transforme em um adulto criativo, livre e consciente da importância de valorizar o ambiente no qual vive, dentre outros aspectos.

O professor ou professora de Educação Infantil é responsável por ajudar na estruturação do campo das brincadeiras na vida de seus educandos. É ele ou ela quem organiza a base estrutural da brincadeira, oferecendo determinados objetos, jogos, brinquedos ou fantasias, e delimitando e organizando os espaços e tempo destinados ao brincar. O momento da brincadeira pode oferecer ao professor a oportunidade de observar e conceber uma visão sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças como um conjunto ou de cada aluno em particular, permitindo-o registrar as capacidades que seus educandos têm quanto ao uso das linguagens, capacidades sociais, afetivas e emocionais que dispõem. (BRASIL, 1998).

Segundo o RCNEI (BRASIL, 1998, p.29), "a intervenção intencional baseada na observação das brincadeiras das crianças, oferecendo-lhes material adequado, assim como um espaço estruturado para brincar, permite o enriquecimento das competências imaginativas, criativas e organizacionais infantis."

Assim, em sala de aula, o professor ou professora podem enriquecer o momento da brincadeira ao interagir com os seus alunos. Além disso, ele ou ela precisam organizar situações em que as brincadeiras ocorram de modo diversificado, com a finalidade de propiciar aos seus educandos possibilidades de escolha de temas, objetos, papéis e companheiros para as brincadeiras ou para jogos para que eles possam elaborar de forma pessoal e independente as suas emoções, regras sociais, conhecimentos e sentimentos.

O brincar, durante a infância, favorece a construção da personalidade da criança. É preciso ter consciência que, para educar crianças autônomas e criativas, "(...) o brincar é construtor de novas aprendizagens e de interações muito significativas, principalmente na

infância, uma etapa tão importante de seu desenvolvimento.” (HORN; SILVA; POTHIN, 2011, p.11).

3.2 O Brincar e a Imaginação Infantil

Ao criar alguma coisa nova, o sujeito está exercitando a sua atividade criadora. Vigotski (2010) afirma que ela está baseada na capacidade de combinação que o cérebro possui e é denominada pela psicologia de imaginação ou fantasia. Cotidianamente, a imaginação e fantasia são definidas como algo que não é real, não podendo, dessa forma, possuir um significado prático sério. Contudo, a imaginação, que constitui base de toda atividade criadora, se manifesta em diversos campos da vida cultural, viabilizando a criação artística, científica e técnica. Portanto, "(...) tudo o que nos cerca e foi feito pelas mãos do homem, todo o mundo da cultura, diferente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia." (VIGOTSKI, 2010, p.14).

Os processos de criação podem ser identificados na criança já na primeira infância, expressos por meio das brincadeiras. Ao brincar, as crianças reproduzem muito daquilo que já vivenciaram. Geralmente, as brincadeiras infantis representam aquilo que as crianças já viram e ouviram dos adultos. Apesar disso, durante as brincadeiras, os elementos que constituem a experiência anterior nunca são reproduzidos do mesmo modo como ocorrem na realidade. A brincadeira infantil é, na verdade, uma reelaboração criativa das impressões vivenciadas, não configurando uma recordação daquilo que ela já vivenciou. A combinação dessas impressões baseia a construção de uma nova realidade, na qual as aspirações e anseios da criança são respondidos. Com isso, da mesma forma como ocorre com a brincadeira, a atividade da imaginação serve como ímpeto para a criação de algo pela criança.

Enquanto brinca, ao mesmo tempo em que cria uma situação imaginária, a criança aprende a "(...) dirigir seu comportamento não somente pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que afeta o imediato, mas também pelo significado dessa situação." (VIGOTSKI, 2007, p.114).

Os campos do significado e da visão, na idade pré-escolar, divergem-se entre si. Na brincadeira, o pensamento se separa do objeto e a ação surge a partir das ideias, e não das coisas. Assim, um boneco pode ser representado por um pedaço de madeira e um cabo de vassoura pode tornar-se um cavalo, por exemplo. (VIGOTSKI, 2007).

De acordo com Leontiev (2012), qualquer ação se caracteriza pela operação, os meios pelos quais ela se realiza, ou seja, aquilo que a governa a partir de condições reais e

objetivas. A ação lúdica também possui uma operação, meios a partir dos quais a ação é realizada, sendo que também há um tipo especial de relação entre a ação e a operação. A operação, nesse caso, nem sempre corresponderá à ação. É preciso frisar que, no brincar, a ação surge a partir da discrepância entre criação e ação, e não da situação imaginária. Com isso, as ações são determinadas pelas condições da ação, condições estas que possibilitam e originam a imaginação.

Para Vigotski (2007, p.116), "no brincar, o significado torna-se ponto central, e os objetos são deslocados de uma posição dominante para uma posição subordinada.". Ao brincar, a criança opera com significados desvinculados dos objetos e das ações aos quais comumente são vinculados. Isso acaba por gerar uma contradição, pois ela também inclui ao brincar ações reais e objetos reais. São nesses aspectos que pode-se encontrar a natureza da transição da atividade do brincar: é um estágio situado entre as restrições situacionais da criança em idade pré-escolar e o pensamento adulto, sendo que este pode ocorrer desvinculado de situações reais.

Durante a brincadeira, a criança espontaneamente realiza a separação do significado do objeto, sem saber o que está fazendo. Por meio do brincar, torna-se possível para ela atingir uma definição funcional de conceitos ou de objetos, de forma que as palavras tornam-se parte de algo concreto.

Na infância, a criação de uma situação imaginária representa, para Vigotski (2007, p.117), "(...) a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais.". Quando brinca, ela utiliza o brincar com o significado desconexo da realidade. Além disso, ela também realiza no brincar aquilo que mais gosta de fazer - já que o brincar relaciona-se com o prazer, ao mesmo tempo em que se subordina a uma série de regras. Estar sujeita a regras e renunciar suas ações impulsivas, leva a criança ao encontro do caminho do prazer no brincar.

A situação imaginária, na brincadeira, pode surgir de duas maneiras, consoante Leontiev (2012). Em primeiro lugar, algumas ações surgem como um processo voltado para um objetivo reconhecido relacionado com um motivo definido. Este aspecto associa-se com a unidade da consciência e é designado pelo termo "sentido de personalidade". Em segundo lugar, o conteúdo ou aspecto da ação distingue-se da ação que corresponde as suas condições, constituindo a operação. O significado, que é uma unidade singular da consciência também associa-se ao conteúdo da atividade.

O significado e o sentido, dentro de uma ação produtiva normal, sempre estão interligados. No brincar, entretanto, isto não ocorre. Nesse sentido, a situação imaginária na

brincadeira é resultante dos objetos e isto dá significado às operações com esses objetos, constituindo parte das ações executadas em condições objetivas diversas e relacionadas a objetos diferentes. O objeto com o qual a criança brinca retém o seu significado e suas propriedades, possível modo de uso de ação são conhecidos por ela. Todavia, o significado do objeto não se concretiza simplesmente no processo lúdico. No brincar, as operações com um objeto constituem uma ação que se difere daquela para a qual são adequadas. Assim durante próprio o processo de brincar é que surge a ruptura entre o sentido e o significado de um objeto.

Vigotski (2010, p.22) afirma que "a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia.". Isso que dizer que quanto mais rica for a experiência de um sujeito, haverá mais material à disposição de sua imaginação. A imaginação da criança, em comparação com a do adulto, é mais pobre, uma vez que há uma maior pobreza de sua experiência.

Caso haja a intenção de se criar bases sólidas para a atividade infantil, é preciso ampliar as experiências da criança. Quanto maior for a sua vivência, mais coisas ela já assimilou; quanto maior for a gama de elementos da realidade que estão à disposição de sua experiência, a atividade de sua imaginação poderá ser mais significativa e produtiva. É preciso frisar que a imaginação da criança progride ao longo do curso de seu próprio desenvolvimento, atingindo a maturidade na idade adulta. (VIGOTSKI, 2010).

Por causa disso, Vigotski (2010, p.23) defende a "(...) necessidade de ampliar a experiência da criança, caso se queira criar bases suficientemente sólidas para a sua atividade de criação.". Quanto maior a vivência da criança, mais ela assimilou e quanto maior a gama de elementos da realidade que estão à disposição de sua experiência, a atividade de sua imaginação poderá ser mais significativa e produtiva.

À vista disso, Vigotski (2010, p.40) destaca que "(...) na base da criação há sempre uma inadaptação da qual surgem necessidades, anseios e desejos.". São essas necessidades e anseios que movem o processo de imaginação, e as trilhas nervosas dos impulsos, ao serem revitalizadas, fornecem o material para o seu trabalho.

A brincadeira também exige que a criança aja contra ao desejo imediato, pois, durante um jogo, ela se depara com um conflito existente entre as regras do jogo e o que ela poderia fazer caso fosse possível agir espontaneamente. Dessa maneira, pode-se afirmar que ao jogar, ela age de forma diferente à forma que gostaria. A renúncia de um impulso imediato no jogo revela a força de vontade dela nesse momento. Vigotski (2007, p.118) afirma que

(...) o brinquedo cria na criança uma nova forma de desejos. Ensina-a a desejar, relacionando seus desejos a um 'eu' fictício, ao seu papel no jogo e suas regras. Dessa maneira, as maiores aquisições que no futuro torna-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade.

A brincadeira não pressupõe um comportamento puramente simbólico da criança, uma vez que, ao brincar, a criança busca realizar seus desejos, de forma que as categorias básicas da realidade perpassam a sua experiência. A criança possui desejos e busca realizá-los; ela pensa e age. A imaginação, a interpretação e a vontade constituem ações internas que são conduzidas pela ação externa; ou seja, as ações internas e externas estão relacionadas entre si, sendo inseparáveis.

Vigotski (2007, p.121) atesta que, apesar de constituir um importante fator para o desenvolvimento infantil, o brincar não pode ser considerado como um aspecto predominante da infância. Isso pode ser justificado pelo fato de que “no brinquedo, a ação está subordinada ao significado: já na vida real, obviamente a ação domina o significado. Portanto, é absolutamente incorreto considerar o brinquedo como um protótipo e forma predominante da atividade do dia a dia da criança.”. O autor ainda argumenta que, “somente as teorias que afirmam que a criança não tem de satisfazer às necessidades básicas da vida, mas pode viver à procura do prazer, poderiam sugerir, possivelmente, que o mundo da criança é o mundo do brinquedo.” (VIGOTSKI, 2007, p. 122).

A possibilidade de subordinação estrita às regras no brincar, acaba por criar na criança uma zona de desenvolvimento proximal. Ao brincar, ela se comporta além do comportamento próprio de sua idade e de seu comportamento diário; é como se na brincadeira, ela fosse maior do que realmente é na vida real. O brincar constitui uma grande fonte de desenvolvimento e capta de maneira condensada todas as tendências do desenvolvimento da criança.

Além do mais, o brinquedo dispõe uma ampla estrutura básica que permite a ocorrência de mudanças da necessidade e da consciência. No brincar ocorre não só ação na esfera imaginativa, mas também a criação das intenções voluntárias, constituição de planos para a vida real e motivações volitivas, o que contribui para que o brincar configure uma ferramenta de alto nível de desenvolvimento da criança em idade pré-escolar. Com isso, por meio da atividade de brincar, a criança pode desenvolver-se. É nesse sentido que o brinquedo pode ser considerado como uma atividade que conduz e que determina o desenvolvimento infantil.

De um lado, a criança determina livremente as suas ações através do brincar. Por outro lado, essa liberdade é ilusória, dado que as suas ações subordinam-se aos significados dos objetos, de forma que a criança age de acordo com eles.

A partir da criação de uma situação imaginária, há a possibilidade de que a criança desenvolva o seu pensamento abstrato. As regras desenvolvidas nos brinquedos conduzem às ações, por meio das quais pode ocorrer a divisão entre trabalho e brincar, sendo esta divisão um fato fundamental da criança em idade escolar.

CAPÍTULO 4

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

4.1 Abordagem da Pesquisa

A pesquisa educacional, ao desenvolver-se por meio de uma metodologia busca obter novos conhecimentos em determinados campos da realidade, sendo o caso particular desta pesquisa, buscar conhecimentos acerca das contribuições do brincar no desenvolvimento e a aprendizagem infantil. De acordo com Gil (1999, p.42), “a pesquisa social pode decorrer de razões de ordem intelectual, quando baseadas no desejo de conhecer pela simples satisfação para agir”.

A abordagem da presente pesquisa é a qualitativa, já que por meio dessa perspectiva, os fenômenos podem ser melhor compreendidos no contexto no qual ocorrem e do qual são parte. Esse tipo de abordagem caracteriza-se por ser descritiva, pois “(...) as práticas sociais e o modo de vida e o ambiente em que vivem os participantes são descritos.” (FLICK, 2013, p. 23).

