



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO INFANTIL**

MARIA LÍDIA LINHARES

**AS CONCEPÇÕES DAS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS SOBRE A
BRINCADEIRA NA PRÉ-ESCOLA DO MUNICÍPIO DE MORRINHOS**

SOBRAL

2012

MARIA LÍDIA LINHARES

AS CONCEPÇÕES DAS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS SOBRE A
BRINCADEIRA NA PRÉ-ESCOLA DO MUNICÍPIO DE MORRINHOS

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Educação Infantil, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Educação Infantil.

Orientadora: Prof^a. Rosimeire Costa de Andrade Cruz

SOBRAL

2012

MARIA LÍDIA LINHARES

AS CONCEPÇÕES DAS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS SOBRE A
BRINCADEIRA NA PRÉ-ESCOLA DO MUNICÍPIO DE MORRINHOS

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Educação Infantil, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Educação Infantil.

Orientadora: Prof^a. Rosimeire Costa de Andrade Cruz

Aprovada em: ___/___/_____.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Rosimeire Costa de Andrade Cruz
Presidente/Orientadora - UFC

Prof.^o. Ms. José Edilmar de Sousa
PMM – CE

Prof.^a. Ms. Ticiania Santiago de Sá
UFC

Dedico a João Guilherme, meu filho querido, e a todas as crianças da Educação Infantil que travam lutas diárias pelo direito de brincar na escola.

AGRADECIMENTOS

À Rosimeire Costa de Andrade Cruz, minha orientadora, que com paciência e sabedoria tanto me ensinou nesta minha primeira experiência de pesquisa.

Às coordenadoras que com suas experiências contribuíram para a realização desse trabalho.

Aos meus queridos pais que com simplicidade e amor orientaram-me tão bem, sempre apoiando e acreditando na realização desse grande sonho.

A meu querido filho João Guilherme, amor da minha vida.

A todas as crianças que fazem parte da Educação Infantil, que me impulsionam a lutar para que o brincar seja parte integrante da rotina na Educação Infantil.

E um agradecimento especial a DEUS, mestre maior de minha vida.

RESUMO

Esta pesquisa buscou estudar as concepções das coordenadoras sobre a brincadeira na Educação Infantil. Especificamente o objetivo foi analisar as concepções da coordenadora pedagógica da Educação Infantil sobre seu papel na brincadeira da criança. Foram também objeto de análise as concepções da coordenadora da pré-escola sobre criança, Educação Infantil e brincadeira, suas contribuições para incluir a brincadeira na rotina da pré-escola. Como referencial teórico básico foram adotadas as teorias de Vygotsky, Piaget, Wallon e os estudos de Kishimoto, no que se refere ao papel da brincadeira no desenvolvimento infantil. A pesquisa, de abordagem qualitativa, se constitui por um estudo de caso, em que foi adotado um questionário com questões abertas e fechadas como principal instrumento. O estudo foi realizado em três pré-escolas de Educação Infantil do município de Morrinhos, sendo três as coordenadoras que responderam os questionários. Os resultados encontrados revelaram que as coordenadoras consideram o brincar de fundamental importância para o desenvolvimento da criança. Elas apontam como uma estratégia de maior relevância dentro do contexto da pré-escola a brincadeira planejada e dirigida pelos professores utilizada com intencionalidade pedagógica. Apesar de considerarem que o brincar promove o desenvolvimento infantil, o conhecimento das coordenadoras sobre o assunto parece bastante superficial, de forma que o trabalho desenvolvido com as crianças ainda não é manifestado em sua totalidade, sendo deficiente na promoção da aprendizagem através das brincadeiras.

Palavras-chave: Criança; Brincadeira; Educação Infantil.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 DIFERENCIANDO JOGO, BRINQUEDO E BRINCADEIRA	14
1.1 Jogo.....	14
1.2 Brinquedo.....	17
1.3 Brincadeira.....	19
2 A BRINCADEIRA DE FAZ-DE-CONTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	22
3 AS CONTRIBUIÇÕES DA BRINCADEIRA PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA	27
4 A BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	32
4.1 A brincadeira na Educação Infantil ao longo do tempo.....	32
4.2 A brincadeira na Educação Infantil hoje.....	34
5 A ABORDAGEM METODOLÓGICA	38
5.1 Registro de Pesquisa.....	39
5.2 As questões da pesquisa.....	39
5.3 O Contexto e os Sujeitos da Pesquisa.....	39
5.3.1 <i>Conhecendo um pouco a pré-escola municipal</i>	40
5.4 Os questionários.....	41
5.5 A coleta de dados.....	43
6 AS CONCEPÇÕES DAS COORDENADORAS SOBRE CRIANÇA, EDUCAÇÃO INFANTIL E BRINCADEIRAS	45
6.1 Educação Infantil.....	47
6.2 Concepções de brincadeiras.....	49
6.3 Que valor se atribui a brincadeira na vida da criança?.....	50
6.3.1 <i>Como a brincadeira deve fazer parte da rotina da Educação Infantil?</i>	52
6.3.2 <i>O que fazem as professoras enquanto as crianças brincam?</i>	53
6.3.3 <i>Que brincadeiras acontecem na instituição?</i>	55
6.3.4 <i>Como deve contribuir a coordenadora para que a brincadeira faça parte do trabalho da professora com as crianças?</i>	56
6.3.5 <i>Quais as contribuições da coordenadora para que o brincar se efetive na prática da professora com as crianças?</i>	57
6.3.6 <i>Como se dá a participação das coordenadoras nas formações da educação infantil, e como acontecem as formações e que temas tem sido abordados?</i>	58

CONSIDERAÇÕES	60
REFERÊNCIAS	63
ANEXOS	67

INTRODUÇÃO

“Importante não é entender, mas viver mergulhando no que você não conhece.”

(Clarice Lispector)

O interesse em estudar as concepções das coordenadoras pedagógicas sobre a Brincadeira na pré-escola, teve origem com vistas nas observações que realizei para acompanhar as práticas pedagógicas nas trinta e sete turmas de pré-escola, em vinte e seis Instituições de Educação Infantil no município de Morrinhos, Ceará.

O trabalho como técnica da Secretaria Municipal de Educação desse município objetiva acompanhar o fazer pedagógico a fim de subsidiar as dificuldades encontradas e valorizar, por exemplo, os avanços decorrentes das práticas assistidas. Para tanto, visitei quinzenalmente creches e pré-escolas e observei a prática das professoras com as crianças.

Nas observações que realizei foi possível perceber que as brincadeiras não estavam sendo valorizadas pelas coordenadoras envolvidas no processo de aprendizagem das rotinas da pré-escola. A relação atribuída entre o brincar e o aprender foi apontada pelas coordenadoras como algo descontextualizado no campo educacional. Verifiquei também que as coordenadoras pareciam não atribuir nenhuma importância à brincadeira. Elas geralmente associavam a brincadeira a “perder tempo”.

A brincadeira se limitava ao horário de recreação sem intencionalidade pedagógica, onde as crianças brincavam livremente sem o olhar observador da coordenadora e professora. Em várias situações de visitas nas Instituições, tanto a coordenação quanto os professores solicitavam que a observação de suas práticas fosse considerada somente nos momentos onde as crianças estavam realizando atividade de escrita.

Em reuniões com as coordenadoras, percebi em suas concepções que não consideram a brincadeira na pré-escola tão importante, como destacam em seus depoimentos. “Brincar é muito bom, mas não quero que minhas professoras fiquem brincando aqui na instituição. As crianças já brincam muito em casa. Aqui é melhor que aprendam as letras, a fazer o nome para depois não falarem que as crianças não aprenderam nada”. E assim, a relevância dos momentos de brincadeiras não é percebida por algumas coordenadoras.

De modo geral, a prática educativa coordenada pelas coordenadoras revelou que a brincadeira acontece somente nos momentos do recreio. Em consequência dessa falta de valorização, o brincar não acontece dentro da instituição como realmente

deveria acontecer tendo uma intencionalidade pedagógica, uma observação cuidadosa das brincadeiras das crianças, onde as professoras podem documentar sua aprendizagem, perceber suas emoções, suas habilidades e limitações.

Segundo as três coordenadoras entrevistadas nesta pesquisa, as professoras também não atribuem seriedade e importância às brincadeiras como lhes é necessário. Elas parecem optar por “apenas brincar por brincar”, restringindo-se à observação e à oferta de brinquedos.

Segundo Moyles (2006,), o professor precisa identificar situações lúdicas, fomentando-as de modo a fazer a criança avançar do ponto em que está na sua aprendizagem e no seu desenvolvimento.

A brincadeira também foi pesquisada por outros autores. Pinho (2007) teve como objetivo compreender a importância das brincadeiras para o desenvolvimento e aprendizagem da criança de 4 a 5 anos de idade. Ele constatou que as brincadeiras são veículos que possibilitam o crescimento e a aprendizagem, oportunizando a criança descobrir, aprender e explorar o mundo em que vive.

Feldman (2011) analisou o desenvolvimento das ações das crianças dentro do contexto escolar, como se comportavam frente aos jogos e brincadeiras. Seu estudo se baseou em pesquisas bibliográficas e observações das ações das crianças enquanto brincavam. Em sua pesquisa constatou que a criança envolve-se no mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizados podem ser realizados em contato com brinquedos ou brincadeiras ao entrar no mundo da imaginação.

Na pesquisa desenvolvida por William (2011), a cultura entre pares foi o principal foco de seu estudo. Este autor afirma que culturas ricas e diversas que se sobrepõem às culturas escolares na pré-escola, quase sempre envolvem diversas formas de brincar. Na cultura de pares percebeu que as crianças desenvolvem e afiam suas habilidades sociais, linguísticas e interativas. As crianças com uma longa história de brincar juntas em sua cultura de pares compartilham um sentido de comunidade e controle de suas vidas. William percebeu que brincar é divertido, além de promover mudanças e embelezamentos quando as crianças usufruem a alegria de compartilhar sua vida em ambientes da pré-escola.

Em suma, os três autores citados concordam que brincar é de importância crucial para o desenvolvimento, a aprendizagem e o bem estar das crianças. Através desta atividade elas adquirem um sentido de identidade e pertencimento ao compartilhar experiências brincando.

Diferentemente das pesquisas supracitadas, esta investigação visa analisar as concepções das coordenadoras pedagógicas da Educação Infantil sobre a brincadeira na pré-escola do município de Morrinhos. Neste sentido, seus objetivos específicos foram:

- Identificar as concepções de coordenadoras de pré-escola sobre criança, Educação Infantil e brincadeira.
- Analisar as contribuições da coordenadora pedagógica para incluir a brincadeira na rotina da pré-escola.
- Identificar as oportunidades de formação profissional para coordenadoras de pré-escola no sentido de ampliar seus conhecimentos sobre o papel da brincadeira na pré-escola.

É extremamente importante o brincar no desenvolvimento integral das crianças, porque nas brincadeiras a criança aprende a compartilhar “experiências com os outros no mundo e, nesse processo, encontra-se consigo mesmo” (RICHTER; FRONCKOWIAK, 2011, p. 390).

Brincando, também, a criança ressignifica objetos e reconstrói seu modo de ser, de estar e de experimentar o mundo. Para Vygotsky (1987, p. 17):

Brincar é uma atividade por meio da qual a inteireza fica preservada, a aprendizagem e o desenvolvimento acontecem, a criatividade vislumbra espaço e o conhecimento sistematizado encontra seus verdadeiros pré-requisitos. Assim, a brincadeira tem para a criança as mesmas funções que o trabalho tem para os adultos, já que, por meio delas, as crianças socializam-se, convivem e desenvolvem-se. Sendo uma atividade criadora da imaginação, a brincadeira se alimenta da riqueza e variedade da experiência acumulada pelo homem, porque esta experiência é o material com o qual constrói seus edifícios de fantasia.

Segundo Vygotsky (*idem*), a brincadeira pode ser um importante requisito na construção da aprendizagem, podendo a criança atribuir novos significados aos objetos já existentes, entrando no mundo do faz de conta, recriando e refazendo a cultura em que está inserida; na brincadeira, muitas vezes, a criança assume uma nova identidade, assumindo papéis sociais diferentes, experienciando o imaginário, voltando em seguida à realidade.

Vygotsky (2007) reconhece as relações de semelhança entre brincadeira e trabalho, assim, o trabalho é para o adulto o que o brincar é para a criança, cheio de desafios, esforços, reunindo prazer e às vezes desprazer. Nesse sentido, entende-se que o brincar ocupa um espaço essencial na vida da criança. É uma estratégia das mais valiosas na Educação Infantil, porque a experiência do brincar promove o raciocínio, a resolução de conflitos e a exploração do meio em que a criança está inserida. É direito

da criança vivenciar essa cultura milenar e planetária que são os brinquedos e as brincadeiras (BROCK, 2011, p. 5).