Essa pesquisa possui caráter exploratório qualitativo, pois, de acordo com Gil (2002, p. 41), esse tipo de pesquisa objetiva “(...) proporcionar maior familiaridade com o problema, com vista a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses.”. As pesquisas qualitativas exploratórias permitem aos participantes pensar e expressar livremente sobre determinado tema, conceito ou objeto.

4.2 Contexto da Pesquisa

Parte da pesquisa foi desenvolvida junto à turma do curso de Especialização de Educação Infantil da Faculdade de Educação, na Universidade de Brasília, em abril de 2014.

O curso de Especialização em Docência da Educação Infantil foi lançado em agosto de 2013, na Universidade de Brasília, sendo parte das comemorações em ocasião do Dia da Educação Infantil (25 de agosto) e da Semana Distrital e Nacional da Educação Infantil (25 a 31 de agosto). A iniciativa constitui parceria entre a UnB, a Secretaria de Educação do DF e o Ministério de Educação - MEC. O curso é presencial, com duração de 450h e ofertou 80 vagas divididas em duas turmas de 40 alunos.

Os alunos dessa turma de especialização são professores de turmas de Educação Infantil ou Educação precoce, gestores (diretor, vice-diretor, coordenador pedagógico, supervisor pedagógico) e técnicos de Educação Infantil da Secretaria de Educação, vinculados efetivamente na rede pública de ensino.

Esse curso de especialização tem como objetivo formar em nível de especialização os profissionais atuantes na educação infantil e atender as demandas de formação dos profissionais matriculados nesse curso.

4.3 Participantes

A participação dos professores de educação infantil ocorreu por meio da oferta de um questionário em uma turma do curso de Especialização em Docência de Educação Infantil. Foram aplicados questionários que além de perguntas voltadas para este estudo, possui também perguntas para a identificação do perfil dos respondentes. Para a análise das respostas, foram utilizados 20 dos 31 questionários obtidos, uma vez que havia instrumentos em com respostas incompletas e em branco. A maioria dos respondentes é do gênero feminino – 19 pessoas – enquanto que apenas um professor é do gênero masculino.

Conforme Santana (2012), desde o início das instituições brasileiras destinadas ao atendimento da infância, como orfanatos, asilos, casa dos expostos, jardins de infância e creches, até o surgimento da pré-escola, a imagem da professora da primeira infância era associada à imagem maternal. O magistério era "(...) considerado como uma extensão do lar, uma vez que a professora das primeiras letras deveria possuir as qualidades próprias da mulher/mãe honesta, amável, paciente, carinhosa e dedicada aos filhos e aos alunos." (SANTANA, 2012, p.3214). Nesse sentido, por causa da semelhança que há entre as funções maternais desenvolvidas pela mãe e o trabalho exercido pelas profissionais de educação infantil, em especial em creches, ocorre a desvalorização profissionais, social e salarial das professores que atuam junto à educação infantil.

Santana (2012) destaca que mesmo a promulgação da Constituição Federal de 1988 – que reconheceu como cidadãs as crianças menores de sete anos e da LDB 9394/96 – que integrou a Educação Infantil à Educação Básica, exigindo uma formação superior, de no mínimo magistério, para as professoras que atuavam nessa etapa, além da criação de outros documentos e políticas nacionais com o objetivo de atender crianças de 0 a 5 anos, "(...) não foram suficientes para resolver antigos problemas de ordem política e social que envolvem a mulher, a criança e a educação infantil." (SANTANA, 2012, p. 3218). Isso pode ser

constatado a partir dos dados da Sinopse do Professor da Educação Básica de 2009, divulgados pelo Ministério da Educação no fim de 2010, em que as mulheres representam 81,5% do total de professores da educação básica brasileira. Nas creches, 97,9% das vagas docentes são ocupadas por mulheres, o que significa que a cada cem professores, apenas dois são homens nessa etapa de ensino (HERNICK, 2011).

Quanto à média de idade, os professores e professoras participantes do estudo possuem uma média de 35 anos, distribuída da seguinte forma:

Média de Idade dos Professores

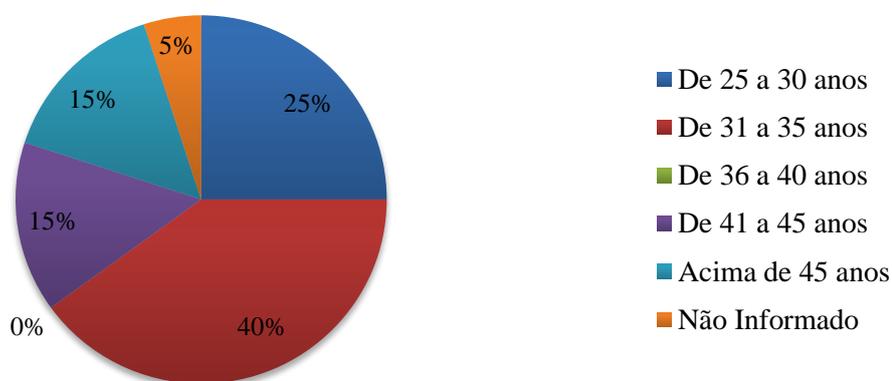


Gráfico 1: Média de Idade dos Professores

Percebe-se a predominância de professores com idade entre 31 e 35 anos (40%). Isso mostra o interesse dos professores com mais de 30 anos em sua qualificação profissional por meio da formação continuada, que a partir da especialização, vão complementar e adquirir conhecimentos sobre a docência e a prática pedagógica na educação infantil.

De acordo com o Referencial para a formação de professores, a formação continuada

(...) é necessidade intrínseca para os profissionais da educação escolar, e faz parte de um processo permanente de desenvolvimento profissional que deve ser assegurado a todos. A formação continuada deve propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de auto-avaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais (BRASIL, 2002, p.70).

A formação continuada é um importante fator para que a prática pedagógica seja ressignificada, uma vez que o educador poderá complementar e atualizar o conhecimento adquirido a partir de sua formação inicial e práticas cotidianas em sala de aula. Isso qualifica a atuação profissional do professor, pois ao possuir uma correlação com a prática educativa na escola, o educador poderá adquirir uma visão maior acerca do seu papel e de sua profissão na sociedade. (MELO, 2011).

A idade dos professores participantes também pode ser relacionada com a média de tempo de experiência na educação infantil, que varia de 2 a 18 anos junto à essa etapa de ensino, conforme mostra o gráfico a seguir:

Tempo de Experiência na Educação Infantil

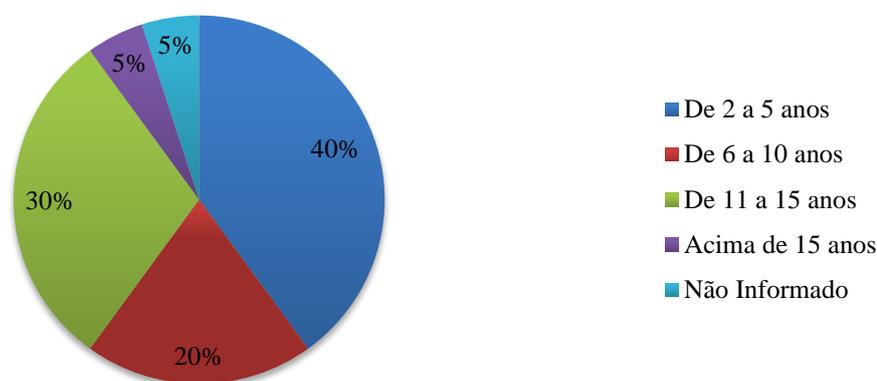


Gráfico 2: Tempo de Experiência na Educação Infantil

O tempo de experiência na Educação Infantil predominante é de 2 a 5 anos, que é representado por 40% dos professores participantes, que possuem de 27 a 34 anos. Para Oliveira (et al, 2006, p.548), "existe hoje um consenso segundo o qual se afirma que o professor não deve ser visto apenas como um técnico em questões de ensino, mas como pessoa em processo de construir mudanças em sua identidade e no 'sentido de si'". A prática pedagógica do professor é elaborada a partir da apropriação de saberes relacionados a experiências concretas que lhe indicam como devem orientar a sua ação. A reflexão, nesse processo, é uma ferramenta que permite a construção de conhecimentos sobre qualquer atividade.

A partir de programas de formação docente inicial ou continuada, o professor precisa refletir sobre sua relação com o seu próprio processo de aprendizado e de que maneira sua identidade docente é construída ao longo de sua experiência. O desenvolvimento pessoal e

profissional de um professor ocorre de modo complexo, sendo tecido de acordo com a sua posição em relação a situações múltiplas e contraditórias, situações durante as quais ocorre a constituição da identidade do docente.

A Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (BRASIL, 1996) destaca em seu Artigo 61 que os profissionais da educação básica precisam ter formação "(...) em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio" (Art. 61, inciso I) ou ser "(...) portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas." (Art. 61, inciso II). Todos os 20 professores e professoras são formados em pedagogia, sendo que uma pessoa, além dessa graduação, é formada também em Letras. O ano de conclusão da graduação, por sua vez, é bastante variado, variando dos anos 2000 até 2009.

Ano de Conclusão do Curso de Graduação

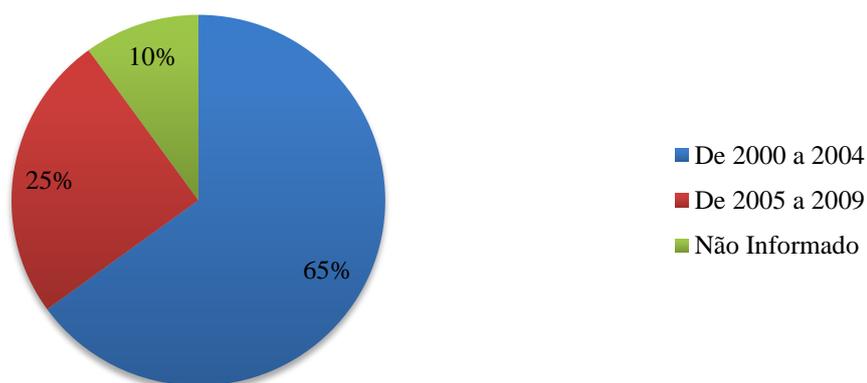


Gráfico 3: Ano de Conclusão do Curso de Graduação

Apesar de se relacionar bastante com o tempo de experiência na Educação Infantil, vale observar que muitos dos professores não atuaram de forma imediata logo após a conclusão de seu curso, como é o caso de uma professora, que possui 30 anos e 2 anos de experiência na Educação Infantil, apesar de ter terminado sua graduação em pedagogia no ano de 2006. Em outros casos, entretanto, alguns dos participantes demonstraram já ter contato com esse nível de ensino mesmo antes de sua graduação, como é o caso de um professor, com 33 anos de idade e 15 anos de experiência na Educação Infantil, tendo concluindo sua graduação em Pedagogia em 2006. Isso pode ser devido ao curso Normal ou ao curso de Magistério. O primeiro é um curso superior de graduação, na modalidade licenciatura, cuja

finalidade era a de formar professores preparados para atuação na educação infantil ou Ensino Fundamental séries iniciais. O curso normal possuía duração média de três anos e era uma maneira de assegurar mais rapidamente o Ensino Superior aos professores. Foi extinto em 2006 pelo MEC.

O magistério, por sua vez, era um curso de nível médio, que habilitava professores para lecionar na Educação Infantil. Apesar de a LDB de 1996 (BRASIL, 1996) recomendara formação de professores em nível superior, o curso de Magistério ainda é aceito em algumas instituições de Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Quanto ao local de moradia, os professores e professoras participantes do estudo residem em regiões administrativas do Distrito Federal, como mostra a tabela a seguir:

Cidade de Residência dos Professores

| CIDADE | NÚMERO DE PROFESSORES |
|--------------------|------------------------------|
| Brasília | 3 |
| Gama | 2 |
| Guará | 1 |
| Núcleo Bandeirante | 1 |
| Planaltina | 2 |
| Recanto das Emas | 1 |
| Samambaia | 1 |
| Santa Maria | 1 |
| Sobradinho | 3 |
| Taguatinga | 4 |
| Vicente Pires | 1 |

Tabela 1: Cidade de Residência

Dos professores participantes, a maioria – quatro pessoas – mora em Taguatinga, que é a Região Administrativa III do Distrito Federal. Foi fundada em 5 de junho de 1958 e fica localizada a cerca de 19 quilômetros de Brasília. De acordo com a Pesquisa por Amostra de Domicílios 2010/2011 da CODEPLAN - Companhia de Planejamento do Distrito Federal (BRASÍLIA, 2012), Taguatinga é a segunda cidade mais populosa do Distrito Federal, com 221.909 habitantes. Além de Taguatinga, duas cidades que também se destacaram, ao ser local de residência de três participantes cada, foram Brasília e Sobradinho. Brasília, Região Administrativa I e capital do Distrito Federal, é a terceira cidade mais populosa do DF, com 214.529 habitantes (BRASÍLIA, 2012). Sobradinho, por sua vez, é a Região Administrativa V e possui 85.491 habitantes (Brasília, 2012). Está localizada a 22 km de distância de Brasília.

Da mesma maneira como houve variadas cidades de residência apontadas pelos participantes da pesquisa, a religião dos professores também apresentou variedade. A religião predominante entre os respondentes é a católica, que é a religião de 60% dos professores e professoras participantes do estudo. Os demais professores se dividiram entre evangélicos e espíritas. Dos 20 participantes, apenas 2 não informaram qual é a sua religião. Na tabela abaixo, pode-se observar a divisão das religiões dos respondentes:

Religião

| RELIGIÃO | NÚMERO DE PROFESSORES |
|---------------|-----------------------|
| Católicos | 12 |
| Evangélicos | 5 |
| Espírita | 1 |
| Não Informado | 2 |

Tabela 2: Religião

O Brasil é considerado a maior nação católica do mundo, sendo o catolicismo uma herança da colonização portuguesa. Apesar do grande número de católicos no país, de acordo com o Censo do IBGE de 2010, a Igreja perdeu nos últimos anos cerca de 1,7 milhão de fiéis, o que representa uma redução de 12,2% da população católica. Em 2010, o catolicismo contava com 64,6% de fiéis, percentagem esta representada por aproximadamente 190 milhões de brasileiros. (AZEVEDO, 2012). Para o jornalista Reinaldo Azevedo (2012), a proporção de pessoas católicas é maior entre aqueles que possuem mais de 40 anos de idade, o que é decorrente das gerações formadas durante o período de hegemonia católica no país.

As correntes evangélicas têm se expandido e, em 2010, representava 22,2% da população brasileira. No DF, a religião predominante é a católica, com 61,82% de fiéis, seguida pela religião evangélica (27,93%) e a espírita, com 3,16%. (BRASÍLIA, 2012). A Assembleia de Deus é o maior segmento evangélico do país, com 1 milhão de fiéis, sendo o segundo maior segmento do Brasil, atrás da Igreja Católica. (AZEVEDO, 2012). Além de pregar valores morais mais rígidos, a Assembleia de Deus defende a preservação da família, que é um dos motivos causadores de sua expansão.

Sobre a configuração familiar dos participantes, no que se refere ao estado civil, renda média e se possuem filhos, foram apresentadas as seguintes informações:

Estado Civil

| ESTADO CIVIL | NÚMERO DE PROFESSORES |
|------------------|-----------------------|
| Casados (as) | 6 |
| Solteiros (as) | 11 |
| Divorciados (as) | 2 |
| União Estável | 1 |

Tabela 3: Estado Civil

Os solteiros representam a maioria dos participantes, e têm idade entre 27 e 44 anos. No Distrito Federal, de acordo com o Censo do IBGE de 2010, da população acima de 10 anos de idade, a maioria é solteira, (1.250.041 pessoas – 57,3% da população). Já os casados eram representados por 731.832 pessoas. Para a jornalista Helena Mader (2011), essa diferença de percentuais entre solteiros e casados pode ser resultado da discrepância entre a quantidade de homens e mulheres, uma vez que estas representavam, em 2011, 52,19% da população brasileira. O DF é a segunda maior unidade da federação com o maior número de mulheres, ficando atrás apenas do Rio de Janeiro.

O estado civil relaciona-se bastante com a renda dos participantes. A renda média corresponde a R\$ 7.000,00, distribuída da seguinte maneira:

Renda Média dos Professores

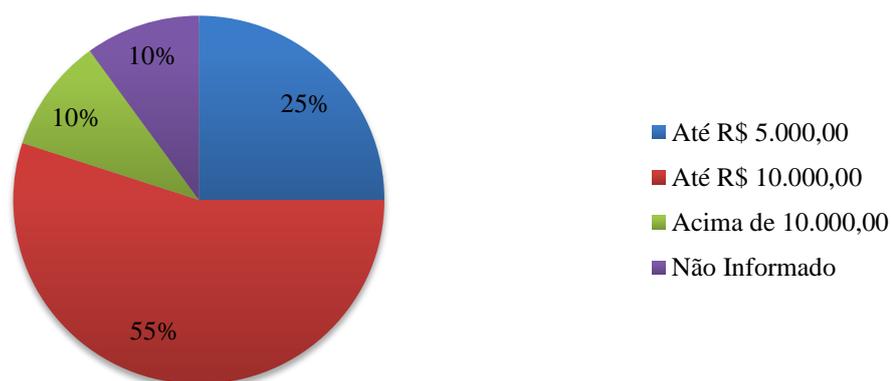


Gráfico 4: Renda Média dos Professores

Pode-se observar a predominância da renda de até R\$ 10.000,00 em 55% dos participantes (11 pessoas). Três dessas pessoas que possuem a renda até R\$ 10.000,00 são casadas e possuem filhos (de 1 a 3 filhos), o que talvez contribua com o aumento da renda

familiar. Além disso, um dos participantes que é divorciado também faz parte desse contingente, dividindo a sua renda com seus 5 filhos. Quanto aos solteiros, sete possuem renda até R\$ 10.000,00. Desses sete solteiros, dois possuem filhos – apenas um, ao total, com quem dividem sua renda.

A Lei nº 5.105 (BRASÍLIA, 2013) reestrutura a carreira de Magistério Público do DF e destaca o vencimento básico e as gratificações recebidas pelos professores de educação básica e pedagogos que atuam como orientadores educacionais. O vencimento varia conforme o tempo de experiência do profissional, que inicia sua carreira ganhando R\$ 1.847,97 (para 20 horas semanais) e R\$ 3.695,93 (para 40 horas semanais), para aqueles que possuem Graduação-Licenciatura Plena. Esse valor representa o vencimento básico os professores, não considerando as gratificações.

Quanto àqueles que ganham até R\$ 5.000,00, duas pessoas são casada e cada uma tem um filho; uma pessoa é divorciada e tem dois filhos; e duas pessoas são solteiras e não têm filhos. Apenas duas pessoas ganham mais de R\$ 10.000,00. Uma delas é casada e tem dois filhos e a outra é solteira com união estável e possui três filhos.

De um modo geral, a quantidade de filhos dos participantes da pesquisa divide-se da seguinte forma:

Quantidade de Filhos

| FILHOS | NÚMERO DE PROFESSORES |
|----------|-----------------------|
| Nenhum | 10 |
| 1 filho | 4 |
| 2 filhos | 3 |
| 3 filhos | 2 |
| 5 filhos | 1 |

Tabela 4: Quantidade de Filhos

Para Bottoli (2012), a família contemporânea não mais tem se limitado ao modelo de família nuclear, que é geralmente formada por pai, mãe e filhos dos mesmos pais. Ela possui formas particulares de organização, em que os casais se unem e se separam muitas vezes, convivendo ou não com filhos gerados em relações conjugais anteriores. Outro elemento que gerou mudanças nas configurações familiares foi o fato de a mulher estar inserida no mercado de trabalho. A partir do trabalho, além de não depender mais da figura do homem no lar, elas puderam constituir suas vidas de forma mais independente, criando filhos sem estar casadas. Isso originou as famílias monoparentais, que se referem às "(...) unidades

domésticas em que as pessoas vivem sem um cônjuge, com um ou vários filhos." (VITALE, 2002 apud BOTTOLI et al, 2012, p. 04).

Apesar das mudanças, a família ainda continua presente na sociedade, alterando-se e adaptando-se conforme as demandas da contemporaneidade. Nesse sentido, "(...) independente da configuração, a família exerce um papel fundamental na vida de um indivíduo, onde mesmo com esta diversidade o afeto, o apoio, o sentimento e a dedicação não mudam, o importante é que ela exista, e que podemos fazer parte dela e assim nos desenvolvermos." (BOTTOLI et al, 2012, p.07).

Em resumo, os participantes da pesquisa são, em sua maioria (19 pessoas), mulheres, possuem uma média de idade de 35 anos e são todos formados em Pedagogia, sendo que o ano de conclusão dessa formação situa-se entre 2000 e 2009. O tempo predominante de experiência junto à educação infantil varia de 2 a 5 anos, tempo este relacionável com a média de idade predominante, que é de 27 a 34 anos. Além disso, a maior parte dos sujeitos reside (04 pessoas) em Taguatinga, é católica (12 pessoas), é solteira (11 pessoas) e não possui filhos (10 pessoas).

Depois da caracterização dos sujeitos da pesquisa, o próximo item abordará sobre o questionário, como um instrumento material para a obtenção das informações desta pesquisa.

4.4 Instrumento

Em relação ao instrumento material para a obtenção de informações para a pesquisa, questionários foram aplicados no mês de abril de 2014, a fim de explorar as opiniões de professores ou professoras da Educação Infantil acerca das contribuições do brincar no desenvolvimento e aprendizagem das crianças, bem como a presença das brincadeiras no cotidiano escolar das crianças. Ao total, 31 questionários (Apêndice B) foram obtidos, mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A).

O questionário, de acordo com Gil (1999), é "(...) a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevados de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, (...) expectativas, situações vivenciadas etc." (p. 128). Como principais vantagens do questionário, está a possibilidade de atingir uma grande quantidade de pessoas, garantindo o anonimato das respostas. Quanto ao tipo, o questionário pode ser composto por questões fechadas, nas quais é apresentado ao

respondente alternativas de respostas para que ele escolha aquela que melhor representa o seu ponto de vista ou situação; por questões abertas, em que logo abaixo da pergunta há um espaço em branco, para que o respondente escreva a sua resposta sem restrições; e por questões dependentes, em que a resposta para uma questão depende da resposta dada a outra questão.

4.5 Procedimento de Construção das Informações

Os questionários foram aplicados no dia 26 de abril de 2014, para professores e professoras da educação infantil, que trabalham junto a escolas públicas no Distrito Federal, matriculados no curso de Especialização em Educação Infantil. Antes de a professora iniciar a aula, permitiu que eu distribuísse os questionários para que seus alunos os respondessem e lhes explicasse acerca de minha pesquisa. Na hora do intervalo dessa aula, voltei à sala e recolhi os instrumentos que eu havia entregado aos participantes. Ao todo, foram obtidos 31 questionários respondidos, acompanhando os respectivos termos de consentimento livre e esclarecido (TCLE). Dos questionários obtidos, optou-se pela análise de 20, visando o melhor aproveitamento das respostas formuladas e riqueza de conteúdo. Os outros 11 questionários apresentavam respostas incompletas e que não seriam proveitosas para este estudo, devido à falta de informações e fuga do tema das perguntas.

As questões presentes no questionário buscavam responder aos objetivos específicos dessa pesquisa, visando analisar a perspectiva dos participantes do estudo sobre as contribuições do brincar para o desenvolvimento e a aprendizagem infantil, a importância do brincar na prática pedagógica e rotina dos alunos e a mediação pedagógica nas brincadeiras. Além disso, foi questionado sobre como o professor pode enriquecer o momento do brincar e quais as brincadeiras são propostas pelos professores e professoras no dia-a-dia da Educação Infantil.

As respostas formuladas para essas questões estão representadas na análise e interpretação dos resultados, dispostas em categorias e separadas por classes, que foram elaboradas conforme a técnica de análise de conteúdo.

4.6 Procedimento de Análise de Conteúdo

A análise de conteúdo é definida por Bardin (1977, p.31, grifo do autor) como “(...) *um conjunto de técnicas de análises de comunicações*.”. Para a descrição do conteúdo

das mensagens, a análise de conteúdo se utiliza de procedimentos sistemáticos e objetivos, com a finalidade de inferência de conhecimentos relacionados às condições nas quais as mensagens foram produzidas e recebidas.

Ela desenvolve-se em três fases: a primeira é a de pré-análise, a segunda é a de exploração do material e a terceira é a de tratamento dos dados, inferência e interpretação. (BARDIN, 1977; GIL, 1999).

A pré-análise constitui fase de organização. Nessa fase, inicia-se o contato com os documentos para que depois seja realizada a escolha dos documentos, a formulação de hipóteses e o preparo do material para análise.

Na fase de exploração do material, o principal objetivo é o de administrar sistematicamente as decisões tomadas. De acordo com Gil (1999, p. 165), essa fase se refere às tarefas de codificação, que envolve “(...) o recorte (escolha das unidades), a enumeração (escolha das regras de contagem) e a classificação (escolha da categoria).”.

A última fase, de tratamento dos dados obtidos e interpretação, visa tornar as informações válidas. Bardin (1977) destaca que os resultados obtidos são submetidos a testes de validação e a provas estatísticas, para um maior rigor. Nesse sentido, “à medida que as informações obtidas são confrontadas com informações já existentes, pode-se chegar a amplas generalizações, o que torna a análise de conteúdo um dos mais importantes instrumentos para a análise das comunicações em massa.” (GIL, 1999, p.165).