A criança, ao brincar, se apropria de uma série de conhecimentos, se reconhece como um ser diferente do outro, exerce outros papéis ao navegar no mundo do faz de conta, desenvolve sua autonomia, faz escolhas, aprende a dividir, e o mais importante, vive feliz. Segundo William (2011), as crianças com uma longa história de brincar juntas em sua cultura de pares compartilham um sentido de comunidade e controle de suas vidas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), no artigo 9º, definem que as práticas pedagógicas que compõem a Proposta Curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e as brincadeiras.

A ação docente deve oportunizar a vivência desses eixos fundamentais na Educação Infantil com intencionalidade pedagógica, propiciando momentos para as crianças brincarem livremente e também com jogos e brincadeiras direcionadas. É muito importante que tenha a professora como mediadora desse processo e estando associada ao prazer e à alegria, a aprendizagem das crianças acontece de forma significativa.

Segundo as autoras Oliveira, Borja e Fortina (2011), a brincadeira é tão importante para o desenvolvimento humano que até mesmo quando ocorrem brigas ela contribui para o crescimento e a aprendizagem das crianças. Negociar perspectivas, convencer o opositor, conquistar adesões para causa, ceder, abrir mão, lutar por um ponto de vista, tudo isso ensina a viver (OLIVEIRA; BORJA; FORTINA, 2011, p. 9).

A partir dessas considerações, esta pesquisa poderá contribuir para ampliar a percepção das coordenadoras com relação à brincadeira na Educação Infantil, podendo ser utilizada nas formações pedagógicas da Educação Infantil oferecida pela Secretaria Municipal de Educação de Morrinhos para coordenadoras e professoras com o objetivo de melhorar a qualidade da Educação Infantil.

O primeiro capítulo discorreu sobre jogo, brincadeira e brinquedo, apresentando as concepções de Piaget, Vygotsky e Wallon, em que comungam da ideia que o jogo tem um objetivo em si mesmo, atribuindo sua importância para o desenvolvimento da criança.

Segundo Kishimoto (1996), o brinquedo pode ser apresentado tanto no aspecto material como imaterial, ou seja, qualquer objeto industrializado, sucata, o próprio corpo, até uma ideia, como algo que se destina ao ato de brincar é brinquedo. A

brincadeira é o resultado de ações conduzidas por regras, em que se pode usar ou não objetos, mas que tenha as características do lúdico: ser regrado, distante no tempo e no espaço, envolver imaginação, dispor de flexibilidade, de conduta e de incerteza.

O segundo capítulo dissertará sobre a importância da brincadeira de faz-de-conta no desenvolvimento da imaginação e na criação do mundo ilusório vivido pela criança. Sendo uma ferramenta fundamental na construção da identidade da criança, o faz-de-conta é uma ponte entre a realidade e a fantasia.

O terceiro capítulo apresentará a perspectiva de Vygotsky sobre as contribuições da brincadeira para o desenvolvimento da criança. Brincando a criança se apropria da linguagem, da motricidade, dentre outros fatores, criando condições para uma transformação significativa da consciência infantil.

O quarto capítulo tratará da brincadeira na Educação Infantil. Diante de tantos documentos oficiais que mencionam o brincar como direito da criança, no contexto escolar a brincadeira continua sendo um direito violado. Em muitas instituições de Educação Infantil prepondera ainda a ênfase no ensino fundamental e diante disso a Educação Infantil deixa de ser muitas vezes o espaço ideal para aprender brincando.

No quinto capítulo descreve-se a metodologia utilizada. Foi realizada uma pesquisa de campo com as coordenadoras envolvidas na pesquisa, obtendo informações de suas concepções através de um questionário. Posteriormente, são caracterizados os sujeitos da pesquisa e os contextos profissionais nos quais interagem. Também será explicitado como aconteceu o trabalho de campo, busca pelos sujeitos, contato inicial com estes, principais dificuldades encontradas e desfecho dos questionários aplicados.

No sexto capítulo serão apresentadas as concepções das coordenadoras sobre criança, Educação Infantil, brincadeira e o papel da coordenadora na brincadeira da criança. Na análise foi possível perceber a compreensão dos motivos de sua concepção sobre os assuntos pautados.

O sétimo capítulo consiste das considerações finais, sendo reunidos e complementados os estudos realizados sobre as concepções das coordenadoras. A partir das reflexões elaboradas ao longo do texto, foram apontados alguns caminhos para a modificação do quadro analisado a fim de que as concepções das coordenadoras possam ser redimensionadas, no sentido de que possam contribuir com a melhoria da qualidade do trabalho desenvolvido com as crianças, especialmente, no tocante à brincadeira.

1 AS DIFERENÇAS ENTRE JOGO, BRINQUEDO E BRINCADEIRA

“O homem só é completo quando brinca.”

(Schiller)

1.1 Jogo

Tentar definir o jogo não é tarefa fácil. Quando se pronuncia a palavra jogo, cada um pode entendê-la de modo diferente. Os jogos, embora recebam a mesma denominação, têm suas especificidades. Por exemplo, no faz-de-conta há forte presença da situação imaginária, enquanto no jogo de xadrez as regras padronizadas é que determinam a movimentação das peças. A variedade de fenômenos considerados como jogo mostra a complexidade da tarefa de defini-lo. A dificuldade aumenta quando se percebe que um mesmo comportamento pode ser visto como jogo ou não jogo (KISHIMOTO, 1996). Segundo a mesma autora, o jogo pode ser visto como jogo ou não jogo dependendo do significado que é visto por diferentes contextos sociais e suas peculiaridades se desenvolvem em muitas manifestações culturais.

Segundo Chateau (1987, p. 12), o jogo possibilita a percepção total da criança, em seus aspectos motor, afetivo, social ou moral, podendo nos revelar diferentes linguagens através das estruturas mentais sucessivas desenvolvidas na criança de acordo com o nível de desenvolvimento em que se encontra.

Huizinga (1951, p. 31), ao descrever o jogo como elemento da cultura, caracteriza o jogo como produzido pelo meio social. Sobre o jogo, este autor destaca o prazer, o caráter “não-sério”, a liberdade, a separação dos fenômenos do cotidiano, as regras, o caráter fictício ou representativo e sua limitação no tempo e no espaço. Segundo Huizinga (1951), o caráter “não-sério” não implica que a brincadeira infantil deixe de ser séria. Quando a criança brinca, ela o faz de modo compenetrado. A pouca seriedade a que faz referência está mais relacionada ao cômico, ao riso, que acompanha, na maioria das vezes, o ato lúdico e se contrapõe ao trabalho, considerado atividade séria.

Para Kishimoto (2003), embora predomine, na maioria das situações, o prazer como distintivo do jogo, há casos em que o desprazer é o elemento que o caracteriza. Vygotsky (1994) afirma que nem sempre o jogo possui essa característica, porque em certos casos há esforço e desprazer na busca do objeto da brincadeira.

Ao postular a natureza livre do jogo, Huizinga (1951) a coloca como atividade voluntária do ser humano. Se imposta, deixa de ser jogo.

A existência de regras em todos os jogos é uma característica marcante. Há regras explícitas, como no xadrez ou amarelinha, regras implícitas como na brincadeira de faz-de-conta (por exemplo, quando a menina se faz passar pela mãe que cuida da filha). São regras internas, ocultas, que ordenam e conduzem a brincadeira (KISHIMOTO, 2003).

Segundo quase a mesma orientação de Huizinga, Caillois (1958, p. 423) aponta como característica do jogo: a liberdade de ação do jogador; separação do jogo em limites de espaço e tempo; a incerteza que predomina; o caráter improdutivo de não criar nem bens nem riquezas; e suas regras. O jogo é uma ação voluntária da criança, um fim em si mesmo, não pode criar nada, não visa a um resultado final. O que importa é o processo em si de brincar que a criança se impõe.

Segundo Christie (1991, p. 5), se a atividade não for de livre escolha e seu desenvolvimento não depender das próprias crianças, não se terá jogo, mas trabalho. Já existem estudos no Brasil, como os de Costa (1991), que demonstram que as crianças concebem como jogo somente as atividades iniciadas e mantidas por elas.

Em síntese, os pontos comuns, definidos por Smith (1985), Christie (1991) e Fromberg (1987), que interligam a grande família dos jogos são:

- Liberdade de ação do jogador ou caráter voluntário, de motivação interna e episódica da ação lúdica; prazer (ou desprazer), futilidade, o “não-sério” ou efeito positivo;
- Regras (implícitas ou explícitas);
- Relevância do processo de brincar (o caráter improdutivo), incerteza de resultados;
- Não-literalidade, reflexão de segundo grau, representação da realidade e imaginação;
- Contextualização no tempo e no espaço.

São tais características que permitem identificar fenômenos que pertencem aos jogos.

Historicamente, o jogo serviu para divulgar princípios de moral, ética e conteúdos de história, geografia e outros, a partir do Renascimento, o período de “compulsão lúdica”. A partir do Renascimento viu-se a brincadeira como conduta livre que favoreceria o desenvolvimento da inteligência e facilitaria o estudo. Ao atender necessidades infantis, o jogo infantil foi visto como uma forma adequada para a aprendizagem dos conteúdos escolares. Assim, para se contrapor aos processos

“verbalistas” de ensino, à palmatória vigente, o pedagogo deveria dar forma lúdica aos conteúdos (BROUGÈRE, 1994).

Brougère (1993) completa o sentido do jogo, veiculado nos tempos atuais, como um meio de expressão de qualidade espontânea ou natural da criança, como recreação. Define o jogo como um momento adequado para observar a criança, que expressa através dele sua natureza psicológica e inclinações. Tal concepção mantém o jogo à margem da atividade educativa, mas sublinha sua espontaneidade. Tal forma de perceber o jogo está relacionada com a nova percepção da infância que começa a construir-se no Renascimento. Ainda segundo o mesmo autor, a criança, neste período é vista como sendo dotada de valor positivo, de uma natureza boa, que se expressa espontaneamente por meio do jogo. O jogo aparece como conduta típica e espontânea da criança, assim, a criança é vista como ser que imita e brinca dotada de espontaneidade e liberdade.

Mais adiante o Romantismo constrói no pensamento da época um novo lugar para criança e seu jogo, tendo como representantes filósofos e educadores como Jean-Paul Richter, Hoffman e Froebel, que consideram o jogo como conduta espontânea e livre. Eles também apresentam o jogo como instrumento de educação da pequena infância. Além de utilizarem o uso metafórico do jogo como conduta prazerosa e espontânea tem suas origens nas teorias da recapitulação, conforme estudos recentes de Brougère (1996). Na perspectiva do Romantismo, a criança passa a ser foco e nessa nova concepção é considerada como sujeito com especificidades.

Para Claparède (1956), o jogo infantil desempenha papel importante como o motor do autodesenvolvimento. Neste sentido, é compreendido como método natural de educação e instrumento de desenvolvimento.

Piaget (1990) concebe o jogo como uma atividade que tem finalidade em si mesma, e inclui nesse tipo de atividade as condutas sensório-motoras infantis. O jogo é assimilação, uma vez que orientada pela satisfação individual do brincante, a criança atribui as coisas, sem entrar em desequilíbrio. Ela tenta assimilar o mundo, “seu eu”. Ela brinca porque é bom. Segundo Piaget (1990), existem critérios para a definição do jogo: a) atividade que encontra finalidade em si mesma; b) espontâneo, se opondo às obrigações do trabalho; c) atividade fonte de prazer, possui uma relativa falta de organização; d) atividade que ignora os conflitos ou, se os encontra, deles se liberta por meio de compensação.

Vygotsky (1994) julga equivocada a definição de jogo como, simplesmente, uma atividade que dá prazer à criança. O referido autor acredita que o jogo, em que as regras predominam, pressupõe um objetivo.

Wallon (1981) chama de jogo as atividades infantis por assimilação e chama atenção para o fato de que adulto e criança têm percepções diferentes a respeito do jogo. O adulto vê o jogo como lazer, em oposição ao trabalho. Já para a criança, que não dispõe da experiência do trabalho, essa comparação é impossível, sendo o jogo para ela, toda atividade. Wallon considera, assim como Vygotsky, que no jogo predomina o prazer, mas há esforço, decepção, tem prazer e desprazer. Para Wallon, quando subordina o meio a um fim, a atividade perde seu caráter lúdico.

Percebemos que as três concepções apresentadas tecem críticas aos conceitos utilitários do jogo e afirmam que o jogo infantil, de modo geral tem um objetivo em si mesmo. O condutor deste objetivo é o ser que brinca, que de posse de sua capacidade criadora só se sujeita ao seu próprio brincar.

1.2 Brinquedo

Diferindo do jogo, o brinquedo supõe uma relação íntima com a criança e uma indeterminação quanto ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização (KISHIMOTO, 2003). Segundo a mesma autora, o brinquedo estimula a representação, a expressão de imagens que evocam aspectos da realidade. Ao contrário, jogos como o xadrez e jogos de construção exigem, de modo explícito ou implícito, o desempenho de certas habilidades definidas por uma estrutura preexistente no próprio objeto e suas regras.