CAPÍTULO 5

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

A análise qualitativa pode ser definida como uma sequência de atividades, envolvendo a abstração seleção das informações, sua categorização e interpretação. (GIL, 2002). A análise e interpretação são dois processos que, apesar de sua distinção conceitual, se encontram estreitamente relacionados. Análise possui como objetivo, de acordo com Gil (1999) organizar e resumir as informações de maneira que tornem possível o fornecimento de respostas ao problema de pesquisa. Na interpretação, o objetivo é procurar um sentido mais amplo das respostas a partir de sua ligação a conhecimentos obtidos anteriormente.

Conforme os procedimentos de análise, as informações obtidas pelos questionários foram dispostas em 8 categorias. Cada categoria refere-se a uma pergunta do questionário e envolve diversos termos que foram agrupados em classes conforme a relação semântica entre as respostas dos participantes.

É preciso frisar que o número de ocorrências das classes em cada categoria refere-se à quantidade de vezes que determinada palavra, termo ou expressão apareceu ao longo das respostas nos questionários, e não ao número de participantes do estudo.

Quadro 1: Categoria 1 – Compreensão das contribuições do brincar para o desenvolvimento e aprendizagem infantil

| ➤ Respostas | Nº de Ocorrências |
|--|-------------------|
| → CLASSES → PROMOVER ATIVIDADES LÚDICAS <ul style="list-style-type: none"> ➤ Brincadeira ➤ Brincar ➤ Atividades Lúdicas ➤ Brinquedo | 20 |
| → INTERAÇÃO <ul style="list-style-type: none"> ➤ Socialização ➤ Troca de experiências ➤ Resolução de Conflitos | 10 |
| → DESENVOLVIMENTO MOTOR, COGNITIVO E AFETIVO <ul style="list-style-type: none"> ➤ Motor ➤ Desenvolvimento global ➤ Proporciona a habilidade dos processos psicológicos superiores ➤ Desenvolvimento da imaginação ➤ Desenvolvimento da criatividade ➤ Desenvolvimento da linguagem ➤ Criação de hipóteses ➤ Construções Críticas e argumentativas ➤ Produção de conhecimentos ➤ Entusiasmo ➤ Alegria ➤ Liberdade ➤ Independência ➤ Prazer | 16 |
| → APRENDIZADO DE REGRAS E LIMITES <ul style="list-style-type: none"> ➤ Regras ➤ Ações ➤ Limites | 7 |
| → OUTRAS PERCEPÇÕES <ul style="list-style-type: none"> ➤ Para a criança não existe separação entre viver/brincar/aprender | 1 |

No Quadro 1 são apresentados os termos utilizados pelos professores em referência à primeira pergunta do questionário, em que se perguntou sobre a percepção do professor sobre as contribuições do brincar no desenvolvimento e aprendizagem infantil. Com o quadro, pode-se perceber que o brincar, a brincadeira, o brinquedo e as atividades lúdicas relacionam-se bastante, segundo a perspectiva dos professores participantes do estudo, com o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Uma das respostas para essa categoria, redigida por uma professora de 32 anos e com 5 anos de experiência docente na educação infantil, destaca o papel das brincadeiras e interações durante a infância:

“A infância é uma etapa da vida onde as descobertas e experimentações se constituem, principalmente, por meio de suas brincadeiras e interações, o que por conseguinte leva ao seu desenvolvimento e a aprendizagens significativas.”.

Para Wajskop (1995), durante o brincar, o desenvolvimento da criança pode alcançar níveis cada vez mais complexos, constituindo, assim, uma importante situação de aprendizagem infantil. Nas brincadeiras há a possibilidade de interação entre as crianças em uma situação imaginária e de construção de regras de convivência. Vigotski (2007, 2008b) afirma que na brincadeira, a criança está sempre acima de seu comportamento habitual e acima da média de sua idade, o que acaba dando margem para o surgimento de uma zona de desenvolvimento proximal com o brincar. Assim, em sua forma condensada, a brincadeira possui todas as tendências do desenvolvimento infantil, uma vez que a criança parece dar um salto acima de seu comportamento cotidiano.

Uma parte das respostas (10) demonstra a ideia que o brincar contribui para “desenvolvimento da interação” nas crianças e, em outra parte das respostas (7), para o aprendizado de regras e limites. Sobre isso, Wajskop (1995) afirma que, com a brincadeira, que pode constituir um espaço de interação entre sujeitos, a criança tem a oportunidade de ter contato com diferentes pontos de vistas e opiniões, uma vez que ao mesmo tempo em que desenvolvem a sua imaginação, elas constroem regras de convivência e constituem relações com quem brincam. Além disso, as crianças podem, a partir de suas brincadeiras, levantar hipóteses e resolver problemas a partir da interação com outro.

Isso pode ser relacionado à resposta de uma das professoras, com 31 anos de idade e 14 anos de experiência docente na Educação Infantil, que destacou em sua resposta a criação de hipóteses pela criança a partir da brincadeira e o que isso permite:

“(…) As crianças têm maiores possibilidades de aprender quando brincam. As hipóteses que criam em um mundo fantasioso permitem construções críticas e argumentativas (quando interagem com o outro ou sozinhas).”.

Outra parte das respostas (16) mostra que com o brincar, a criança desenvolve-se cognitiva, afetiva e, claro, e globalmente, além de contribuir com o desenvolvimento da imaginação, criatividade, linguagem e capacidade crítica infantil. No relato de um professor de 33 anos com 15 anos de experiência docente na Educação Infantil, tem-se um exemplo das contribuições do brincar em relação ao desenvolvimento e aprendizagem da criança:

(...) Quanto ao desenvolvimento, a brincadeira proporciona a habilidade os processos psicológicos superiores. No que se refere à aprendizagem, o brincar fortalece a imaginação, fundamental para a conquista [da criança] de sua escolarização. Vale lembrar que o aprendizado gera desenvolvimento.

Em relação a isso, Vigotski (2007) afirma que desde o nascimento da criança, o aprendizado e o desenvolvimento estão inter-relacionados, sendo que as situações de aprendizado com as quais a criança se defrontam na escola possuem uma história prévia. A ideia de que o aprendizado gera o desenvolvimento é defendido por uma posição teórica que, ao tratar da relação entre o aprendizado e o desenvolvimento, busca superar os extremos propostos por duas abordagens anteriores, realizando uma combinação entre elas. Um de seus aspectos é composto pela ideia de que o processo de aprendizado estimula o processo de desenvolvimento da criança, empurrando-o para frente.

Com essa categoria os professores além de mostrar a sua percepção sobre o as contribuições do brincar no desenvolvimento e aprendizagem da criança, também destacaram a sua importância nesses processos. Em continuidade a essa ideia, a próxima categoria apresenta a presença da brincadeira na prática pedagógica dos docentes.

Quadro 2: Categoria 2 – A inserção da brincadeira na prática pedagógica do professor

| → CLASSES | Respostas | Nº de Ocorrências |
|---|-----------|-------------------|
| → ROTINA ESCOLAR <ul style="list-style-type: none"> ➤ Durante todos os momentos ➤ Está sempre presente ➤ Cotidianamente ➤ Na maior parte do tempo ➤ Diariamente ➤ Durante o tempo todo ➤ Durante toda a rotina | | 11 |
| → EM TODAS AS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS <ul style="list-style-type: none"> ➤ Brincadeiras livres ➤ Brincadeiras dirigidas ➤ Brincadeiras orientadas ➤ Brincadeiras relacionadas ao tema da aula ➤ Atividades com intencionalidade definida ➤ Atividades livres ➤ Jogos direcionados ➤ Jogos simbólicos ➤ Jogo coletivo ➤ Vivência de um conteúdo sistemático ➤ Construção de conceitos ➤ Interações ➤ Socialização | | 25 |
| → MOMENTOS COM MAIOR FREQUÊNCIA DA PRESENÇA DA BRINCADEIRA <ul style="list-style-type: none"> ➤ Recreação ➤ Final da aula ➤ Hora da História ➤ Momento de psicomotricidade ➤ Rodinha de conversa ➤ Momento do Faz de Conta ➤ Tempo livre ➤ Dia do brinquedo | | 11 |
| → EM DIFERENTES ESPAÇOS DA ESCOLA <ul style="list-style-type: none"> ➤ Pátio ➤ Brinquedoteca ➤ Dentro da sala de aula ➤ Fora da sala de aula | | 5 |
| → OUTRAS PERCEPÇÕES <ul style="list-style-type: none"> ➤ A educação infantil deve ser pautada na ludicidade ➤ Não há separação entre aprendizagem e brincar ➤ Tudo é permeado pelo lúdico ➤ O brincar é a base da aula | | 4 |

O Quadro 2 mostra os termos designados pelos docentes para apontar a presença da brincadeira em sua prática pedagógica. A partir de uma parte das respostas, constatou-se, com onze (11) ocorrências, que a brincadeira é inserida em muitos momentos da aula, ocorre de maneiras bastante diversificadas, como mostra a segunda classe de respostas (25 ocorrências) e se faz presente em momentos diversos ao longo da aula, de acordo com a terceira classe (11 ocorrências). Como exemplo, de uma professora de educação infantil, com 2 anos de experiência nessa área e 30 anos de idade, a partir de seus relato, aponta como insere as brincadeiras em sua prática pedagógica e as maneiras a partir das quais elas ocorrem:

“[Insiro a brincadeira em minha prática pedagógica] de duas maneiras: com um tempo livre, para brincarem [as crianças] como bem entenderem e algumas dirigidas de acordo com o tema que está sendo trabalhado. Por ex: páscoa – coelhinho sai da toca.”.

O documento do Ministério da Educação, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010, p. 25), destaca que "as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira (...)". Nessa perspectiva, o professor precisa promover em suas aulas interações e brincadeiras que possam possibilitar situações de aprendizagem mediada que contribuam para que a criança construa sua autonomia, que ampliem a participação das crianças em atividades coletivas e individuais, promovam a interação da criança com o mundo, com outras crianças e culturas, dentre outras experiências. É preciso que a escola integre essas e outras experiências na vivência escolar da criança, visando promover "(...) o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança (...)" (BRASIL, 2010, p. 25).

Com outra parte das respostas, com quatro (4) ocorrências, foi possível verificar que os professores destacam a relação entre a Educação Infantil, o brincar e a ludicidade. Uma professora com 5 anos de experiência na Educação Infantil e 27 anos de idade afirma que insere a brincadeira em todos os momentos da aula, pois acredita

“(...) que a Educação Infantil deve ser pautada na ludicidade, não há como se separar a aprendizagem do brincar.”.

Tanto o Currículo em Movimento para a Educação Infantil (BRASIL, 2013a) quanto o documento Brinquedos e Brincadeiras de Creche (BRASIL, 2012) evidenciam a brincadeira como um dos principais eixos da educação infantil, uma vez que ela pode contribuir com o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, além de constituir forma de socialização. Nessa perspectiva, "valorizar o brincar significa oferecer espaços e

brinquedos que favoreçam a brincadeira como atividade que ocupa o maior espaço de tempo na infância." (BRASIL, 2013a, p.07).

Além disso, foi levantada a possibilidade de aproximação da criança com o tema da aula ou planejamento a partir da brincadeira, com como pode ser observado na fala desse professor, que possui 15 anos de experiência na educação infantil e 33 anos de idade:

“[Insiro a brincadeira em minha prática pedagógica] durante toda a rotina. A atividade lúdica aproxima a criança com os objetivos propostos.”.

Sobre isso, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) destaca que é necessário o professor não confunda situações em que os conhecimentos são experimentados espontaneamente por meio de brincadeiras livres com situações em que se objetiva o aprendizado de conceitos. Estas constituem situações de aprendizagem orientadas pelo professor, as quais permitem que a criança tenha contato com vários conhecimentos.

A intervenção do professor é necessária para que, na instituição de educação infantil, as crianças possam, em situações de interação social ou sozinhas, ampliar suas capacidades de apropriação dos conceitos, dos códigos sociais e das diferentes linguagens, por meio da expressão e comunicação de sentimentos e idéias, da experimentação, da reflexão, da elaboração de perguntas e respostas, da construção de objetos e brinquedos etc. (BRASIL, 1998, p. 30).

Também foram apontados os espaços nos quais as brincadeiras discorrem, com cinco (5) ocorrências, o que mostrou que o brincar é proposto de forma livre ou dirigida pelo professor dentro e fora de sala de aula, na brinquedoteca e pátio. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) afirma que o espaço físico, os materiais, os brinquedos, os mobiliários e os instrumentos sonoros constituem componentes ativos do processo educacional, não devendo ser considerados elementos passivos, uma vez que a partir deles pode-se perceber a concepção de educação adotada pela instituição. Além disso, são grandes auxiliares do processo de aprendizagem, de forma que é necessário que o professor prepare o ambiente a fim de que a criança aprenda de forma ativa a partir da interação com os adultos e com outras crianças.