Para Kishimoto (2003) o brinquedo representa realidades e coloca a criança na presença de reproduções. Um dos objetivos dos brinquedos é dar à criança um substituto dos objetos reais, para que possa manipulá-los. Duplicando diversos tipos de realidades presentes, o brinquedo metamorfoseia e fotografa a realidade. Não reproduz apenas objetos, mas uma totalidade social. A imagem representada não é uma cópia idêntica da realidade existente, uma vez que os brinquedos incorporam características como tamanho, formas delicadas e simples, estilizadas ou, ainda, antropomórficas, relacionadas a idade e gênero do público ao qual é destinado (KISHIMOTO, 2003).

Os brinquedos podem incorporar, também, um imaginário preexistente criado pelos desenhos animados, seriados televisivos, mundo dos contos de fada e outros. O brinquedo propõe um mundo imaginário da criança e do adulto, criador do

objeto lúdico. No caso da criança, o imaginário varia conforme a idade: para o pré-escolar de 3 anos está carregado de animismo, já de 5 e 6 anos integram-se predominantemente elementos da realidade (KISHIMOTO, 2003).

O fabricante ou o sujeito que constrói brinquedos neles introduz imagens que variam de acordo com a sua cultura. Cada cultura tem maneiras diferentes de ver a criança, de tratar e educar. No século XVIII, Rousseau, em Emílio, defende a especificidade infantil, a criança como portadora de uma natureza própria que deve ser desenvolvida (ROUSSEAU, 1961).

A imagem da infância é reconstituída pelo adulto por meio de um duplo processo, de um lado está associada a todo contexto de valores e aspirações da sociedade, e de outro depende de percepções próprias do adulto, que incorporam memórias de seu tempo de criança. A infância é expressa por meio do brinquedo, pois contém o mundo real, com seus valores, modos de pensar e agir e o imaginário do criador do objeto (KISHIMOTO, 2003).

Para Kishimoto (2003), o brinquedo contém sempre uma referência ao tempo de infância do adulto com representações veiculadas pela memória e imaginação. O vocábulo “brinquedo” não pode ser reduzido à pluralidade de sentidos do jogo, pois conota criança e tem uma dimensão material, cultural e técnica. Enquanto objeto, é sempre suporte de brincadeira. É o estimulante material para fluir o imaginário infantil.

O brinquedo simboliza, portanto, uma intervenção deliberada no lazer infantil no sentido de oferecer conteúdo pedagógico ao entretenimento da criança. Trata-se, enfim, de imprimir à situação de brinquedo, vista como algo gratuito e sem finalidade imediata, um determinado tipo de aprendizado, que o brinquedo educativo traz intrinsecamente (OLIVEIRA, 1989, p. 44).

O uso do brinquedo/jogo educativo com fins pedagógicos remete-nos para a relevância desse instrumento para situações de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento infantil. O brinquedo desempenha um papel de grande relevância no desenvolvimento da ação intencional (afetividade), a construção de representações mentais (cognição), a manipulação de objetos e o desempenho de ações sensório-motoras (físico) e as trocas nas interações (social) (KISHIMOTO, 2003).

Segundo a autora acima referida, ao assumir a função lúdica e educativa, o trabalho com o brinquedo educativo merece algumas considerações:

1. Função lúdica: o brinquedo propicia diversão, prazer e até desprazer quando escolhido voluntariamente; e
2. Função educativa: o brinquedo ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo.

Se a criança está diferenciando cores, ao manipular livre e prazerosamente um quebra-cabeça disponível na sala de aula, a função educativa e a lúdica estão presentes.

Vygotsky (2000) menciona que julgar o brinquedo como uma atividade ou objeto que dá prazer à criança é incorreto por duas razões: primeira, muitas atividades dão mais prazer à criança do que o brinquedo, como por exemplo, chupar chupeta, mesmo que a criança não se sacie. Em segundo lugar, há jogos que não são tão agradáveis, e que só darão prazer a ela caso considere o resultado interessante.

Segundo Lebovici e Diatkine (1985), para que as crianças brinquem criativamente é necessário que elas troquem suas próprias experiências, além disso, o brincar também deve proporcionar a investigação, a construção e reconstrução do próprio brincar, fator fundamental para manutenção do espaço lúdico, onde a criança está inteira e se expressando na sua integridade.

Para Fortuna (2011), brinquedo bom é brinquedo brincado. Um brinquedo só é brinquedo pela ação de brincar, isto é, porque alguém brinca com ele. Portanto, o brinquedo é fundamental no desenvolvimento infantil, especialmente, porque cria oportunidades variadas de aprendizagem baseadas nas interações com o outro (crianças, adultos etc.). Neste sentido, deve ser incorporado às práticas pedagógicas na Educação Infantil.

1.3 Brincadeira

Nos dias de hoje, graças a uma série de mudanças nas leis de proteção à infância, a criança é vista como sujeito que tem, entre outros direitos, o direito de brincar. Mais do que uma atividade que pode trazer benefícios pedagógicos, a brincadeira, sob este prisma, é vista como uma atividade cultural formadora da criança enquanto ser humano (OLIVEIRA, 2000).

A brincadeira é a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica. Pode-se dizer que a brincadeira é o lúdico em ação. Desta forma, brinquedo e brincadeira relacionam-se diretamente com a criança, entretanto a brincadeira e o brinquedo não se confundem com o jogo (KISHIMOTO, 2003).

Na teoria piagetiana a brincadeira não recebe uma conceituação específica. Entendida como ação assimiladora, a brincadeira aparece como forma de expressão da conduta, dotada de características metafóricas como espontânea e prazerosa. Ao colocar a brincadeira dentro do conteúdo da inteligência e não na estrutura cognitiva, Piaget (1978) ressalta a construção de estruturas mentais da aquisição de conhecimentos. A brincadeira, enquanto processo assimilativo, participa do conteúdo da inteligência à semelhança da aprendizagem (KISHIMOTO, 2003).

Vygotsky (1987) e Bruner (1986) focalizam o contexto sociocultural e a estrutura da linguagem para subsidiar o estudo da brincadeira. Segundo Vygotsky (1988; 1987; 1982), os processos psicológicos superiores são constituídos a partir do contexto sócio-cultural. Dessa forma, toda conduta do ser humano, incluindo suas brincadeiras, é construída como resultado de processos sociais.

Considerada uma situação imaginária, a brincadeira de desempenho de papéis é conduta predominante a partir de 3 anos e resulta de influências sociais recebidas ao longo dos anos anteriores (VYGOTSKY, 1978).

A brincadeira tradicional infantil incorpora a mentalidade popular, expressando-se, sobretudo, pela oralidade. Considerada como parte da cultura popular, a brincadeira assume características de anonimato, tradicionalidade, transmissão oral, conversação, mudança e universalidade. Seus criadores são anônimos. Sabe-se, apenas, que provêm de práticas abandonadas por adultos, de fragmentos de romances, poesias, mitos e rituais religiosos. A tradicionalidade e universalidade das brincadeiras foram transmitidas de geração em geração através de conhecimentos empíricos e permanecem na memória infantil (KISHIMOTO, 2003).

Muitas brincadeiras preservam sua estrutura inicial, outras passam por transformações e adaptações de acordo com a cultura em que os sujeitos estão inseridos. Sendo uma manifestação livre e espontânea da cultura popular, a brincadeira tradicional tem a função de perpetuar a cultura infantil, desenvolver formas de convivência social e permitir o prazer de brincar (KISHIMOTO, 2003).

A brincadeira de faz-de-conta, também conhecida como simbólica, de representações de papéis ou sociodramática, deixa mais evidente a presença da situação imaginária. Ela surge com o aparecimento da representação e da linguagem, em torno de 2 e 3 anos, quando a criança começa a alterar o significado dos objetos, dos eventos, a expressar seus sonhos e fantasias e a assumir papéis presentes no contexto social (VYGOTSKY, 1984).

Na concepção de Vygotsky, o faz-de-conta permite que a criança use a imaginação no imaginário. Durante esse tipo de brincadeira, não há manifestação de regras, mas as expressões de regras implícitas que se materializam nos temas. É importante registrar que o conteúdo do imaginário provém de experiências anteriores adquiridas pelas crianças, em diferentes contextos.

Segundo William (2011), as crianças apropriam-se de informações das culturas escolares e do mundo adulto para produzir rotinas inovadoras. É nos relacionamentos com outras pessoas que o conteúdo das representações simbólicas recebe, geralmente, grande influência do currículo e dos professores. As brincadeiras, os materiais utilizados para brincar, as oportunidades das interações vão depender das concepções da escola sobre criança, brinquedo e brincadeira.

As brincadeiras de faz-de-conta propiciam a criança criar novos significados aos objetos já existentes, desenvolvem a função simbólica, o elemento que garante a racionalidade ao ser humano (VYGOTSKY, 1984).

Para Kishimoto (2003) os jogos de construção são considerados de grande importância por enriquecer a experiência sensorial, estimular a criatividade e desenvolver habilidades da criança. Assim, o jogo de construção tem uma estreita relação com o de faz-de-conta. As construções se transformam em temas de brincadeiras e evoluem em complexidade conforme o desenvolvimento da criança (KISHIMOTO, 2003).

Froebel (1912), criador dos jogos de construção, oportuniza a criança através de seus “tijolinhos” a expressar seu imaginário e o desenvolvimento afetivo e intelectual quando em contato com esses objetos brincantes.

2 A BRINCADEIRA DE FAZ-DE-CONTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

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

(Carlos Drummond de Andrade)

A brincadeira de faz-de-conta, segundo Vygotsky (1984), é uma atividade que enriquece a identidade da criança, porque ela experimenta outra forma de ser e de pensar. O faz-de-conta também amplia concepções das crianças sobre as coisas e as crianças desempenham vários papéis sociais ao representar diferentes personagens. Quando brinca, a criança elabora hipóteses para a resolução de seus problemas e toma atitudes, além do comportamento habitual de sua idade, pois busca alternativas para transformar a realidade. Os sonhos e desejos da criança, na brincadeira podem ser realizados facilmente, quantas vezes o desejar, criando e recriando as situações que ajudam a satisfazer alguma necessidade presente em seu interior ao ressignificar o mundo a sua volta (VYGOTSKY, 1984).

Para Vygotsky, a criança, quando brinca de faz-de-conta, sente-se atraída pelas representações que ela desenvolve. A primeira impressão que nos causa é que as cenas se desenrolam de maneira a não deixar dúvida do significado que os objetos assumem dentro de um contexto.

Kishimoto (2003) afirma que Froebel e Pestalozzi foram pioneiros no campo da Educação Infantil, sendo particularmente sensíveis à importância do jogo na infância, relacionado à prática do ensino e educação da criança. Contudo, havia pouca descrição dos jogos das crianças na literatura do século XIX.

Atualmente, tanto o cinema como a televisão, com seus filmes da era da Disney, e os desenhos animados na TV, com seus super-heróis como *He-Man*, *Batman*, *Jaspion* e outros, provavelmente influenciaram o desenvolvimento do jogo imaginário, tornando-o mais elaborado (KISHIMOTO, 2003).

Muitos teóricos e estudiosos sobre os jogos imaginativos, como Freud (1976), Piaget (1971), Luria (1932) e Vygotsky (1984) afirmam que o jogo de fantasia possibilita observar a origem dos devaneios na fase adulta.

Segundo Piaget (1978), quando brinca, a criança assimila o mundo à sua maneira, sem compromisso com a realidade, pois sua interação com o objeto não depende da natureza do objeto, mas da função que a criança lhe atribui. O jogo

simbólico implica a representação de um objeto por outro, a atribuição de novos significados a vários objetos, como por exemplo: olhar para um pedaço de madeira e dizer que é um cavalinho ou outros (PIAGET, 1978).

O apogeu do jogo simbólico situa-se entre 2 e 4 anos de idade, declinando a partir daí (PIAGET, 1978). A exemplo do jogo simbólico, uma criança de 4 anos num balanço pode agir “como se” estivesse em um avião e precisasse mudar de planos de voo porque tem pouca gasolina. Há um contraste entre este tipo de jogo de faz-de-conta e o brincar que, simplesmente, se balança o mais alto que pode em um balanço. O primeiro exemplo, de acordo com Piaget (1978), estaria introduzindo elementos de “como se” e graus de fantasia, os quais estariam modificando a situação, enquanto o outro exemplo mostra a brincadeira, apenas para dominar dificuldades.

Para Vygotsky (1984), o que define o brincar é a situação imaginária criada pela criança, considerando que o brincar preenche necessidades que mudam de acordo com a idade da criança. Ainda segundo esse autor, o brincar é uma atividade singular da criança. Ao se apropriar das brincadeiras, a criança cria um mundo ilusório, onde os desejos irrealizáveis podem ser realizados e para ele, o brinquedo que comporta uma situação imaginária também comporta uma regra. Esta regra não é explícita, mas uma criada pela própria criança.

Vygotsky (1984) dá ênfase à ação e ao significado do brincar pela criança. Para ele é praticamente impossível a uma criança com menos de 3 anos envolver-se em uma situação imaginária, porque ao passar do concreto para o abstrato não há continuidade, mas uma descontinuidade. Durante a brincadeira, ela vai começar a perceber o objeto. Tal percepção pela criança acontece não da maneira como o objeto se mostra, mas como desejaria que fosse. A criança não vê o objeto como ele é, mas lhe confere um novo significado. Pode-se citar como exemplo uma criança que se monta em uma vassoura e finge estar cavalgando um cavalo – ela está conferindo um novo significado ao objeto. Dessa forma, o significado conferido ao objeto torna-se mais importante que o próprio objeto (VYGOTSKY, 1984).

Para Kishimoto(2003), no brinquedo, uma ação substitui outra ação, assim como um objeto substitui outro objeto. Vygotsky ainda chama atenção para o fato de que, para a criança com menos de 3 anos, o brinquedo é coisa muito séria, pois ela não separa a situação imaginária da real. Para a criança em idade pré-escolar, o brincar tem um significado diferente. Dessa forma, o brinquedo tem grande importância no desenvolvimento, pois cria novas relações entre situações no pensamento e situações reais.

Vygotsky (1984 *apud* ELKONIN, 1971), diz que o jogo de papéis se desenvolve a partir das atividades da criança com o objeto, principalmente nos 2º e 3º anos de vida, mas que se desenvolve somente na relação da atividade da criança com os adultos. Mais ou menos aos 3 anos de idade, a criança não só substitui um objeto por outros ou reproduz aspectos de sua vida diária, mas passa a representar papéis da vida dos adultos como brincar de mãe, de médico, enfermeiro, entre outros (ELKONIN, 1971).

Segundo Vygotsky (1984), o desenvolvimento do jogo de papéis propriamente dito ocorre na pré-escola. A interpretação do papel do adulto pela criança é uma forma original de simbolização. A criança passa do brinquedo, cujo conteúdo básico é a representação das atividades dos adultos com objetos, para o brinquedo cujo conteúdo básico torna-se a reprodução das relações de adultos entre si ou com crianças.

A brincadeira cria a Zona de Desenvolvimento Proximal da criança. Nela se comporta além do comportamento habitual para sua idade, o que vem criar uma estrutura básica para as mudanças da necessidade e da consciência, originando um novo tipo de atitude em relação ao real. Na brincadeira, aparece tanto a ação na esfera imaginativa numa situação de faz-de-conta, como a criação das intenções voluntárias e as formações dos planos da vida real, constituindo-se, assim, no mais alto nível do desenvolvimento pré-escolar (VYGOTSKY, 1984).

Outro aspecto importante citado por Vygotsky (1984) diz respeito ao jogo de faz-de-conta. A criança passa a dirigir seu comportamento pelo mundo imaginário, isto é, o pensamento está separado dos objetos e a ação surge das ideias. Assim, do ponto de vista do desenvolvimento, o jogo de faz-de-conta pode ser considerado um meio para desenvolver o pensamento abstrato.

Salum e Morais (1980 *apud* KISHIMOTO, 1993) em um estudo sobre o faz-de-conta com crianças pré-escolares, chegam à conclusão de que:

O alto grau de fantasia de histórias de super-heróis, dotadas dos mais estranhos poderes, como voar, esticar-se, subir em superfícies verticais lisas, força e velocidade de movimentos descomunais, etc. Bem como o fato de terem duas personalidades, a do homem comum e a do homem dotado de poderes extra naturais representam um desafio à compreensão da criança a respeito das regularidades do mundo que começa a perceber. (KISHIMOTO, 1993, p.65)

Nesse sentido, para Kishimoto, as crianças podem representar esses personagens com todos os seus acessórios, armas, veículos de transporte fantásticos na tentativa de integrar uma experiência que lhe é tão pouco familiar e incomum. A

realidade do cotidiano, diante do fantástico mundo da ficção, parece menos interessante e de mais fácil assimilação pela criança.

Kostelnik (1986) cita algumas características dos super-heróis e heroínas:

- Bondade, sabedoria, coragem, inteligência e força;
- Solucionar qualquer problema e ultrapassar obstáculos;
- Sabem sempre o que é certo, são reconhecidos e aprovados pelos adultos.

Portanto, as crianças desejariam ter os poderes que eles têm como força, velocidade e outros. Ainda, de acordo com Kostelnik (1986), por essas características podemos entender por que as crianças são tão atraídas pela imagem do super-herói e tentam imitá-lo. Não podemos esquecer que as crianças têm pouco poder num mundo dos adultos, e elas têm consciência disso.

A brincadeira de super-herói, ao mesmo tempo em que ajuda a criança a construir a autoconfiança, leva-a a superar obstáculos da vida real, como vestir-se, comer um alimento sem deixar cair, fazer amigos, enfim, corresponder às expectativas dos padrões adultos (LEVINZON, 1989).

No jogo simbólico as crianças constroem uma ponte entre a fantasia e a realidade. Elas são capazes de lidar com complexas dificuldades psicológicas através do brincar. As crianças procuram integrar experiência de dor, medo e perda. Lutam com conceitos de bom e mal. O triunfo do bem sobre o mal dos heróis protegendo vítimas inocentes é um tema comum na brincadeira das crianças (BETTELHEIM, 1988).

Dentro de uma mesma cultura, crianças brincam com temas comuns: educação, relações familiares e vários papéis que representem as pessoas que integram essa cultura. Os temas, em geral, representam o ambiente das crianças e aparecem no contexto da vida diária. Pode-se dizer, então, que o ambiente é a condição para a brincadeira e, por conseguinte, ele a condiciona (GARBARINO; COLA, 1992).

O brinquedo aparece como um pedaço de cultura colocado ao alcance da criança. É seu parceiro na brincadeira. A manipulação do brinquedo leva a criança à ação e à representação, a agir e a imaginar. O mundo representado é mais desejável que o mundo real. A brincadeira aparece, assim, como um meio de sair do mundo real para descobrir outros, para se projetar num universo inexistente (BROUGÈRE, 1990).

Geets (1977) afirma que brincar com bonecas revela a necessidade que a criança tem de ser consolada. Alimentar e vestir bonecas com as quais se identifica funciona como uma prova de que sua mãe a ama e isso diminui o medo de ser abandonada e de ficar ao desamparo, sem lar e sem mãe.

É através de seus brinquedos e brincadeiras que a criança tem oportunidade de desenvolver um canal de comunicação, uma abertura para o diálogo com o mundo dos adultos, onde “ela restabelece seu controle interior, sua auto-estima e desenvolve relações de confiança consigo mesma e com os outros” (GARBARINO *et al.*,1992, p.69).

O fantástico, o imaginário, expressos na brincadeira da criança, por exemplo, quando fala com um cabo de vassoura “como se” fosse um cavalo ou fica zangada com seu cãozinho imaginário porque faz sujeira no tapete da mamãe ou quando transforma uma pedra em pássaro, mostram uma mistura de realidade e fantasia, em que o cotidiano toma outra aparência, adquirindo um novo significado. Nesse universo de brincadeiras, como afirma Carrol (1977), os contornos da realidade e fantasia se misturam.

3 AS CONTRIBUIÇÕES DA BRINCADEIRA PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

“A criança que não brinca não é feliz. Ao adulto que quando criança não brincou, falta-lhe um pedaço do coração.”

(Ivan Cruz)

As crianças possuem um modo próprio de conhecer e interagir com o mundo, e a brincadeira é responsável por vários tipos de aprendizagens e se torna essencial na Educação Infantil. Nas brincadeiras estão presentes as múltiplas formas de ver e interpretar o mundo. É no espaço da escola que as crianças têm oportunidade de vivenciar relações éticas e morais que permeiam a sociedade na qual estão inseridas.

Vygotsky (1984) destaca o papel do brincar para o desenvolvimento social, onde a brincadeira é uma experiência coletiva viva da criança e, neste sentido, é um instrumento absolutamente insubstituível de educação de hábitos e habilidades sociais. Segundo este teórico, todas as funções do desenvolvimento humano aparecem primeiro em um nível social e, depois, em um nível individual, ou seja, inicialmente entre as pessoas (plano interpsicológico) e, então, no interior da criança (plano intrapsicológico). (VYGOTSKY, 1994). A brincadeira tem, portanto, um caráter interacional e interno, sendo de extrema importância para o desenvolvimento da criança, já que “todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos” (VYGOTSKY, 1994, p. 75).

Para Vygotsky (1991), o brincar possibilita uma interação sujeito-objeto, impulsionando o desenvolvimento dentro da Zona de Desenvolvimento Proximal. Isto implica dizer que a criança, enquanto brinca, soluciona problemas que estão além do seu desenvolvimento atual, pois o brincar exige dela certo exercício cognitivo em que ela sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade. O brincar “contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1994, pp.134-35). A relação brinquedo e desenvolvimento, de acordo com o autor referido, se assemelha à relação instrução e desenvolvimento. O brinquedo fornece ampla estrutura básica para mudança das necessidades e da consciência.

A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e motivações volitivas – tudo aparece no brinquedo, que se constitui, assim, no mais alto nível de desenvolvimento

pré-escolar. Nesse sentido, a criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade de brinquedo. Neste sentido o brinquedo pode ser considerado uma atividade condutora que determina o desenvolvimento da criança (VYGOTSKY, 2010, p.122).

Segundo Vygotsky (2010) através das brincadeiras vivenciadas pela criança, ela desenvolve sua capacidade imaginativa, caminho para a aquisição de um pensamento mais rico de abstrações. De acordo com este teórico, a força da capacidade imaginativa age diretamente no brincar e vai ordenar uma nova ação sobre os objetos. Na brincadeira, estes perdem sua força determinadora: a criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação àquilo que vê. Na brincadeira a criança opera com significados desligados dos objetos e ações a que estão habitualmente vinculados. Entretanto, uma contradição muito interessante surge, uma vez que, no brinquedo, ela inclui também ações reais e objetos reais. Isto caracteriza a natureza de transição da atividade do brinquedo: é um estágio entre as restrições puramente situacionais da primeira infância e o pensamento adulto, que pode ser totalmente desvinculado de situações reais (VYGOTSKY, 1994, pp. 129-30).

Segundo Brougère (2011, pp. 20-23), a brincadeira é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social precisa que, como outras, necessitam de aprendizagem.

Ao brincar se aprende antes de tudo a brincar, a controlar um universo simbólico particular. Alterar o curso da brincadeira pelo prazer que dela emana, desenvolve a competência em recriar situações, conduta tão necessária nos tempos atuais, como afirma Bruner (1986). Ainda segundo este teórico, ao brincar a criança não está preocupada com os resultados. É o prazer e a motivação que impulsionam a ação para explorações livres. A conduta lúdica, ao minimizar as consequências da ação, contribui para a exploração e a flexibilidade do ser que brinca. Este fato incorpora uma característica que, por exemplo, denomina futilidade, um ato sem consequência. Bruner entende que a criança aprende ao solucionar problemas e que o brincar contribui para esse processo.

Bruner (1978 *apud* KISHIMOTO, 2003) afirma que nas brincadeiras as crianças têm inúmeras oportunidades de explorar, e quando necessário, com pequena supervisão do adulto, solucionam problemas. Bruner (1978 *apud* KISHIMOTO, 2003) entende a supervisão como um sistema de trocas interativas. Este autor sintetiza suas ideias sobre o papel da supervisão assinalando que a mediação do adulto possibilita a aquisição de um sistema de signos, como a linguagem, essencial para a tomada de decisão.

Bruner (1983) analisa a brincadeira como saber e fazer, que possibilita a coordenação de ações mão-olho-cérebro, como competência necessária para o desenvolvimento humano. Em situações de brincadeira a criança desenvolve a intencionalidade e a inteligência, onde o saber-fazer se enriquece em parceria com adultos. Bruner (1983), assim como Vygotsky (1984), relaciona a cultura e o uso de ferramentas ao desenvolvimento da inteligência.

Piaget (1990) reconhece a não literalidade, objeto e significado presente na brincadeira. Na brincadeira infantil, a relação entre a criança e o objeto é transformada de acordo com o novo significado a ele atribuído, ou seja, a realidade não é vista de forma literal. Essa experiência, que pode ser compreendida como um exercício de abstração, favorece o desenvolvimento cognitivo da criança.

Para Kishimoto (2003), o uso da brincadeira como instrumento pedagógico, sobre o qual a professora mantém o controle, a descaracteriza, transformando-a em uma mera atividade escolar. Tendo a função de estratégia para o favorecimento da aquisição de um determinado conhecimento, o jogo pedagógico tem sua importância, enquanto facilitador da aprendizagem, mas não equivale a brincadeira de brincar, nem a substitui. Segundo Vygotsky (1994), a brincadeira livre deve ser valorizada pelo professor.