Tanto a relação do brincar com o contexto da educação de crianças e a discussão sobre os espaços para brincadeiras serão retomadas na próxima categoria que, por sua vez, está bastante interligada com esta diferindo-se apenas por analisar a presença da brincadeira no cotidiano dos educandos.

Quadro 3: Categoria 3 – A introdução da brincadeira no cotidiano dos alunos

| ➤ Respostas | Nº de Ocorrências |
|---|-------------------|
| → CLASSES → TODOS OS DIAS <ul style="list-style-type: none"> ➤ A todo momento ➤ Sempre ➤ Diariamente ➤ Uma vez por semana no pátio ➤ Duas vezes em sala de aula ➤ A cada 15 dias (brincadeiras ensinadas) | 19 |
| → INTENCIONAL E LIVRE <ul style="list-style-type: none"> ➤ Brincadeiras direcionadas ➤ Brincadeiras livres ➤ Brincadeiras dirigidas ➤ Brincadeiras didáticas (introduzir ou explorar um assunto) ➤ Atividades livres ➤ Jogos pedagógicos ➤ Forma intencional ➤ Forma livre | 13 |
| → FAVORECE A AUTONOMIA <ul style="list-style-type: none"> ➤ Favorece a autonomia ➤ Resolução de situações problemas ➤ A brincadeira favorece o foco da aprendizagem | 3 |
| → EM MOMENTOS DIVERSIFICADOS <ul style="list-style-type: none"> ➤ Após o lanche ➤ Rodinha ➤ Recreação | 4 |
| → EM DIFERENTES ESPAÇOS <ul style="list-style-type: none"> ➤ Pátio ➤ Sala de aula ➤ Parque ➤ Brinquedoteca | 5 |
| → DEVE SER PLANEJADA <ul style="list-style-type: none"> ➤ O planejamento é elaborado com base em brincadeiras ➤ Rotina no planejamento ➤ A brincadeira é parte do cotidiano | 4 |

Essa categoria relacionou-se bastante com a anterior e, em algumas respostas, foi com ela confundida. Enquanto que no Quadro 2 o objetivo era analisar a presença da brincadeira na prática pedagógica do professor, o objetivo agora é analisar como as brincadeiras se fazem presentes no cotidiano dos alunos. Para o RCNEI (BRASIL, 1998, p.28), a presença da brincadeira no contexto da educação infantil permite a criação de "(...) um espaço no qual as crianças podem experimentar o mundo internalizar uma compreensão particular sobre as pessoas, os sentimentos e os diversos conhecimentos.". O brincar é

fundamental para o desenvolvimento infantil, pois é brincando que a criança se apropria ativamente da realidade a partir da representação. (FORTUNA, 2012).

Parte das respostas, com quatro (4) ocorrências, enfatizou que o brincar é parte do cotidiano da educação infantil, demandando planejamento sobre como virá a ocorrer na rotina das crianças. O RCNEI (BRASIL, 1998) afirma que é necessário que o professor individualize as situações de aprendizagens que oferece aos seus alunos, considerando as capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada um, bem como os seus conhecimentos prévios sobre os mais diversos assuntos e as suas diferenças socioculturais. Assim, o professor de educação infantil precisa planejar e oferecer oportunidades variadas de experiências que possam responder às individualidades de cada criança e às demandas do grupo. Nessa perspectiva, o brincar como um instrumento que pode proporcionar à criança o conhecimento de si própria, a exploração do meio e a interação com o outro, precisa sempre estar presente no cotidiano escolar, de forma que os membros da escola precisam estar envolvidos em estimular na instituição o brincar, disponibilizando aos educandos possibilidades diversas de brinquedos e brincadeiras. (NAVARRO, 2012).

Relaciona-se com a classe anterior, a classe que mostra a presença da brincadeira em momentos diversificados da aula (4 ocorrências), pois será a partir do planejamento do professor sobre a rotina infantil que serão definidos os momentos de brincar. É necessário que o professor organize o seu planejamento visando aproveitar as possibilidades oferecidas pelos conteúdos trabalhados na educação infantil (BRASIL, 1998), atrelando a esse trabalho o brincar e a ludicidade.

Além de demandar um planejamento prévio, as brincadeiras também necessitam de espaços específicos ou não nos quais se desenvolverão. Uma das classes tratou sobre os espaços da escola onde as brincadeiras se realizam, com cinco (5) ocorrências. De acordo com o RCNEI (1998, p.68), "o espaço na instituição de educação infantil deve propiciar condições para que as crianças possam usufruí-lo em benefício do seu desenvolvimento e aprendizagem.". Ele precisa ser versátil e permeável quanto à sua ação, além de ser sujeito às alterações propostas pelos educandos e professores durante às ações nele desenvolvidas.

Uma das professoras participantes relatou sobre suas dificuldades em oportunizar momentos lúdicos a seus alunos devido à carência do espaço:

“Por trabalhar em uma escola Classe, não há muitos espaços onde as crianças possam brincar. (...). Daí a importância de repensar os espaços para a Educação Infantil.”
(Professora de Educação Infantil com 2 anos de experiência na área e 27 anos de idade).

É preciso que o espaço, bem como os projetos e as atividades, seja pensado e rearranjado, levando em consideração as especificidades de cada faixa etária (BRASIL, 1998) e o contexto da instituição de educação infantil.

As duas classes que mais se destacaram mostram a frequência da brincadeira no cotidiano dos alunos (19 ocorrências) e a maneira pela qual essas brincadeiras ocorrem (13 ocorrências). Kishimoto (2010) afirma que a brincadeira constitui atividade principal do cotidiano infantil e que a partir do brincar, a criança pode experimentar e explorar o mundo das pessoas, da cultura, dos objetos e da natureza. A importância do brincar está relacionada com a cultura da infância, a qual considera a brincadeira uma ferramenta que permite à criança se expressar, aprender e se desenvolver. Isso pode ser relacionada com outra classe, na qual as respostas apontaram algumas vantagens da brincadeira no cotidiano da criança, como o favorecimento da autonomia, aprendizagem e a resolução de situações problemas, com três (3) ocorrências.

De acordo com o RCNEI (BRASIL, 1998), a brincadeira favorece a autoestima infantil, pois auxilia a criança a superar de forma progressiva as suas aquisições a partir da criatividade. Assim, o brincar contribui para que determinados modelos de adultos sejam interiorizados, em contextos sociais diversos. A resolução de situações problema a partir de brincadeiras ou de atividades propostas pelo professor, possibilitam a produção de novos conhecimentos partir daqueles que a criança já possui e a interação com novos desafios. É nesse sentido que o problema ganha destaque nas situações de aprendizagem da criança, uma vez que elas buscam soluções e discutem suas hipóteses com os colegas.

De acordo com o Currículo em Movimento para a Educação Infantil (BRASIL, 2013a), o brinquedo e a brincadeira se destacam, entrem as múltiplas linguagem, por caracterizarem uma das formas da comunicação infantil. Ao constituir parte do cotidiano escolar das crianças, a brincadeira pode favorecer a construção de sua cidadania e ações pedagógicas de qualidade. (KISHIMOTO, 2010).

Na educação infantil a brincadeira não é introduzida – ela é parte do cotidiano. E se o professor não a oportuniza, a própria criança vai ignorar o que você está fazendo para “se dar” esse momento – muitas vezes traduzido como indisciplina e falta de concentração pelo professor. (Professora de Educação Infantil com 2 nos de experiência na área e 30 anos de idade).

Depois da análise das duas últimas categorias, em que se verificou a presença da brincadeira tanto na prática pedagógica dos professores como no cotidiano dos alunos, a

próxima categoria trata da questão da mediação pedagógica nas brincadeiras, analisando as interferências do professor nos momentos lúdicos de seus educandos.

Quadro 4: Categoria 4 – A realização de mediações pedagógicas nas brincadeiras

| ➤ Respostas | Nº de Ocorrências |
|-------------|-------------------|
| ➔ CLASSES | |
| ➔ SIM | 18 |
| ➔ NÃO | 2 |
| ➔ ÀS VEZES | 2 |

Essa categoria buscou verificar se os professores participantes do estudo realizam mediações pedagógicas nas brincadeiras de seus alunos. Ao total, houve dezoito (18) ocorrências de respostas positivas para a realização pedagógica nas brincadeiras dos alunos. Alguns respondentes marcaram mais de uma resposta, o que pode ser indicado pela classe negativa, com duas (2) ocorrências, e às vezes, com duas (2) ocorrências.

Vigotski (2010) afirma que a base do trabalho pedagógico encontra-se na experiência pessoal do educando, sendo que cabe ao professor orientar o aluno durante o processo de educação. Para Muniz (2007), o professor que se preocupa com a aprendizagem de seus alunos pode contribuir com a atividade psíquica do aluno, especialmente em seu pensamento. Isso pode direcionar os métodos de ensino do educador, pois seus métodos podem tornar-se mais eficazes ao serem associados ao modo de pensar do aluno. Nesse sentido, o aluno é quem dirige o seu processo de aprender.

O professor precisa estar comprometido em promover o processo de aprendizagem de seus alunos e organizar o ambiente pedagógico. Com isso, “o trabalho do mediador na interação com a criança é, entre outros aspectos, o de permitir a análise dos efeitos do ato da aprendizagem em relação às intenções iniciais e, também, o de facilitar a realização do ato.” (MUNIZ, 2007, p.33).

A próxima categoria, para a complementação das informações levantadas na quarta categoria, discute a maneira como as mediações pedagógicas dos docentes interferem nas brincadeiras de seus educandos.

Quadro 5: Categoria 5 – A interferência das mediações pedagógicas nas brincadeiras

| ➤ Respostas | Nº de Ocorrências |
|--|-------------------|
| <p>➔ CLASSES</p> <p>➔ NA FORMA DE PENSAR E REDIRECIONAR AS BRINCADEIRAS</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Depende dos objetivos que permeiam a brincadeira ➤ Melhor compreensão do objetivo da atividade ➤ Depende de como a criança realiza ou interpreta a brincadeira ➤ Explorar as potencialidades do brincar ➤ Ao propor novas brincadeiras ➤ Quando as crianças necessitam conhecer uma brincadeira ➤ Quando não há objeto | 8 |
| <p>➔ NO COMPORTAMENTO DAS CRIANÇAS</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Quando as crianças ficam perdidas ➤ Quando as crianças se desorganizam ➤ Resolução de conflitos ➤ Necessidade de um pensamento estruturado e sistemático por parte das crianças ➤ Necessidade de ajustamentos de conduta ➤ Necessidade de a criança ajustar o sentimento egocêntrico e social | 10 |
| <p>➔ NA COMPREENSÃO DE REGRAS E LIMITES</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Auxílio no cumprimento das regras ➤ Necessidade de entendimento de regras e limites | 3 |
| <p>➔ EM BRINCADEIRAS LIVRES</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Necessidade de intervenção quando as crianças solicitam ➤ É importante que o educador permita ao aluno criar seu brincar, suas regras e seu jogo; ➤ O professor deve intervir quando necessário | 3 |
| <p>➔ EM BRINCADEIRAS DIRIGIDAS/ DIRECIONADAS</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Necessidade de intervenção quando for necessário ➤ Conduzem e orientam as ações dos alunos ➤ O brincar como um recurso ou parceiro no auxílio a aquisição de determinadas habilidades e competências ➤ O professor deve ter momento para focar em um objetivo específico dentro do brincar | 4 |
| <p>➔ NA PARTICIPAÇÃO DO PROFESSOR</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ As crianças criam novas expectativas quando o professor dirige a atividade ➤ Procuro me inserir no contexto da brincadeira e ali interagir ➤ Interfiro como participante das brincadeiras ➤ Com a interferência do adulto, as crianças conseguem fazer as concessões e as tolerâncias ➤ Interfere na forma de pensar e redirecionar as brincadeiras | 5 |
| <p>➔ OUTRAS PERCEPÇÕES: NECESSIDADE DE NÃO MEDIAR</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Construção de conceitos próprios e espontâneos ➤ Valorização da autoestima ➤ Construção da autonomia | 3 |

No Quadro 5, as classes duas classes que mais se destacaram discorreram sobre a interferência da mediação pedagógica no comportamento das crianças (10 ocorrências) e na forma de pensar e redirecionar as brincadeiras (8 ocorrências). Nessas duas classes, as respostas apontaram para os momentos durante os quais é necessária a mediação pedagógica ou a intervenção do professor.

Na educação infantil, o professor mediador necessita considerar a importância do brincar para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, pois ao brincar ela pode exercitar a sua imaginação e capacidade criadora, interagir consigo mesma, com o outro e com o mundo, desenvolver o seu comportamento e aprender determinadas regras sociais. O educador, a partir de sua mediação, poderá instigar a imaginação de seus educandos e propor ambientes propícios para a realização das brincadeiras, disponibilizando as crianças diversos brinquedos e objetos, propondo brincadeiras e brincando junto de seus alunos.