O faz-de-conta é visto por Vygotsky como um dos grandes contribuidores do desenvolvimento da linguagem escrita. Por isso, “desenhar e brincar deveriam ser estágios preparatórios ao desenvolvimento da linguagem escrita” (VYGOTSKY, 1994, p.157).

Segundo Oliveira (2002), ao brincar, afeto, motricidade, linguagem, percepção, representação, memória e outras funções cognitivas, na criança, estão profundamente interligadas. A brincadeira favorece o equilíbrio afetivo da criança e contribui para o processo de apropriação de signos sociais.

A brincadeira cria condições para uma transformação significativa da consciência infantil, por exigir das crianças formas mais complexas de relacionamentos com o mundo. Isso ocorre em virtude das características da brincadeira, como a comunicação interpessoal. Vale destacar que tal comunicação não pode ser considerada “ao pé da letra”. A indução da comunicação, no momento da brincadeira, em uma constante negociação de regras e a transformação dos papéis assumidos pelos participantes faz com que seu enredo seja sempre imprevisível (OLIVEIRA, 2002, p.160).

Segundo Oliveira (2002), ao brincar, a criança passa a compreender as características dos objetos e seu funcionamento, além dos elementos da natureza e os

acontecimentos sociais. A brincadeira permite a construção de novas possibilidades de ação e formas inéditas de arranjar os elementos do ambiente.

Segundo Vygotsky (1994), a criança desenvolve a função imaginativa dependendo da experiência, das necessidades e interesses, da capacidade combinativa exercida na atividade de dar forma materiais aos seus futuros conhecimentos técnicos e as tradições, ou seja, os modelos de criação que influem no ser humano.

Wallon (1981) parece compartilhar com Vygotsky (1994) a ideia de que o jogo auxilia no desenvolvimento da capacidade de simbolizar. Ele nos lembra que, enquanto a criança precisa do indício, o adulto lida com o símbolo. Afirma que o jogo tem importante papel na evolução psíquica da criança, já que cumpre a função de lhe possibilitar a transposição desse limiar.

Vygotsky (1994 *apud* ELKONIN, 1998), referindo-se ao papel do jogo para o desenvolvimento, afirma que “as regras são a escola da vontade” e “a situação fictícia é o caminho da abstração”. O ato de satisfazer às regras proporciona prazer, o que se constitui a base para a moralidade do indivíduo (VYGOTSKY, 1994). A regra supõe relações sociais ou inter-individuais, sendo uma regularidade imposta pelo grupo sua violação representa uma falta. O respeito voluntário às regras de um jogo é uma experiência crucial na construção de uma moral autônoma. Ainda segundo Vygotsky, o ato de satisfazer às regras proporciona prazer, o que se constitui a base para a moralidade do indivíduo.

Elkonin (1998) identifica relações entre o brincar e o desenvolvimento moral da criança”.Este teórico chama atenção para o fato de que o conteúdo dos papéis vivenciados nas brincadeiras têm origem nas normas de condutas existentes entre os adultos. O uso da brincadeira como instrumento pedagógico tem sua importância enquanto facilitador da aprendizagem, mas não equivale à experiência de brincar, nem a substitui.

As brincadeiras tradicionais propiciam prazer, mas a sua importância não é essa simplesmente. Elas contribuem para o desenvolvimento integral do sistema nervoso em seus aspectos psicomotores e cognitivos, favorecendo a integração do ser e o sentimento de segurança perante si e o outro (ANTUNHA, 2000). Segundo a referida autora, as brincadeiras tradicionais também possibilitam certa “compulsão” com que as crianças se dedicam.

Prado (2005) nos mostra que o desrespeito ao direito da criança à brincadeira, comum às práticas de Educação Infantil, está pautado “numa cultura escolar que valoriza um corpo racional, dócil, passivo, disciplinado e submisso, em detrimento ao corpo curioso e ativo” (PRADO, 2005 p. 686). Esta autora esclarece

ainda que tais práticas limitam a possibilidade de desenvolvimento da cidadania das crianças.

É preciso considerar também que, ao favorecer a construção do autoconhecimento e da cidadania, o cultivo da ludicidade, em especial no espaço da escola, também favorece a preservação e enriquecimento da cultura, inclusive da cultura da infância. Brincando, as crianças socializam as canções, as adivinhas e parlendas que conhecem (aprendidas e inventadas). Elas ensinam e aprendem novas e velhas brincadeiras e renovam os jogos mudando suas regras, constroem coletivamente as suas compreensões sobre o mundo (PRADO, 2005).

A contribuição das brincadeiras no desenvolvimento das crianças envolve sensibilidade e uma visão de criança como alguém competente e com direitos próprios, que está no centro do planejamento escolar. Também inclui a organização de grande diversidade de aspectos (tempos e espaços), bem como as rotinas de atividades. Isso considerado, a forma como o adulto exerce seu papel e os materiais disponíveis irão depender da proposta pedagógica que cada instituição elabora para orientar sua ação dentro de um estilo cultural próprio.

Admitir a contribuição das brincadeiras implica em o adulto reconhecer que o envolvimento das crianças em termos cognitivos, afetivos, motores e linguísticos enriquece as propostas iniciais de ensino e lhes cria novas oportunidades de desenvolvimento (OLIVEIRA, 2002, p.170).

4 A BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

4.1 A brincadeira na Educação Infantil ao longo do tempo

Para entender melhor como acontece a brincadeira no cotidiano da pré-escola nos dias atuais, faz-se necessário compreender as relações entre brincadeira e escola. Isso porque a maneira como uma instituição de educação de crianças se organiza, tanto em termos de espaço físico como nas práticas pedagógicas, pressupõe uma ideia específica de criança. Dessa forma, as práticas desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil refletem muito dos valores e concepções das coordenadoras sobre criança, Educação Infantil e brincadeiras e isso vem mudando ao longo do tempo, pois se observa novas posturas sobre a concepção de criança no cotidiano escolar, sendo percebidas como ser competente, ativa, criativa.

Segundo Áries (1981), desde a antiguidade até o final da idade média, o sentimento dos adultos sobre a infância não existia na cultura ocidental. Neste período, a sociedade ignorava a especificidade infantil e a criança foi concebida como adulto em miniatura. Além de Aristóteles, que concebia o estudo como uma forma de brincadeira, Platão (1999) atribuía ao brincar importante papel na educação dos pequenos. Ele considerou que dos 3 aos 6 anos as crianças precisam brincar, defendeu que nessa idade elas devem, em grupos, inventar seus próprios jogos.

A partir do Renascimento, a brincadeira livre começou a ser vista como atividade que favorece o desenvolvimento e a aprendizagem. Os adultos já reconheciam a particularidade infantil. Áries (1981) considera o final do século XVI o início do respeito à infância, quando o brincar e a educação passaram a ser relacionados nos textos pedagógicos.

Como postula Wajskop (2001), foi apenas com a ruptura do pensamento romântico que a brincadeira deixou de ser considerada como fuga ou recreação e passou a ganhar espaço na educação das crianças pequenas.

Segundo Manson (2002), a partir do século XIX o debate sobre o lugar dos brinquedos na educação entra no domínio público, acompanhando a evolução educativa. Antes de 1856, os brinquedos já estavam presentes na escola, porém, apenas nas horas recreativas, sem adentrar na sala de aula.

Froebel (1782-1852), filósofo e educador alemão, foi o criador do “jardim da infância” e o primeiro pensador da educação a considerar o brincar parte essencial do trabalho pedagógico. Froebel foi o primeiro a concebê-lo como vivência válida por si

mesma. Este pioneiro também reconheceu que através da brincadeira a criança expressa sua visão de mundo.

Nesse sentido Froebel (1852) (*apud* KISHIMOTO, 2000, p. 229), a brincadeira é um elemento fundamental para o desenvolvimento intelectual, moral e físico, sendo a principal fonte de desenvolvimento integral da criança. Após os três primeiros anos de vida: algumas brincadeiras exercitam o corpo, outras os sentidos e outras o espírito.

Froebel defende o brincar livre na escola a partir da auto-atividade infantil, que pode ser definida pela liberdade de brincar e de expressar tendências internas necessárias ao desenvolvimento. Este pioneiro, ao mencionar a importância do brincar no desenvolvimento da criança, aproxima-se das ideias de Vygotsky (1978):

Brincar é a atividade mais pura, mais espiritual do homem nesse estágio, e, ao mesmo tempo, típico da vida humana como um todo. A vida natural interna escondida no homem e em todas as coisas. Ele dá, assim, alegria, liberdade, contentamento interno e descanso externo, paz com o mundo. Ele assegura as fontes de tudo que é bom. Uma criança que brinca por toda parte, com determinação auto-ativa, perseverando até esquecer a fadiga física, poderá seguramente ser um homem determinado, capaz de auto-sacrifício para promoção deste bem-estar de si e dos outros. (FROEBEL, 1852 *apud* KISHIMOTO; PINAZZA, 2007, p.49).

Apesar dessa aproximação do pensamento vygotskiano no que se refere ao brincar, a riqueza das contribuições de Froebel para as práticas educacionais de crianças pequenas não foram apagadas. Há uma limitação presente na sua teoria, que consistia na concepção de criança e o seu desenvolvimento como criação da Natureza e de Deus.

A grande contribuição froeberiana foi sua compreensão a respeito das brincadeiras e canções da mãe com o bebê, tema do seu livro *Mutter und Koserlieder*, que aborda o estudo e a educação da criança.

Inspiradas, sobretudo, na pedagogia froebeliana, de modo geral as professoras do jardim de infância, como outras tantas pelo mundo, parecem não ter compreendido o sentido dos dons e ocupações propostos por Froebel. Elas costumam adotar uma prática pedagógica centrada no professor. Elas deixaram em segundo plano os brinquedos e as brincadeiras, desconsiderando, assim, o mais importante aspecto da teoria froebeliana: o papel da brincadeira como elemento para o desenvolvimento simbólico (KISHIMOTO, 2002).

Segundo Bruner (1978) o brincar tem grande importância no processo de descoberta das regras e aquisição da linguagem e o ato lúdico é o primeiro nível de construção do conhecimento. Bruner (1978) propõe estratégias lúdicas para as crianças de todas as idades, em situações estruturadas, com a mediação dos adultos. O brincar é,

para ele, uma forma de exploração que leva ao pensamento divergente por se dar em uma atmosfera pouco opressora, estimuladora da criatividade.

De acordo com Bruner (1978), a criança aprende através da solução de problemas e o brincar auxilia nesse processo. Os jogos são uma interessante estratégia para ensinar, desde que sejam consideradas as características do pensamento comuns à faixa-etária daquele que aprende. Ele afirma que, na brincadeira, a criança pequena tem muitas oportunidades de exploração. É importante que o adulto esteja disponível, quando necessário, para ajudá-la a solucionar problemas. Para ele essa mediação deve ser feita como um sistema de trocas interativas, em que o mediador procede conforme a compreensão da criança, apontando soluções possíveis. O educador pode intervir na brincadeira da criança estimulando-a e favorecendo uma concentração mais prolongada e uma elaboração mais complexa (BRUNER, 1978).

A brincadeira na Educação Infantil já foi tema de muitas pesquisas. Estes estudos têm contribuído para reafirmar, cada vez mais, a importância e a necessidade da inclusão da brincadeira no cotidiano da primeira etapa da educação básica. Aliás, no plano legal, as crianças já conquistaram o direito de brincar, como, por exemplo, determinam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009). No entanto, isso ainda precisa se consolidar no interior das instituições infantis

4.2 A brincadeira na Educação Infantil hoje

O direito ao brincar está assegurado na Constituição Brasileira de 1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1989, como um direito fundamental. Esse direito ainda é violado dentro de algumas instituições.

Na pesquisa realizada por Andrade (2007) foi perceptível que nas instituições observadas as professoras não valorizam a brincadeira livre em sala de atividades. O período de dez a quinze minutos usado pelas professoras para a correção de tarefas é visto como entretenimento para as crianças enquanto elas estão ocupadas constituindo-se também uma “forma de descarregar suas energias” e “ficarem mais calmas” (ANDRADE, 2007).

Leitão (2002), em sua pesquisa, observou que a prática das professoras é marcada pela repetição de atividades, pela insistência na transmissão oral e repetitiva de conteúdos, pela falta de planejamento, pela ausência de trocas cognitivas e afetivas e pela pouca importância dada à brincadeira.

É importante salientar que a falta de planejamento, fato discutido amplamente por Andrade (2002) e Leitão (2002), não é garantia de brincadeira livre em sala de aula. Uma preocupação constante da professora com a ordem e o silêncio, somada à desvalorização do brincar, são fatores que limitam muito as brincadeiras espontâneas das crianças. Em síntese, além de não ter sua importância reconhecida ao ponto de ser planejada (espaço, tempo e materiais), a brincadeira parece ser muito pouco tolerada nas salas de Educação Infantil das instituições pesquisadas por estas autoras.

Prado (2002), através de um estudo de caso, concluiu que os professores concebem a brincadeira como atividade em que a criança desenvolve as percepções, as habilidades físicas, motoras, de raciocínio e aquisição de conteúdos. Assim, as professoras valorizam a brincadeira contida, adestrada, dirigida. Por outro lado, as crianças inventam brincadeiras, aproveitam os momentos em que se encontram sozinhas ou não têm a participação do adulto para brincar livremente, brincar por brincar, alteram a ordem no ambiente, produzindo o que os professores entendem como barulho e bagunça (PRADO, 2002, p.105). Os dados trazidos nesta pesquisa nos ajudam a compreender que ainda estão presentes algumas ideias sobre a brincadeira, por exemplo, as professoras brincam para ensinar conteúdo ou na chegada da criança como forma de acolhida, ou ainda na hora do recreio, onde o brincar está presente na instituição. Brinca-se com a orientação da professora para aprender/desenvolver algo que ela pré-determina (experiência percebida pela criança, muitas vezes, como uma atividade).

O Estatuto da Criança (1990), em seu segundo capítulo, trata do direito da criança à liberdade, ao respeito e à dignidade. O Artigo 16 deste capítulo enfatiza sobre o direito da criança e do adolescente a “brincar, praticar esportes e divertir-se”.

O documento “Critérios para um Atendimento que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças” apresenta o direito à brincadeira como primeiro critério (BRASIL, 1997).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) considera que a brincadeira favorece a autoestima das crianças, possibilitando que elas experimentem o mundo e internalize uma compreensão particular sobre as pessoas, os sentimentos e os diversos conhecimentos. Este documento prevê uma maior autonomia na definição do currículo a ser adotado e, partindo de uma visão de criança como “ser total, completo e indivisível”, menciona que as instituições de Educação Infantil devem promover em suas práticas de educação e cuidados, “a integração entre os aspectos

físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguísticos e sociais da criança”. Deste modo, este documento afirma que:

O trabalho pedagógico deve primar pelo envolvimento e interesse genuíno dos educadores, em todas as situações, provocando, brincando, rindo, apoiando, acolhendo, estabelecendo limites com energia e sensibilidade, consolando, observando, estimulando e desafiando a curiosidade e a criatividade, através de exercícios de sensibilidade, reconhecendo e alegrando-se com as conquistas individuais e coletivas das crianças, sobretudo as que promovam a autonomia, a responsabilidade e a solidariedade. (BRASIL, 1998, p.497)

Ainda de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Art. 9º especifica que as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira (BRASIL, 2009).

Percebe-se pelo estudo realizado por Formosinho (2007) sobre a brincadeira na Educação Infantil que ainda temos professores que não atribuem a relevância do lúdico no contexto da instituição infantil. A prática pedagógica na Educação Infantil parece bem distante daquela prevista nas leis e documentos citados. Isso ocorre porque a práxis pedagógica não é mera consequência das teorias da educação e/ou das leis promulgadas pelo Estado. Ela se organiza “em torno de saberes que se constroem na ação situada em articulação com as concepções teóricas e com as crenças e os valores” (FORMOSINHO, 2007, p. 14).

Para Campagne (1989), o brinquedo propõe à criança um mundo do tamanho de sua compreensão, portanto, quanto maiores forem as oportunidades ofertadas às crianças para brincarem, maiores serão as possibilidades de uma vida feliz e realizada.

As mudanças que ocorrem no desenvolvimento da criança não se fazem ao ritmo das mudanças do real; pela possibilidade de ultrapassagem descomprometida e “irresponsável” da criança sobre o real, abre-se no psiquismo infantil a “zona de desenvolvimento potencial ou proximal” que gradativamente ampliará novas possibilidades de linguagem e pensamento até os níveis mais altos da abstração. A ação, a atividade no brinquedo infantil, nasce da diferença entre o real (o objeto) e o possível, via imaginação (VYGOTSKY, 1988, p. 94).

Segundo as observações das coordenadoras participantes do presente estudo, as professoras consideram que os temas desenvolvidos pelas crianças nas brincadeiras propiciam a sua inserção numa realidade social e cultural. Desta forma, as professoras em suas práticas educativas parecem atribuir pouca importância à brincadeira. Isso

compromete as oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem nas instituições de Educação Infantil.

Muitas coordenadoras e professoras adotam como objetivo principal a preparação para inserção das crianças no Ensino Fundamental através do treino de habilidades motoras, atividades de escrita e leituras. Contudo, essas instituições não oferecem condições privilegiadas para as brincadeiras. Parecem esquecer que o brincar é fundamental para o desenvolvimento saudável das crianças quando falam “se der tempo a gente brinca”. E nas instituições muitas vezes não há nem materiais nem espaços que oportunizem a vivência das brincadeiras na Educação Infantil, de maneira que possa colaborar com os saberes práticos e significativos no desenvolvimento das crianças na Educação Infantil.

5 A ABORDAGEM METODOLÓGICA

A partir das informações coletadas, esta investigação almejou identificar diferenças e particularidades entre as concepções das coordenadoras entrevistadas sobre criança, Educação Infantil e brincadeiras. Neste sentido, a pesquisa é classificada como qualitativa, por se preocupar com valores, ideias, opiniões e significados atribuídos pelos sujeitos ao fenômeno enfocado.

Segundo Minayo e Sanches (1993) na abordagem qualitativa se realiza uma aproximação fundamental entre sujeito e objeto, de modo que na relação pesquisador-pesquisa se busca reconhecer os motivos, as intenções, os projetos dos atores. (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 224).

A abordagem qualitativa é usualmente empregada para que o pesquisador compreenda os fenômenos pesquisados caracterizados por um alto grau de complexidade interna.

Dilthey, Flicke *et al.* (2000), afirmam que uma das características da pesquisa qualitativa é a construção da realidade. A pesquisa é percebida como um ato subjetivo de construção. Os referidos autores enfatizam que a descoberta e a construção de teorias são objetos de estudo da abordagem qualitativa. Destacam outro aspecto da pesquisa qualitativa definida como uma ciência baseada em textos, ou seja, a coleta de dados produz textos que nas diferentes técnicas analíticas são interpretados hermeneuticamente, apesar da crescente importância de material.

Demo (1986) atribui critérios internos da pesquisa qualitativa, como: coerência, discurso, legitimamente construída, consistência, qualidade argumentativa do discurso, originalidade, contribuição do conhecimento, objetivação, abordagem teórica e metodológica da aproximação da realidade.

A pesquisa qualitativa tem algumas características; ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento chave; ser descritiva; ter preocupação com o processo e não simplesmente com o produto, e considerar o significado como sua preocupação essencial (TRIVIÑUS, 1987).

Tendo em vista essas considerações, para a presente pesquisa elaboraram-se questionários visando a coleta dos dados. A elaboração dos questionários foi tomada como base para conhecer as concepções de criança, Educação Infantil e as concepções das coordenadoras sobre o seu papel nas brincadeiras das crianças da pré-escola.

A questão central dessa pesquisa, a concepção das coordenadoras pedagógicas sobre a brincadeira na pré-escola no município de Morrinhos, demanda um

olhar minucioso, uma compreensão aprofundada, característica da abordagem qualitativa. Neste sentido, acredita-se que as respondentes estão embebidas nos discursos do seu tempo, das situações vivenciadas, das concepções que norteiam seus fazeres pedagógicos na instituição em que trabalham.

5.1 Registro de Pesquisa

O presente capítulo descreve as trajetórias desenvolvidas na elaboração e realização desta pesquisa, respaldando a abordagem metodológica utilizada, os critérios de seleção dos sujeitos que participaram da investigação e a coleta de dados aplicada. Serão apresentadas as coordenadoras que responderam aos questionários e como aconteceu a pesquisa de campo.

5.2 As questões da pesquisa

Pressupondo que as concepções são construídas ao longo do contexto social, os sentimentos, valores e visões de mundo que permeiam na sociedade, alguns questionamentos poderiam ajudar a entender melhor as concepções das coordenadoras de Educação Infantil sobre os temas pesquisados: o que é criança? Que importância atribui a Educação Infantil na vida de uma criança? A brincadeira deve fazer parte da rotina da Educação Infantil? Que brincadeiras acontecem na instituição de Educação Infantil? O que as professoras fazem enquanto as crianças brincam? Como a coordenadora pedagógica pode contribuir para que a brincadeira faça parte do trabalho com as crianças.

5.3 O Contexto e os Sujeitos da Pesquisa

Esta pesquisa foi realizada em três pré-escolas do município de Morrinhos. A opção por este tipo de instituição se deu por ser a etapa final da Educação Infantil, partindo-se do pressuposto de que as coordenadoras têm concepções de criança, Educação Infantil e brincadeira. Possivelmente, as concepções são formadas, dentre outros aspectos, de acordo com os grupos nos quais interagem os sujeitos. (GUARESCHI; JOVCHELOVITCH, 1995).

Também se optou por analisar uma única rede de ensino, a pública. Esta escolha se deu porque os profissionais têm mais oportunidades para realizarem

formações continuadas e por trabalharem com as Orientações Curriculares para a Educação Infantil (CEARÀ, 2011), assim podem contribuir com o desenvolvimento integral das crianças através das concepções adquiridas.

Outro critério para escolha da instituição foi que as coordenadoras estivessem trabalhando com exclusividade na Educação Infantil. Deste modo, consideraram-se as experiências por já trazerem na prática os temas aqui propostos.

Deste modo, foi realizada a escolha de três coordenadoras vinculadas à instituição pública do município de Morrinhos-Ceará. Das três convidadas a participarem da pesquisa, duas são formadas pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Elas cursaram pedagogia e têm especialização em psicopedagogia com disciplinas cursadas em Educação Infantil. Uma coordenadora tem apenas pedagogia. Ela cursou algumas disciplinas na área de Educação Infantil. Tais disciplinas estão dispostas nos documentos oficiais, aprovados pelo Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação (MEC)¹.

5.3.1 Conhecendo um pouco a pré-escola municipal

As Instituições Municipais de Educação Infantil em que trabalham as coordenadoras localizam-se em bairros periféricos da cidade de Morrinhos. As três instituições existem há mais de dez anos e atendem a aproximadamente cento e trinta crianças entre três e cinco anos de idade. As instituições funcionam pela manhã, de 7 horas às 11 horas, e à tarde, das 13 horas às 17 horas. Há três salas de Educação Infantil nos dois turnos. Cada sala possui, em média, 20 crianças.

As três Instituições dispõem de um espaço físico limitado. Nas instituições não há parquinho para as crianças brincarem, não dispõem de material pedagógico e brinquedos adequados e suficientes para as crianças atendidas. As mesmas contam com doações de brinquedos dos funcionários ou realizam campanha na semana da criança para adquirirem novos brinquedos a fim de suprir a carência dos brinquedos na Educação Infantil.

A equipe pedagógica das três instituições é formada por uma diretora e uma coordenadora para atender todas as professoras e crianças da creche e pré-escola em que trabalham. Elas organizam encontros teóricos, providenciam materiais e organizam as comemorações e reuniões com os pais das crianças, dentre outras atribuições que cabem à profissão.

¹ O Parecer CNE/CP 05/2005; Parecer CNE/CP 03/2006; e Resolução CNE/CP 01/2006, estão focados na formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil.

As instituições estão ainda com a proposta pedagógica em elaboração. As professoras da Educação Infantil guiam seus fazeres pedagógicos através das Orientações Curriculares para a Educação Infantil (CEARÀ, 2011) e pela proposta pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Morrinhos.

As coordenadoras que participaram da aplicação do questionário foram: Ana, Paula e Vilma. Todas coordenam a creche e pré-escola, trabalhando duzentas horas na instituição em que atuam.

As coordenadoras participam de formações continuadas na área de Educação Infantil, por meio de encontros mensais com as técnicas da Secretaria Municipal de Educação de Morrinhos e dos encontros pedagógicos ministrados pela Editora Sistema Múltiplo de Ensino, com profissionais que trabalham com formação pedagógica, realizando encontros bimestrais para professoras e coordenadoras da pré-escola.

As idades das respondentes variam de 24 e 45 anos de idade, com experiências na Educação Infantil entre um e quatro anos de coordenação pedagógica.

5.4 Os questionários

Foi aplicado um questionário com as coordenadoras com perguntas relacionadas ao tema da pesquisa com questões abertas e fechadas, dando ao sujeito uma maior liberdade de resposta, podendo esta ser redigida pelo próprio. No entanto, é mais difícil a interpretação e o resumo deste tipo de questionário, dado que se pode obter um variado tipo de respostas, dependendo da pessoa que responde a pesquisa.

Como já foi dito, o questionário pode apresentar questões abertas ou fechadas. A seguir, são apresentadas as vantagens e desvantagens do uso desse instrumento segundo Amaro, Nóvoa e Macedo (2004).