Em uma parte das respostas, foram apresentadas situações em que a mediação pedagógica do professor ou sua interferência e intervenção se fazem necessárias durante as brincadeiras desenvolvidas, sejam elas dirigidas ou livres. Uma professora de 33 anos de idade, que optou por não identificar seu tempo de experiência na educação infantil, explicitou em seu relato quando a mediação se faz necessária:

“Medio as brincadeiras para que [as crianças] possam ter uma compreensão melhor do objetivo da atividade”.

Outra professora, com 27 anos de idade de 5 anos de experiência na educação infantil também relatou sobre a interferência das mediações pedagógicas do professor nas brincadeiras:

“Nas brincadeiras dirigidas, as mediações do professor vão conduzir e orientar as ações dos alunos.”.

O professor de educação infantil é quem ajuda na estruturação do campo das brincadeiras na vida de seus educandos, organizando a sua base estrutural ao ofertar objetos, fantasias, brinquedos ou jogos, delimitando e arranjando o espaço e o tempo reservado para o brincar. (BRASIL, 1998). Conforme o RCNEI (BRASIL, 1998, p.28), as brincadeiras oportunizam ao professor observar e constituir uma visão acerca dos processos de desenvolvimento de sua turma, como um conjunto, e de cada aluno em particular, "(...) registrando suas capacidades de uso das linguagens, assim como de suas capacidades sociais e dos recursos afetivos e emocionais que dispõem".

Em contraste com a classe anterior, também foram apresentadas respostas voltadas para a importância de o professor não realizar mediações em determinados contextos

lúdicos (3 ocorrências), a fim de proporcionar à criança o desenvolvimento de sua autonomia, autoestima e de conceitos próprios. O próximo relato evidencia a importância da não-mediação e da mediação:

“(…) É muito importante deixar [que as crianças] brinquem sem mediação para que construam conceitos próprios e espontâneos (...). Em outros momentos, é importante mediar porque um pensamento estruturado e sistemático se faz necessário.” (Professora, 31 anos e 14 anos de experiência na educação infantil).

Para Vigotski (2007), a partir da brincadeira a criança pode realizar, de forma imaginária, seus desejos e tendências. Ao mesmo tempo em que brinca, ela exercita sua imaginação, pois cria uma situação imaginária que é delimitada por determinadas regras de comportamento. O brincar proporciona um desenvolvimento global à criança, bem como uma visão mais real de mundo, pois brincando, ela pode se expressar, refletir sobre a sua realidade e modificá-la a partir da criatividade e imaginação.

Nas brincadeiras livres, de acordo com o RCNEI (BRASIL, 1998, p.29), "(...) as crianças recriam e estabilizam aquilo que sabem sobre as mais diversas esferas do conhecimento, em uma atividade espontânea e imaginativa.". Quando há intencionalidade no desenvolvimento de aprendizagens conceituais, procedimentos ou atitudes explícitas, as brincadeiras passam a ser orientadas, pois constituem atividades didáticas por possuir objetivos didáticos. Essa diferença foi levantada pelos próprios respondentes do questionário, que em parte deu suas respostas, expressaram que a mediação pedagógica em brincadeiras livres (3 ocorrências) difere das em brincadeiras dirigidas (4 ocorrências). O RCNEI (BRASIL, 1998) considera necessária a intervenção do professor de educação infantil para que as crianças, durante a interação social ou consigo própria, possam tornar mais ampla a sua capacidade de apropriar-se de conceitos, dos códigos sociais e das linguagens, a partir da reflexão, do brincar, da experimentação.

Além da intervenção na situação lúdica apenas quando necessário, uma parte das respostas destacou a participação do professor nas brincadeiras (5 ocorrências) como mostra o relato da professora a seguir:

“Ao observar um comportamento que julgue relevante, procuro me inserir no contexto da brincadeira e ali interagir.” (Professora de Educação Infantil a 12 anos e 46 anos de idade.)

No contexto da educação infantil, é preciso desafiar as crianças a imaginar e criar situações novas em suas brincadeiras, de forma que cabe ao professor a elas proporcionar uma rotina permeada pelo brincar, que instigue sua criatividade a partir da experimentação do

ambiente e objetos. De acordo com Horn, Silva e Pothin (2011), o brincar é construtor de aprendizagens novas, de interações significativas e, durante a infância, favorece a construção da personalidade da criança. Os professores e pais precisam respeitar o direito de brincar da criança, na busca de que ela se transforme em um adulto criativo, livre e consciente da importância de valorizar o ambiente no qual vive.

A última classe, ao analisar sobre a interação do professor com o aluno durante as brincadeiras está bastante correlacionada com a categoria próxima, na qual se questionou sobre como o professor pode enriquecer o momento do brincar de seus educandos.

Quadro 6: Categoria 6 – Como o professor pode enriquecer o momento do brincar

| → CLASSES | Respostas | Nº de Ocorrências |
|--|-----------|-------------------|
| → BRINCANDO JUNTO <ul style="list-style-type: none"> ➤ Participando ativamente com os seus alunos ➤ Participando diretamente ➤ Brincando com a criança ➤ Brincando junto ➤ É importante o professor brincar com a criança | | 9 |
| → INTRODUZINDO NOVAS BRINCADEIRAS E ELEMENTOS <ul style="list-style-type: none"> ➤ Introduzindo novas brincadeiras ➤ Favorecendo a construção de brincadeiras e jogos pelos alunos ➤ Propondo a confecção de materiais ➤ Trazendo novos elementos | | 5 |
| → PROPORCIONANDO ESPAÇOS E AMBIENTES <ul style="list-style-type: none"> ➤ Proporcionando espaços ➤ Ofertando ambientes estimuladores ➤ Reservando momentos | | 4 |
| → ESTIMULANDO A IMAGINAÇÃO E AS CRIANÇAS <ul style="list-style-type: none"> ➤ Observando o brincar da criança ➤ Propondo brincadeiras ➤ Conhecendo as brincadeiras ➤ Estimulando as brincadeiras ➤ Estimulando o imaginário ➤ Propondo muitas oportunidades/possibilidades | | 5 |
| → COM A MEDIAÇÃO E INTERAÇÃO <ul style="list-style-type: none"> ➤ A partir de mediações ➤ Interagir como mediador ➤ Se fazendo criança nesses momentos | | 3 |
| → CONHECENDO E VALORIZANDO OS ALUNOS <ul style="list-style-type: none"> ➤ Conhecendo as preferências da fase das crianças ➤ Sabendo ouvir as crianças ➤ Valorizando as contribuições dos seus alunos ➤ Permitindo que o aluno crie, se desenvolva e imagine ➤ Incentivando a participação | | 5 |
| → OUTRAS PERCEPÇÕES <ul style="list-style-type: none"> ➤ Nas brincadeiras encontramos o melhor momento para avaliar, para discutir, refletir, analisar, criticar ➤ A brincadeira como constituição inerente do planejamento para as aprendizagens e desenvolvimento da criança ➤ O momento do brincar é um momento de troca, de aprendizado e de interação com os outros colegas ➤ O momento do brincar permite encontrar elementos que embasem a prática pedagógica do professor | | 4 |

Esta categoria mostra as respostas levantadas a partir do questionamento sobre como o professor pode enriquecer as brincadeiras de seus alunos. Com um maior número de ocorrências (9), parte das respostas mostrou que é necessário que o professor de educação infantil brinque junto com seus alunos, com eles interagindo e mediando situações conflituosas.

De acordo com o documento Brinquedos e Brincadeiras de Creche (BRASIL, 2012), introduzir brinquedos e brincadeiras em instituições de educação infantil depende de algumas condições, como aceitar o brincar como um direito infantil, compreender a importância do brincar para a criança, criar ambientes educativos planejados voltados para as brincadeiras e interações e necessidade de desenvolvimento da dimensão brincalhona do professor ou professora. Navarro (2010) caracteriza o brincar como social, pois há o uso de um brinquedo, a interação da criança com um colega ou com um adulto, um contexto no qual a brincadeira se desenvolve, uma história. O professor, além de interagir e brincar com seus alunos, precisa mediar a relação da criança com o objeto, com o outro e com o ambiente, buscando tornar a brincadeira mais criativa e estimulante.

Essa inserção do professor no contexto lúdico das crianças relaciona-se com outra classe (3 ocorrências), na qual mostra que a partir da mediação e interação, o professor pode tornar mais rico o momento do brincar. Para o RCNEI (BRASIL, 1998), o professor ou professora de educação infantil pode enriquecer o momento do brincar a partir da interação com seus alunos, além de organizar situações, momentos e espaços para que a brincadeira se desenvolva de modo diversificado.

Além de brincar junto, é preciso também que o professor introduza novos elementos às brincadeiras (5 ocorrências) a fim de estimular a imaginação, a criança (5 ocorrências) e as próprias brincadeiras. Em sua resposta, uma das professoras citou a importância das novidades nas brincadeiras como elemento que pode enriquecer o momento do brincar:

“Deixando que as crianças percebam que [o momento do brincar] é um momento de troca, de aprendizado, d interação com os outros colegas. E sempre trazendo algo novo para estimular as brincadeiras.” (Professora com idade de 31 anos e com 3 anos de experiência na educação infantil).

Ao estruturar o campo das brincadeiras na rotina de seus educandos, propondo novos elementos, espaços e histórias para as brincadeiras, o professor ou professora de educação infantil pode contribuir com o desenvolvimento das competências imaginativas e criativas das crianças. Sabendo que estão brincando, "(...) as crianças recriam e repensam os

acontecimentos que lhe deram origem." (BRASIL, 1998, p.27). As situações vividas no mundo real são transportadas para o mundo das brincadeiras, sendo que as regras que fazem parte de seu dia a dia são vinculadas às brincadeiras. A criação de uma situação imaginária estimula o desenvolvimento do pensamento abstrato (VIGOTSKI, 2007) a construção do simbolismo, uma vez que ela passa a ter consciência de suas ações e dos significados dos objetos.

Além disso, para que as brincadeiras se desenvolvam de uma melhor forma possível, parte das respostas, com quatro (4) ocorrências, destacou a necessidade de proporcionar espaços e ambientes estimuladores do brincar. O relato de uma professora destaca elementos que podem enriquecer a brincadeira, dentre eles o espaço:

“Ao proporcionar espaços, momentos através de seu planejamento como constituição inerente desse para as aprendizagens e desenvolvimento da criança.” (Professora da Educação Infantil a 5 anos e com 32 anos de idade).

O RCNEI (BRASIL, 1998) considera fundamental a organização dos espaços e materiais na prática educativa de crianças na educação infantil. É preciso planejar adequadamente a organização, uma vez que ele "(...) deve propiciar condições para que as crianças possam usufruí-lo em benefício do seu desenvolvimento e aprendizagem." (BRASIL, 1998, p.68). Além do espaço, o brincar também constitui uma grande fonte de desenvolvimento infantil e, segundo Vigotski (2007), capta de uma forma condensada todas as tendências do desenvolvimento da criança, pois enquanto brinca, ela demonstra um comportamento superior ao comportamento próprio de sua idade. É nesse sentido que o brincar cria uma zona de desenvolvimento proximal, já que na brincadeira, além da possibilidade de subordinação às regras, a criança aparenta ser maior do que realmente é na vida real. Com o brincar, ela não só faz aquilo que mais gosta de fazer, mas também reconhece e reafirma limites, aprende a controlar impulsos imediatos e subordina-se às regras estabelecidas em sua comunidade.

Na última classe, com quatro (4) ocorrências, foram listadas outras percepções presentes nas respostas dos respondentes do questionário, percepções estas sobre a brincadeira e o momento do brincar. Uma dessas percepções afirma que ao observar o momento do brincar, o professor pode encontrar elementos que embasem sua prática pedagógica. De acordo com RCNEI (BRASIL, 1998), o professor, ao observar intencionalmente o brincar de seus alunos, pode enriquecer a atividade imaginativa, criativa e organizacional das crianças ao lhes oferecer materiais adequados e diversificados e espaços estruturados para brincar.

Depois das análises e reflexões provocadas pela presente categoria e pelas anteriores em relação ao brincar, mediações pedagógicas, a criança e o professor, a próxima categoria busca levantar exemplos de brincadeiras e jogos utilizados pelos professores em sua prática pedagógica e considerados importantes para ser trabalhados com os educandos.