Quadro 1: Vantagens e desvantagens dos questionários com questões fechadas e abertas.

TIPOS DE QUESTÕES	VANTAGENS	DESVANTAGENS
RESPOSTA ABERTA	<p>Valoriza o pensamento livre e a originalidade;</p> <p>Surgem respostas mais variadas;</p> <p>Respostas mais representativas e fiéis da opinião do sujeito;</p> <p>O inquirido concentra-se mais sobre a questão;</p> <p>Possibilita ao investigador recolher informação variada sobre o tema em questão.</p>	<p>Dificuldade em organizar e categorizar as respostas;</p> <p>Precisa de um tempo maior para responder às questões;</p> <p>Dificuldade de identificar a escrita, letras ilegíveis;</p> <p>Sujeitos com baixo nível de instrução dos inquiridos, as respostas podem não representar a opinião real do próprio.</p>
RESPOSTA FECHADA	<p>Rapidez e facilidade de resposta;</p> <p>Maior uniformidade, rapidez e simplificação na análise das respostas;</p> <p>Facilita a categorização das respostas para posterior análise;</p> <p>Permite contextualizar melhor a questão.</p>	<p>Dificuldade em elaborar as respostas possíveis a uma determinada questão;</p> <p>Não estimula a originalidade e a variedade de resposta;</p> <p>Não preza uma elevada concentração do inquirido sobre o assunto em questão;</p> <p>O inquirido pode optar por uma resposta que se aproxima mais da sua opinião não sendo esta uma representação fiel da realidade.</p>

Fonte: (AMARO; NÓVOA; MACEDO, 2004).

Cada coordenadora escolhida respondeu a um questionário² com questões abertas e fechadas acerca das concepções de criança, Educação Infantil e brincadeiras. Estes questionários desdobraram-se em algumas questões que serviram de apoio à compreensão desta pesquisa.

De acordo com Amaro, Nóvoa e Macedo (2004), o questionário, instrumento de investigação, visa recolher informações baseando-se, geralmente, na inquirição de um grupo representativo da população em estudo. Para tal, elabora-se uma série de questões que abrangem um tema de interesse para os investigadores. Durante a aplicação desse instrumento não há interação direta entre estes e os inquiridos.

Optou-se por trabalhar com essa forma de questionário em virtude de se acreditar que ele oferece muitas perspectivas para que o respondente alcance a liberdade

² Ver Apêndice 01.

e o tempo necessário para organizar suas ideias e enriquecer suas respostas. O questionário também permite a relevância do ponto de vista de quem responde como sua explicação e compreensão de sua totalidade, tanto dentro de uma situação específica como de situações de maiores dimensões (TRIVINÓS, 1987)

A aplicação dos questionários se deu na residência das coordenadoras no dia 30 de abril de 2012. Este fato aconteceu quando me desloquei até a residência de cada coordenadora, sendo muito bem recebidas por elas, na ocasião expliquei cada pergunta para que não houvesse dúvidas quando forem responder, em seguida marquei para receber o questionário no dia 5 de maio de 2012.

A escolha do local para responder o questionário foi realizada pelas coordenadoras. Ao receber os questionários todas foram receptivas em colaborar com esta pesquisa, não demonstraram dúvidas, respondendo às questões postadas, mas mostraram preocupação ao entregar o questionário. Este fato esteve relacionado ao receio das coordenadoras de não terem respondido corretamente a alguns questionamentos. A fala da coordenadora, a seguir, ilustra esta preocupação: “Não sei se você vai gostar das minhas respostas, se vão estar corretas, acho que não ficaram muito boas, vou ler para que possa entender melhor”.

Após a aplicação do questionário, houve a categorização. Em seguida, escrita sua análise e fundamentada à luz de teóricos como Kishimoto (2003), Vygotsky (1996), Sarmiento (2005) e outros.

5.5 A coleta de dados

Vale ressaltar que, ao analisar os questionários com as concepções das coordenadoras sobre os assuntos abordados, procurou-se levar em consideração seus processos formativos, reservando especial atenção às suas formações iniciais e continuadas, suas condições de trabalho, experiências profissionais na Educação Infantil, dentre outros fatores.

Faz-se necessário lembrar que as concepções delas se baseiam em ideias ou valores norteados pelas Orientações Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2011) e pelo senso comum. Assim, nesta análise serão apresentados os seguintes questionamentos: concepções sobre criança, Educação Infantil, brincadeiras, o valor da brincadeira, brincadeira na rotina da Educação Infantil, brincadeiras que acontecem na instituição, o que fazem as professoras enquanto as crianças brincam, como deve contribuir a coordenadora para que a brincadeira faça parte do trabalho da professora

com as crianças, contribuições da coordenadora para que a brincadeira se efetive na prática da professora com as crianças e participação da coordenadora nas formações da Educação Infantil.

6 AS CONCEPÇÕES DAS COORDENADORAS SOBRE CRIANÇA, EDUCAÇÃO INFANTIL E BRICADEIRAS.

“É bom ser criança, ter de todos atenção, da mamãe carinho, do papai a proteção. É tão bom se divertir e não ter que trabalhar. Só comer, crescer, dormir, brincar.”

(Toquinho).

A garantia dos direitos da criança continua sendo uma das mais intensas e desafiadoras lutas na consolidação das políticas públicas, visto que na vivência de muitas crianças os direitos fundamentais são violados, não favorecendo a formação para sua autonomia e construção de sua identidade pessoal e social.

Considerando os termos e expressões utilizadas pelas coordenadoras, a “criança” é vista como ser no início do desenvolvimento, que necessita de cuidados. Apesar dos diferentes contextos nos quais interagem essas profissionais, as coordenadoras retratam a importância do brincar nessa fase da vida, mas em momento algum foi especificado que as crianças são sujeito histórico e de direitos.

Desde que nasce, a criança é cidadã e possui direitos civis, humanos e sociais, dentre eles o direito à Educação Infantil. Essa concepção aparece pela primeira vez na Constituição Federal de 1988. As crianças são seres que nas interações, relações e práticas cotidianas constroem sua identidade pessoal e coletiva, brincam, imaginam, fantasiam, constroem sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 12). Segundo Sarmiento (2005), a concepção de criança é pautada sobre um sujeito concreto que integra essa categoria etária própria. A criança também faz parte de uma classe social, de um gênero, de uma etnia, de uma raça, de uma religião etc. As crianças são indivíduos com sua especificidade, biopsicológica, isto é, ao longo de sua infância percorrem diversos subgrupos etários e variam a sua capacidade de locomoção, de expressão, de autonomia (SARMENTO, 2005).

As crianças são portadoras das maiores potencialidades quando inseridas no universo de oportunidades, podem descortinar todas as suas competências e habilidades, construindo seu imaginário diante dos mais variados contextos de vida.

O imaginário social é inerente ao processo de formação e desenvolvimento da personalidade e racionalidade de cada criança concreta, mas isso acontece no contexto social e cultural que fornece as condições e as possibilidades desse processo. As condições sociais e culturais são heterogêneas, mas incidem perante uma condição infantil comum: a de uma geração desprovida de condições autônoma, mas de sobrevivência e de crescimento e que está

sob o controle da geração adulta. A condição comum da infância tem a sua dimensão simbólica nas culturas da infância. (SARMENTO, 2002, p. 3).

É preciso ver e ouvir a criança, considerando-a em todos os aspectos, tendo a concepção que tem “uma mente criando sentido, buscando sentido, preservando sentido e usando sentido, numa palavra construtora do mundo” (GEERTZ, 2001, p.186).

A seguir, serão apresentadas as concepções das coordenadoras sobre criança.

Criança, um ser curioso, ativo e cheio de esperança, por isso que seu mundo deve ser de alegria e paz, de brincadeiras, de aprendizagem e crescimento. (ANA)

A criança é um ser humano no início de seu desenvolvimento, que necessita de cuidados para sua formação, sua identidade. (PAULA)

É uma fase da vida em que o processo do desenvolvimento cognitivo, motor e sócio-cultural está sendo estudado. Período em que o brincar é mais que um prazer, é descobrir o mundo que o cerca. (VILMA)

Dessa forma, as concepções das coordenadoras apontam para uma compreensão do que é criança. As mesmas se referem à criança como fase da vida em processo de desenvolvimento físico e mental, que o brincar é relevante e positivo e expressam uma visão pautada nos conhecimentos formalmente adquiridos.

Percebe-se a ingenuidade das coordenadoras sobre essa fase da vida, porque nem todas as crianças vivem nesse cenário expresso por elas. Muitas ainda vivem em condições de abandono e de desrespeito às suas especificidades, tendo seus direitos violados. Bom seria se todas as crianças pudessem ter assegurada a vivência das ações indissociáveis do cuidar e do educar, envolvidas em um contexto social onde pudessem usufruir sua infância com mais dignidade e compromisso dos adultos com seus direitos fundamentais, entre eles, o direito a saúde, educação e ao lazer.

Pode-se perceber que todas as coordenadoras têm visão muito parecida sobre criança. Este fato, possivelmente, pode influenciar diretamente as práticas de ações que desempenham juntamente às professoras com quem trabalham.

Os nomes das coordenadoras são fictícios para preservar a identidade das coordenadoras da Educação Infantil que participaram da pesquisa.

6.2 Educação Infantil

A Educação Infantil é de suma importância na vida de uma criança, porque ajuda na formação crítica e reflexiva, contribuindo no desenvolvimento cognitivo e social. Segundo Oliveira (2002), nesta fase em que a criança se encontra é formada a personalidade, determinando fatores que influenciarão na vida adulta, e quanto mais rica e significativa for essa vivência mais qualidade de vida pode se ter no futuro.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), ela constitui a primeira etapa da educação básica oferecida em creches e pré-escola, 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 Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) reconhece a relevância da Educação Infantil, como a primeira etapa da Educação básica, compreendendo que é crucial para o desenvolvimento infantil e que marca profundamente a formação da criança, e quando essa formação é positiva tende a reforçar, ao longo da vida, as atitudes de autoconfiança, de cooperação, solidariedade e responsabilidade.

Para Antunes (2006), se a ciência mostra que o período que vai da gestação até o sexto ano de vida é o mais importante na organização das bases para as competências e habilidades desenvolvidas ao longo da existência humana, , prova-se que a etapa educacional referente a essa faixa etária é imprescindível para o seu desenvolvimento.

A Educação Infantil pode atuar, sim, como agente de transformação de conhecimentos elaborados pelo conjunto das relações sociais presentes em determinado momento histórico. Todavia, isso deve ser feito na vivência cotidiana com parceiros significativos, quando modos de expressar sentimentos em situações particulares, de recordar, de interpretar uma história, de compreender um fenômeno da natureza transmitem à criança novas maneiras de “ler” o mundo e a si mesmo (MORAIS, 2010, p.46).

As concepções das coordenadoras sobre a importância da Educação infantil parecem coerentes com as Orientações Curriculares Nacionais para Educação Infantil

(2011) quando relatam que na Educação Infantil as crianças interagem, despertam atitudes de cooperação e a vivência de múltiplas linguagens.

Uma visão também de uma Educação Infantil feliz, “como algo mágico, único e essencial na vida humana” se faz presente na opinião de uma coordenadora, visto que a Educação Infantil deveria ser um momento prazeroso, cheio de acontecimentos significativos. No entanto, isso não acontece na vida de muitas crianças, não é raro o caso de crianças que vivem em uma Educação Infantil descontextualizada, sem ter asseguradas os eixos norteadores da Educação Infantil que são as interações e brincadeiras.

As falas das coordenadoras apresentaram de forma breve suas concepções sobre Educação Infantil.

Na Educação Infantil a criança interage com outras crianças, construindo relações e práticas cotidianas que vivenciam e forma sua identidade. (ANA)

É uma fase de descobertas, é mágico, único e essencial na vida humana, onde a criança desperta atividade de autoconfiança, de cooperação e socialização. (PAULA)

É importante para o desenvolvimento de sua autonomia e criatividade, como também a imersão da criança em diferentes tipos de linguagens. (Vilma)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996, Art. 29) dispõe que: “A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

Assim sendo, a Educação Infantil deve propiciar condições para que as crianças interajam com adultos e outras crianças em situações variadas, construindo significações acerca do mundo e de si mesmo, enquanto desenvolve formas mais complexas de sentir, pensar e solucionar problemas, em clima de autonomia (PIAGET, 1994). Podem as crianças, assim, construir-se como sujeitos únicos e históricos, membros de família que são igualmente singulares em uma sociedade concreta.

Uma Educação Infantil de qualidade deve considerar nas propostas de atividades os princípios éticos, políticos e estéticos para assegurar uma educação significativa e que valorize cada criança com suas singularidades.

Em suma, a partir de suas falas, percebe-se o quanto as coordenadoras atribuem significados de valor, percebendo a importância da Educação Infantil na vida da criança, mas nota-se que ainda precisam ter um aprofundamento teórico sobre a influência das cem linguagens que perpassam o universo da criança que frequenta uma

instituição que acolha, que cuida e educa, ampliando seus conhecimentos, sendo um lugar que proporcione segurança física e moral, que desenvolva experiências significativas, associando experiências de aprendizagem ao aprender brincando.