Quadro 7: Categoria 7 – Jogos e brincadeiras considerados importantes pelos professores para trabalhar com os alunos

| ➤ Respostas | Nº de Ocorrências |
|---|-------------------|
| → CLASSES → DE CONCENTRAÇÃO E RACIOCÍNIO LÓGICO <ul style="list-style-type: none"> ➤ Jogos de encaixe ➤ Quebra Cabeça ➤ Bloco ➤ Blocos Lógicos ➤ Jogos de tabuleiro ➤ Dominó ➤ Lego ➤ Jogo da memória ➤ Massinha ➤ Bingo | 24 |
| → POPULARES E TRADICIONAIS <ul style="list-style-type: none"> ➤ Piques ➤ Amarelinha ➤ Escravos de Jó ➤ Rosa juvenil ➤ Seu lobo mandou ➤ Reloginho ➤ Meus pintinhos venham cá ➤ Boca de forno ➤ Corre cutia | 21 |
| → PROMOTORES DA IMAGINAÇÃO E CRIATIVIDADE <ul style="list-style-type: none"> ➤ Jogo simbólico ➤ Faz de conta ➤ Dramatização ➤ Teatro ➤ Casinha ➤ Imitação ➤ Repetição | 17 |
| → COM O CORPO HUMANO <ul style="list-style-type: none"> ➤ Circuito ➤ Trilhas ➤ Movimento corporal ➤ Pular corda ➤ Bambolê | 15 |
| → ESPORTES <ul style="list-style-type: none"> ➤ Ginástica historiada ➤ Jogos com bola ➤ Corrida ➤ Chute ao gol | 5 |
| → COM O ALFABETO <ul style="list-style-type: none"> ➤ Caracol com o alfabeto ➤ Forca com palavras conhecidas | 3 |

Nesta categoria foram listados jogos e brincadeiras considerados importantes pelos professores para se trabalhar com os educandos. Kishimoto (1994) destaca que a brincadeira distingue-se do jogo por supor uma relação com a criança e a ausência de um sistema de regras.

A brincadeira refere-se, segundo Dallabona e Mendes (2004) à ação de brincar e ao comportamento espontâneo que é resultado de uma atividade não-estruturada. O jogo, por sua vez, é considerado pelas autoras como uma brincadeira composta por regras fixas, cuja principal característica é a existência de um objetivo determinado. Brougere (1998) concebe o jogo como um importante meio que permite o acesso à cultura pela criança, pois a partir dele, ela tem a oportunidade de conhecer, a partir da experiência, o processo cultural e a interação simbólica em toda a sua complexidade.

Com o quadro, percebe-se que a classe que mais destacou-se foi a de jogos e brincadeiras de concentração e raciocínio lógico, com vinte e quatro (24) ocorrências. Geralmente, nesses tipos de jogos ou brincadeiras há a presença de regras e determinados objetivos. Isso relaciona-se com o conceito de jogo proposto por Brougere e Henriot (apud Kishimoto, 1996), em que um de seus sentidos refere-se ao jogo como um sistema de regras. Nessa dimensão, o jogo e a situação lúdica se superpõem, pois ao brincar, a criança executa as regras do jogo ao mesmo tempo em que desenvolve uma atividade lúdica. A participação em jogos e brincadeiras com regras pelas crianças permite o desenvolvimento e criação de estratégias, estimula a cooperação entre os alunos, uma competição positiva, além de trabalhar limites de convivência grupal.

Outra classe que se destacou na categoria foi a de jogos e brincadeiras populares e tradicionais, com vinte e uma (21) ocorrências. As brincadeiras e jogos listados constituem parte da cultura brasileira, sendo aprendidos pelas crianças a partir do contato com outras crianças e adultos. Em relação à essa dimensão cultural e social das brincadeiras, Brougere (1998) afirma que elas são resultado de uma construção social. Devido a isso, a criança precisa aprender a brincar a partir da interação com os adultos e com outras crianças e a partir disso, ela aprenderá brincadeiras novas e suas regras. Kishimoto (2010) destaca que somente depois de aprender, a criança poderá reproduzir e recriar brincadeiras, contribuindo, assim, com a preservação e circulação da cultura lúdica. O jogo também constitui produto das interações sociais diversas, necessitando da existência de uma cultura para existir. A partir dele, a criança pode ter contato com o processo cultural de sua comunidade e com a interação simbólica. (BROUGERE, 1998).

Uma parte das respostas (17 ocorrências) evidenciou também o trabalho dos professores com o faz-de-conta, a partir do qual as crianças criam e participam de uma situação imaginária criada a partir do jogo ou brincadeira. Vigotski (2007) afirma que a brincadeira em crianças de idade pré-escolar surge a partir da necessidade de realizar desejos que não podem ser realizados ou esquecidos de forma imediata. Para solucionar essa tensão, ela se insere em um mundo imaginário a partir do qual os desejos não realizáveis podem ser realizados. Esse mundo imaginário é o brincar, no qual ela realiza de forma imaginável, seus desejos e tendências. A situação imaginária criada pela criança é delineada por determinadas regras de comportamento, sendo que nas brincadeiras de faz de conta, ao imitar determinado personagem, ela também adota o seu comportamento e conduta.

Além disso, com cinco (5) ocorrências, parte das respostas evidenciou a importância dos esportes na educação infantil e as brincadeiras e jogos que podem ser desenvolvidas nessa área. A prática de esportes é abordada ao longo do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), que explicita em seu artigo 16 inciso IV que a prática de esportes, o brincar e a diversão são aspectos compreendidos pelo direito à liberdade. Além disso, o RCNEI (BRASIL, 1998, p.63) estabelece que a educação infantil precisa se organizar de maneira que as crianças desenvolvam algumas capacidades, como "(...) descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar (...)", o que pode ser feito, por exemplo, a partir da prática de esportes e das brincadeiras.

A última classe, com três (3) ocorrências mostrou os jogos e brincadeiras relacionadas ao alfabeto e a palavras conhecidas pelas crianças, o que demonstra a preocupação com a alfabetização de crianças na educação infantil. Na escola, as crianças podem receber informações relacionadas à escrita enquanto brincam com a sonoridade das palavras, ao manusear materiais escritos, como gibis, revistas e livros ou ao ouvir a leitura de uma história pelo professor. Segundo Scarpa (2006), é preciso que os alunos participem de atividades de leitura e escrita desde o início de sua escolarização, com a finalidade de que aprendam a ler e a escrever. Caso a educação infantil cumpra o seu papel ao envolver os educandos em atos e tarefas que os façam refletir e compreender a escrita, ao fim dessa etapa as crianças estão alfabetizadas.

As respostas dos professores apresentaram grande diversidade em relação aos jogos e brincadeiras presentes na rotina de seus alunos de educação infantil. No relato de uma professora de educação infantil a 5 anos e com 27 anos de idade, é possível perceber que os jogos e brincadeiras por ela trabalhados com os educandos são bem diversos:

“Circuitos de psicomotricidade, trilhas, blocos lógicos, cozinha experimental, massinha, brincadeiras tradicionais (amarelinha, passa anel, escravos de Jó, estátua).”.

Com essa diversidade de jogos e brincadeiras na rotina da educação infantil, os professores participantes do estudo demonstraram ao longo de suas respostas a preocupação com o desenvolvimento integral de seus alunos, fazendo uso do brincar como uma estratégia que permite à criança se expressar, aprender e se desenvolver.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados e informações apresentados no capítulo anterior mostram que os professores e professoras participantes do estudo percebem as contribuições do brincar no desenvolvimento e aprendizado infantil a partir da promoção de atividades lúdicas, as quais permitem que a criança desenvolva-se motora, cognitiva e afetivamente. Assim como afirma Kishimoto (2010), o brincar é considerado como uma das principais atividades do cotidiano da criança, pois será brincando que ela poderá desenvolver sua capacidade de tomar decisões, expressar seus sentimentos, conhecer a si mesma, o outro e o mundo, resolver problemas e criar situações imaginárias para suas brincadeiras, dentre outros aspectos.

Os professores, ao estarem conscientes da importância da brincadeira para os educandos, buscam inseri-la em sua prática pedagógica durante toda a rotina escolar, em diferentes momentos e espaços. Além disso, foi ressaltada a ligação da educação infantil com a ludicidade. A partir da leitura de materiais como Currículo em Movimento para a Educação Infantil (BRASIL, 2013a), Brinquedos e Brincadeiras de Creche (BRASIL, 2012) e Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), pode-se perceber que a brincadeira constitui um dos principais eixos da educação infantil, já que ela contribui significativamente com o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança. Assim, conforme as informações apontadas pelos docentes nos questionários, todos os dias as crianças têm a oportunidade de brincar, seja de forma livre ou dirigida. A importância da brincadeira na rotina da criança foi ressaltada por autores como Kishimoto (2010) e Vigotski (2007), já que o brincar apresenta as tendências de desenvolvimento da criança de uma maneira condensada.

Conforme o conceito de mediação semiótico em Sirgado (1991 apud TUNES; TACCA; BARTHOLO JÚNIOR, 2005, p. 694), as mediações pedagógicas realizadas pelos professores tratam-se de interferências voltadas para a possibilidade de interação entre a criança e o brincar. Além disso, essas mediações contribuem com a organização e administração do meio social educativo, pois assim como o aluno, o pedagogo também é parte do ambiente escolar. (VIGOTSKI, 2010).

Com isso, a partir de sua mediação pedagógica, foi evidenciado que o professor pode enriquecer o momento do brincar de seus educandos ao brincar e com eles interagir. Da mesma forma que o RCNEI (BRASIL, 1998), Horn, Silva e Pothin (2012) e Navarro (2010) destacam a participação do professor e a importância de sua inserção no contexto das

brincadeiras infantis, os professores participantes atestaram que é brincando junto que o docente poderá observar e conhecer melhor seus alunos, além de com eles interagir, refletir acerca dos comportamentos e condutas dos educandos e propor novos elementos para suas brincadeiras.

Após destacar toda a importância do brincar e a sua presença na rotina das crianças e na prática docente, os professores destacaram jogos e brincadeiras considerados importantes para o desenvolvimento e aprendizado de seus alunos. Os jogos e brincadeiras de concentração e raciocínio lógico se sobressaíram nas respostas dos questionários. Isso pode mostrar que, além de visar o desenvolvimento e aprendizado dos educandos com esses tipos de jogos, os professores também buscam “acalmar” a sua turma, para evitar conversas e bagunças durante as aulas. Os jogos e brincadeiras populares e tradicionais também destacaram-se nas respostas. Sendo assim, cabe observar que esses tipos de jogos e brincadeiras, por fazerem parte da cultura brasileira, são aprendidos pelas crianças a partir do contato e interação ou com adultos ou com crianças mais velhas, o que acaba por evidenciar o seu caráter cultural. Isso relaciona-se bastante com o proposto por Brougere (1998) e Kishimoto (2010), que afirmam que o brincar é cultural.

As reflexões desenvolvidas ao longo do trabalho partiram da necessidade de investigar as contribuições do brincar para o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, buscando analisar a presença do brincar no cotidiano escolar das crianças e na prática pedagógica das professoras e refletir acerca das mediações pedagógicas dos professores nas brincadeiras infantis.

Destaca-se a importância da participação dos professores de Educação Infantil de escolas públicas neste estudo, uma vez que foi possível entrelaçar a teoria com os saberes docentes. A partir da análise da fala dos participantes, os objetivos e o problema de pesquisa puderam ser respondidos, o referencial teórico pôde ser relacionado com a prática, as questões surgidas ao longo do trabalho puderam ser esclarecidas, pesquisadas e analisadas e questões pertinentes para futuras pesquisas puderam ser levantadas:

Será que se o estudo fosse realizado com outro grupo de professores da Educação Infantil, as respostas seriam as mesmas? Os professores participantes deste estudo, talvez por cursarem a Especialização em Docência na Educação Infantil, conseguiram perceber a importância do brincar, relacionando suas respostas com concepções teóricas. Nesse caso, ao comparar as respostas por eles elaboradas com respostas elaboradas por outros professores, os resultados seriam diferentes?

Além disso, será que as contribuições do brincar para o desenvolvimento e aprendizagem da criança são percebidas pelos professores do Ensino Fundamental Séries Iniciais? As crianças que frequentam as séries desse nível da educação estão na fase de construção de conceitos sobre os diversos conhecimentos ministrados pelo professor ou professora. As brincadeiras e jogos pedagógicos poderiam, nesse sentido, contribuir com a aprendizagem da criança?

Outro ponto que merece ser analisado é: será que os pais percebem a importância e as contribuições do brincar no desenvolvimento e aprendizagem de seus filhos? As mudanças no modo de comportamento da criança e na postura apresentada diante de certos contextos lúdicos são por eles percebidas? Muitos pais têm deixado de incentivar a brincadeira de seus filhos, ao oferecer-lhes brinquedos que pouco demandam a capacidade criativa da criança. Essa questão leva a outra: as tecnologias presentes no mundo contemporâneo influenciam e modificam de que maneira o brincar? O mundo contemporâneo é caracterizado pelas tecnologias e mídias de comunicação. Isso contribuiu para mudar a concepção e visão sobre a infância? O que é ser criança no mundo atual?