6.3 Concepções de brincadeiras

A brincadeira é de grande importância na vida da criança, enquanto direito e enquanto principal forma de apresentar as diferentes realidades vividas por ela e, assim, aprender e se desenvolver no mundo mágico das brincadeiras (VASCONCELOS, 2003).

Segundo Vygotsky (1996),

...a atividade de brincar está para a criança, assim como o trabalho está para o adulto. É uma atividade “natural” da infância que precisa ser privilegiada nas instituições escolares, seja ela voltada ao prazer do ato de brincar ou como meio no qual se desenvolvem aprendizagens.

Vale destacar a importância de organizar os espaços e momentos destinados à brincadeira, pois essa atividade ajudará a criança a compreender e se colocar diante do mundo.

Contudo, é preciso considerar as concepções das coordenadoras e professoras acerca da influência das brincadeiras na vida de cada criança e como é importante brincar no contexto escolar. Deste modo, segue as concepções das coordenadoras sobre as brincadeiras.

É toda forma de atividade que desenvolva na criança a autonomia, que lida com seus sentimentos, aprende o que são regras e compreendem quais são seus limites e limitações. (ANA)

Brincadeira é a ação de brincar, de distrair. É nas brincadeiras que as crianças desenvolvem a criatividade, a socialização, os limites através das regras. (PAULA)

É a linguagem universal de todas as crianças, pois é brincando que a criança se comunica e aprende regras. (VILMA)

Nas concepções supracitadas percebe-se que todas reconhecem a importância da brincadeira ao relatar que se trata de uma linguagem universal de todas as crianças e que, ao se apropriar das brincadeiras, têm a oportunidade de lidar com seus sentimentos.

Foi comum nos relatos as coordenadoras mencionarem a influência das regras que as crianças vivenciam nos jogos e brincadeiras. Regras essas que parecem

estar associadas às brincadeiras dirigidas, aquelas esperadas pelos organizadores das brincadeiras. Não relataram a existência das regras implícitas, aquelas próprias e ocultas que só têm sentido para o próprio brincante, principalmente nas brincadeiras de faz-de-conta.

O desenvolvimento do jogar com regras inicia no fim da idade pré-escolar e predomina na idade escolar, sendo necessário conhecermos como se processam essas regras nas brincadeiras e jogos.

Vygotsky (1994, p.135) defende que,

Inicialmente, o brincar da criança é marcado pela predominância de uma situação imaginária sobre um sistema de regras (no faz de conta observa-se em primeiro plano a situação imaginária, e apenas num segundo plano podemos visualizar as regras: brincando de escola a menina-professora estabelece limites aos seus alunos, tarefa comum aos professores, ou seja, uma “regra” para quem brinca de escola). Posteriormente as regras passam a predominar sobre a situação imaginária, assim, o brincar deixa de ter um fim em si mesmo e passa a ter um propósito elaborado pelo próprio brincante.

Sempre que há uma situação imaginária no brinquedo, há regras, não as regras previamente formuladas e que mudam durante o jogo, mas as que têm sua origem na própria situação imaginária. Portanto a noção de que uma criança pode se comportar em uma situação imaginária sem regras é simplesmente incorreta (VYGOTSKY, 2010, pp. 111-12).

É importante ressaltar que as coordenadoras compreendem as brincadeiras como fatores relevantes no processo do desenvolvimento integral das crianças. Percebe-se que na prática, com seus fazeres pedagógicos, ainda precisam transformar esses discursos em ações constantes para que as crianças aprendam e vivenciem momentos significativos e prazerosos de brincadeiras na Educação Infantil, para que interajam com o mundo à sua volta, e nesse cenário aprendam a viver suas linguagens de maneira criativa, redescobrimo o mundo.

6.3.1 Que valor se atribui a brincadeira na vida da criança?

As coordenadoras reconhecem que é nas brincadeiras que a criança aprende a pensar, vivenciar o real e o imaginário e a ser solidária. Percebe-se que as coordenadoras compreendem a importância do brincar como algo necessário para o desenvolvimento sociocultural, afetivo e cognitivo das crianças, atribuindo grande valor às brincadeiras na vida das crianças.

Vygotsky aponta paradoxos presentes no ato de brincar:

O primeiro paradoxo contido no brinquedo é que a criança opera na situação real. O segundo é que, no brinquedo, a criança segue o caminho do menor esforço – ela faz o que mais gosta de fazer, porque o brinquedo está unido ao prazer e, ao mesmo tempo, aprende a seguir os caminhos mais difíceis, subordinando-se às regras e, por conseguinte renunciando ao que ela quer, uma vez que a sujeição às regras e a renúncia à ação impulsiva constitui o caminho para o prazer no brinquedo. (VYGOTSKY, 2004, p. 130).

Um exemplo claro do primeiro paradoxo explicita que a criança lida com o real, mas vive o faz de conta, ou seja, ao lidar com um cabo de vassoura ela sabe que não é cavalo, mas vivencia como se fosse, depois reconhece a vassoura como vassoura realmente. Quanto ao segundo paradoxo, o autor esclarece que as crianças brincam, por exemplo, de fazer um empilhamento, ou seja, ficam em cima uns dos outros, martelando a mão e mesmo diante do desconforto sentem prazer na brincadeira.

A brincadeira tem valor no processo de desenvolvimento corporal, imaginativo exploratório que amplia ainda mais a capacidade do ser humano. As coordenadoras expressaram suas opiniões sobre o valor das brincadeiras na Educação Infantil:

É na brincadeira que a criança encontra espaço para pensar, criticar, exercitar valores, ideias e troca de afetos. (ANA)

Um valor necessário para a construção de seus atos, pois ao brincar ela descobre um mundo real e imaginário no qual se identifica formando o início de sua personalidade. (PAULA)

É através das brincadeiras que a criança desenvolve sua autoestima, aprende a ser solidária, vencer desafios, superar medos, criar e respeitar regras. (VILMA)

É importante ressaltar que todas as coordenadoras que participaram da pesquisa tiveram opiniões semelhantes em relação ao valor atribuído às brincadeiras. Entretanto, não houve questionamento sobre a influência de ambientes que promovam todos os tipos de brincadeiras – espontâneas, estruturadas, imaginativas e criativas que lhe permitam realizar seu potencial de desenvolvimento, de educação e de bem estar (BROCK, 2011).

Nas concepções das coordenadoras, a brincadeira exerce fundamental importância no desenvolvimento infantil, pois ao brincar a criança aprende uma série de valores, entre os quais a solidariedade, a superação de medos, e sobretudo a capacidade de resolver conflitos.

6.3.2 A brincadeira deve fazer parte na rotina da Educação Infantil?

Segundo Barbosa (2006), a rotina é um instrumento que possibilita ao professor organizar seu planejamento didático. O registro do planejamento das atividades prevê horário e dias. Também se refere à organização do espaço da sala de atividades e dos materiais que devem estar disponíveis para as crianças a fim de favorecer o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças.

As declarações a seguir representam as concepções das coordenadoras sobre a brincadeira na rotina da Educação Infantil.

Com certeza, pois é nas brincadeiras que a socialização acontece. É nesse momento que os sorrisos se encontram, os abraços espontâneos acontecem e a criança expressa suas vontades, desejos e sentimentos. (ANA)

Com certeza, pois o brincar é muito importante para a construção da identidade da criança. (PAULA)

Na realidade, ela é indispensável, pois é por meio das brincadeiras que as crianças se relacionam com as outras. (VILMA)

Pode-se observar que, apesar de perceberem a importância das brincadeiras na rotina da Educação Infantil como forma de expressar seus desejos, na construção da identidade e dos relacionamentos que acontecem no cotidiano escolar, não foi mencionada pelas coordenadoras que a rotina deve ser planejada com intencionalidade educativa e com que frequência acontece o brincar dentro da rotina, como fazem para garantir a brincadeira dentro da rotina das crianças na pré-escola.

Segundo Piaget (1994), os indivíduos tendem a buscar uma organização interna, criando um modo próprio de agir em seu meio, pois é inerente à natureza humana a ritualização de determinados procedimentos, a fim de internalizá-los e aperfeiçoá-los. Segundo o mesmo autor, é nas brincadeiras ou outras atividades que as crianças vão se apropriando das regras, facilitando sua adaptação, criando uma zona de acontecimentos estáveis, fazendo com que cada um se aproprie do seu tempo, dentro de seu ritmo.

É comum nas instituições de Educação Infantil, das coordenadoras que participaram da pesquisa, ocorrer o brincar apenas como “tapa-buraco” para que a professora tenha tempo de descansar ou arrumar a sala, e em outros casos proporcionam um brincar descontextualizado, sem intencionalidade pedagógica.

6.3.3 O que fazem as professoras enquanto as crianças brincam?

As coordenadoras relataram que as professoras conduzem o brincar, que observam e fazem parte integrante das brincadeiras, indicam uma postura positiva diante das experiências com as crianças e o quanto as mediações das professoras pode enriquecer esses momentos vivenciados com seriedade na Educação Infantil.

Segundo Kishimoto (1993), na escolha ou na proposição de jogos, brinquedos e brincadeiras, o professor coloca seu desejo, suas convicções e suas hipóteses acerca da infância e do brincar. O repertório de brinquedos e brincadeiras de um professor também é altamente revelador de sua proposta de trabalho e da concepção de educação que tem a escola.

As declarações das coordenadoras, a seguir, são representativas desses pensamentos acerca do que fazem as professoras enquanto as crianças brincam:

Conduzem a brincadeira, observando se as regras estão sendo respeitadas e participando da mesma quando necessário. (ANA)

Há momentos que as professoras também participam das brincadeiras, e há outros que elas observam. (PAULA)

São parte integrante dessas brincadeiras, tornando-se criança com elas. (VILMA)

É importante destacar a semelhança na fala das coordenadoras quando se referem à postura das professoras durante a observação que realizam enquanto as crianças brincam. E esta observação dos adultos sobre o brincar das crianças facilita ao professor saber o nível em que as brincadeiras estão funcionando e poderão adequar sua participação ao nível certo.

Nas concepções das coordenadoras percebe-se também que elas atribuem importância à brincadeira quando afirmam que participam desta atividade junto com as crianças, e isso é muito significativo, pois quando participa, faz parte dos processos, é capaz de perceber na prática a realização dos objetivos que se propõem ao realizar as brincadeiras.

As coordenadoras também procuraram falar de modo menos complicado, utilizando um vocabulário que as crianças possam compreender. O que corrobora na prática o que autores como Moyles afirmam:

De maneira ideal, os adultos devem interagir com as crianças na sua Zona de Desenvolvimento Proximal, construindo um andaime para uma tarefa levemente mais complexa, de modo que as crianças sejam capazes de realizá-la naquele momento com ajuda e mais tarde sozinhas. (MOYLES, 2006, p.37).

Segundo Bruce (1992), brincar é lazer, mas é simultaneamente fonte do conhecimento, e esta dualidade é o que leva o professor a considerar o brincar como parte integrante da atividade educativa.

Para o coordenador, a criança brincar na escola possibilitará o desenvolvimento do processo de aprendizagem; a criança brincar na escola também é uma situação que contribui tanto para a assimilação dos papéis sociais e compreensão das relações afetivas que ocorrem em seu meio, como contribui para a construção do conhecimento (TARDIFF, 1991).

Os professores não podem deixar de utilizar brincadeiras pedagógicas e que estimulam a imaginação da criança. É necessário motivar os professores a participarem de brincadeiras e jogos tradicionais que fazem parte da cultura local onde estão inseridos para promover diferentes brincadeiras e jogos para as crianças com as quais trabalham (HALL, 2006).

Segundo Vygotsky (1994), na pré-escola a criança consegue lidar com a representação. É neste momento que começam a aparecer as brincadeiras envolvendo o imaginário, o faz-de-conta, onde um pedaço de madeira pode ser um carrinho ou um microfone, dependendo da imaginação e da situação de brinquedo em que a criança está envolvida.

Os professores precisam estar conscientes que o brincar consiste em, muitas vezes, estimular aquela criança que não tem nada em casa e que pode reviver a aprendizagem de uma maneira muito mais satisfatória (SEBER, 1995).

O momento em que as crianças brincam é uma das ocasiões mais propícias para os professores mediar as situações, integrarem as crianças com outras crianças, rever seus conceitos sobre as mediações que lhes cabem ao observar as crianças brincando, ou mesmo quando interagem com elas participando das brincadeiras propostas.

O professor de Educação Infantil que realiza seu trabalho pedagógico na perspectiva lúdica observa as crianças brincando e faz disto ocasião para reelaborar suas hipóteses e definir novas propostas de trabalho. Não se sente culpado por este tempo que passa observando e refletindo sobre o que está acontecendo em sua sala