Essas e outras muitas questões que poderiam ser elaboradas a partir desse trabalho constituem importante ferramenta para a compreensão do contexto no qual a criança do mundo contemporâneo vive. É importante considerar as perspectivas propostas pelos professores não só de Educação Infantil, mas também de Ensino Fundamental Séries Iniciais, uma vez que, devido a sua prática pedagógica e conhecimentos docentes, esses sujeitos da educação têm muito a contribuir em estudos que tratem sobre a criança.

PARTE III

PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

O futuro é bastante incerto. Deparo-me diariamente com surpresas em minha rotina que me fazem repensar vários aspectos de minha vida. Esse trabalho encerra uma das fases mais importantes da minha vida e me faz ter a certeza de que não quero parar de estudar. Durante o tempo da minha existência e que for possível.

Pretendo estudar para concursos para professor da Secretaria de Educação ou para concursos públicos que ofereçam vagas para pedagogos, com o objetivo de poder promover a aprendizagem de sujeitos em níveis e modalidades diversas do processo educativo. Gostaria bastante de trabalhar em uma escola de Educação Infantil, área pela qual me apaixonei e na qual desejo atuar.

Para aperfeiçoar meus conhecimentos adquiridos ao longo da graduação, penso em fazer especializações na área e que possam me ajudar a repensar em práticas pedagógicas que contribuam de um jeito positivo para a aprendizagem e o desenvolvimento de meus futuros alunos. Só me resta a dúvida do que fazer: Educação Infantil ou Psicopedagogia.

A partir da estabilidade que um concurso público causaria na minha vida financeira, iniciaria a minha busca pelo mestrado e, futuramente (quem sabe), pelo doutorado. É claro, darei tempo ao tempo entregando os meus planos nas mãos de Deus, prosseguindo com os meus estudos até que seja possível buscar essa oportunidade para a minha vida.

A minha pretensão em fazer especializações, mestrado e doutorado reside no desejo de fazer a diferença na qualidade da educação e ensino que eu venha a prestar, seja na área escolar ou não. Sei que esse é um caminho difícil de percorrer, mas pretendo me esforçar e estudar bastante para poder alcançar esse objetivo, na busca de poder proporcionar aos meus futuros educandos o melhor que eu posso oferecer como profissional da área de Educação.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, R. O IBGE e a Religião - Cristãos são 86,8% do Brasil. **Veja**, 2012. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/blog/reinaldo/>>. Acesso em 02 jun. de 2014.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em 12 nov. 2013.

_____. **Estatuto da criança e do adolescente**: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: <<http://www.desenvolvimentosocial.sp.gov.br/>>. Acesso em 13 n

_____. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/96. Brasília: 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em 13 nov. 2013.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular para a educação infantil**. Volume 1. Brasília: MEC, SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 28 jan. 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para a formação de professores**. Brasília: MEC/SEF, 2011. 174 p.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC, SEB, 2006a. 32 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 28 jan. 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2006b. Volume 1. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 26 out. 2013.

_____. **Lei nº 11.700**, de 13 de junho de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11700.htm>. Acesso em: 09 jul. 2014.

_____. **Emenda Constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>. Acesso em: 09 jul. 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010. 36 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 28 jan. 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos e brincadeiras de creches**: manual de orientação pedagógica. Brasília: MEC, SEB, 2012. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 28 jan. 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Currículo em Movimento Primeiro Ciclo: Educação Infantil**. Livro 3. Brasília: MEC, SEB, 2013a. Disponível em: <<http://www.cre.se.df.gov.br/>>. Acesso em: 06 fev. 2014.

_____. **Lei Nº 12.796**, de 4 de Abril de 2013. 2013b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm>. Acesso em: 09 jul. 2014.

_____. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 09 jul. 2014.

BRASÍLIA. Secretaria de Estado de Planejamento e Orçamento. Governo do Distrito Federal. **Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios do Distrito Federal - PDAD/DF - 2011**. Brasília: Codeplan, 2012. 148p.

_____. Poder Executivo. **Lei nº 5.105**, de 03 de maio de 2013. Reestrutura a carreira Magistério Público do Distrito Federal e dá outras providências. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/legis/lei_5105_3mai13.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2014.

BROUGERE, G. A criança e a cultura lúdica. **Rev. Fac. Educ.** [online]. 1998, vol.24, n.2, pp. 103-116. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-25551998000200007>>. Acesso em: 06 fev. 2014.

CASTRO, M. G. B. . Noção de criança e infância: diálogos, reflexões, interlocuções. In: **16º COLE**, 2007, Campinas. Anais do 16º COLE, 2007. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem13pdf/sm13ss04_02.pdf>. Acesso em: 08 set. 2013

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativo e misto**. Tradução de Luciana de Oliveira Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DALLABONA, S. R; MENDES, S. M. S.. O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educar. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG**, v. 1, n. 4, p. 107-112, 2004.

DIDONET, V. Creche: a que veio, para onde vai. **Em Aberto**, v.18, n.73, Brasília, 2001. p. 11-28.

_____. Fragmentos de história da educação infantil no Brasil: algumas reflexões. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, v. 2, jun. 2008. Disponível em: <http://www.ltdsuftrj.br/gis/Fragmentos_de_historia.htm>. Acesso em: 08 set. 2013.

FERREIRA, A. B. H. **Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 8ª ed. São Paulo: Positivo, 2010.

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes**. Tradução de Magda Lopes. Porto Alegre: Penso, 2013.

FORTUNA, T. R. Capítulo 1: A importância do brincar na infância. HORN, Cláudia Inês et al. **Pedagogia do Brincar**. Porto Alegre: Mediação, 2012. pp. 15 - 44.

GASKELL, G.. Entrevistas Individuais e Grupais. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Orgs.). **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo : Atlas, 2002.

_____. **Métodos e Técnicas da Pesquisa Social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HORN, C. I.; SILVA, J. da; POTHIN, J. Apresentação: Em respeito ao direito de brincar. In: HORN, C. I. et al. **Pedagogia do Brincar**. Porto Alegre: Mediação, 2012. pp. 9 – 11.

INSTITUTO C&A. **Caderno de Orientação Paralapraca**: Assim se brinca. 2013. Disponível em: <<http://www.paralapraca.org.br/>> Acesso em 26 ago. 2013.

KISHIMOTO, T. M. . O Jogo e a Educação Infantil. **Perspectiva** (Florianópolis), Florianópolis-SC, v. 22, p. 105-128, 1994. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10745/10260>>. Acesso em: 06 fev. 2014.

_____. Froebel e a concepção de jogo infantil. **Revista da Faculdade de Educação**. Universidade de São Paulo, São Paulo, v. 1, n.1, p. 145-168, 1996. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rfe/article/download/33600/36338>>. Acesso em: 06 fev. 2014.

_____. Brinquedos e Brincadeiras na educação infantil. In: **I Seminário Nacional: Currículo em movimento**. perspectivas atuais, 2010, Belo Horizonte. Anais do I Seminário Nacional : currículo em movimento. Perspectivas atuais. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2010. v. 1. p. 1-20.

KUHLMANN JR., M. . Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 14, p. 5-18, 2000. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde14/rbde14_03_moses_kuhlmann_jr.pdf>. Acesso: 19 nov. 2013.

_____. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

LEONTIEV, A. N. Os princípios Psicológicos da Brincadeira Pré-Escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução de Maria Pena Villalobos. 12 ed. São Paulo: Ícone, 2012. P. 119-142.

MADER, H. DF tem o segundo maior percentual de mulheres na população do país: 52,19%. **Correio Braziliense**. Brasília, 2011. Disponível em: <http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2011/11/28/interna_cidadesdf,280437/df-tem-o-segundo-maior-percentual-de-mulheres-na-populacao-do-pais-52-19.shtml>. Acesso em: 03 jun. 2014

MUNIZ, C. A. **Educação e Linguagem Matemática I: Significados do Aprender e Ensinar Matemática**. Brasília: Universidade de Brasília, 2007. Disponível em: <<http://www.sbemrasil.org.br/sbemrasil>>. Acesso em: 20 abr. 2014.

NASCIMENTO, C. T. ; OLIVEIRA, V. F. de ; BRANCHER V. R... A construção social do conceito de infância: algumas interlocuções históricas e sociológicas. **Contexto & Educação**, 2008. Disponível em: <<http://coral.ufsm.br/gepeis/wp-content/uploads/2011/08/infancias.pdf>>. Acesso 28 jan. 2014.

NAVARRO, M. S. **O brincar na Educação Infantil**. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2693_1263.pdf>. Acesso em 26 ago. 2013.

OLIVEIRA, Z. M. R. ; SILVA, A. P. S. da ; CARDOSO, F. M.; AUGUSTO, S. de O. . Construção da identidade docente: relatos de educadores de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), v. 36, p. 547-571, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a0336129.pdf>>. Acesso em: 03 jun. 2014.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. História da Educação Infantil no Brasil: Avanços, Retrocessos e Desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, n. 33, p.78-95, mar. 2009. Disponível em:<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/33/art05_33.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2013.

REGO, T. C.. **Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p.74,104.

SANTOS, A. M. X. M. . A importância da formação continuada para uma atuação docente reflexiva: o processo formativo e o desenvolvimento profissional de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental Básico no município de Teresina - PI. In: **I ENCONTRO LUSO BRASILEIRO**, 2011, Maceió. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos>>. Acesso em: 02 jun. 2014.

SCARPA, R. Alfabetizar na Educação Infantil: Pode? **Revista Nova Escola**. n. 183, jan./fev. de 2006. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br>>. Acesso em: 27 maio de 2014.

TOZETTO, S. S ; GOMES, T. S. . A Prática Pedagógica na Formação Docente. **Reflexão e Ação** (Online), v. v17, p. 181/2-196, 2009.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo, Atlas, 1987. pp. 154-158.

TUNES, E.; TACCA M. C. V. R.; BARTHOLO JUNIOR, R. S.. O professor e o ato de ensinar. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 35, n. 126, 2005.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. **A história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança**. Porto Alegre: Artmed, 1996. pp. 151-238

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Pensamento e Linguagem**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

_____. **A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança**. Tradução de Zoia Prestes. Rio de Janeiro: Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais, 2008b.

_____. **Imaginação e Criação na Infância**. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

_____. **Psicologia pedagógica**. Tradução de Paulo Bezerra. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

WAJSKOP, G. O brincar na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas. Impresso), São Paulo, v. 92, p. 62-69, 1995. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/742.pdfv>>. Acesso em: 06 fev. 2014.

APÊNDICE A



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Departamento de Teoria e Fundamentos

TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO

Eu, _____,

RG, _____ Órgão Expedidor _____

Autorizo a estudante Helena Beatriz Brito da Costa, cuja monografia que está desenvolvendo possui como tema “**AS CONTRIBUIÇÕES DO BRINCAR PARA O DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA**”, sob orientação da Prof.^a Teresa Cristina Siqueira Cerqueira, a utilizar-se das informações obtidas no questionário do qual participo, por meio das respostas escritas, obedecendo aos critérios da ética na pesquisa, em que está assegurado total anonimato.

Declaro-me ciente e concordo com o acima exposto.

Brasília, ____ de _____ de 2014.

Assinatura do participante

Helena Beatriz Brito da Costa

Aluna de Graduação

Faculdade de Educação – Universidade de Brasília

Endereço do Pesquisador Responsável:

Helena Beatriz Brito da Costa. Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Campus Darcy Ribeiro. Prédio FE3. CEP 70.910-900. Brasília DF.

Helenacosta_@live.com

APÊNDICE B



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Departamento de Teoria e Fundamentos

Prezado (a) senhor (a),

Sou aluna da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília e, atualmente desenvolvo o Trabalho de Conclusão de Curso cujo tema é “**As Contribuições do Brincar para o Desenvolvimento e Aprendizagem da Criança**”, necessitamos da sua colaboração ao responder a um questionário neste dia. Você está sendo convidado (a) a participar desse estudo e agradecemos a sua disposição em responder ao nosso instrumento de pesquisa.

Perfil do Sujeito

Gênero: _____ Idade: _____
 Tempo de experiência Docente em Educação Infantil: _____ (anos)
 Graduação: _____ Ano de conclusão: _____
 Cidade de Residência: _____
 Estado Civil: _____ Filhos: () Sim (Quantos _____) () Não
 Religião _____
 Renda Familiar: R\$ _____

Questionário

- 1) Você percebe as contribuições do brincar para o desenvolvimento e aprendizagem infantil? De que forma?
- 2) Em sua prática pedagógica, como você costuma inserir a brincadeira em suas aulas?
- 3) Com qual frequência você costuma introduzir a brincadeira no cotidiano dos alunos?
Como?
- 4) Você realiza mediações pedagógicas nas brincadeiras de seus alunos?

() Sim () Não

Resposta afirmativa: De que maneira você acha que as suas mediações pedagógicas interferem nas brincadeiras de seus alunos?

- 5) Como o professor ou professora podem enriquecer o momento do brincar?
- 6) Liste exemplos de jogos ou brincadeiras que você considera importante trabalhar com os seus alunos: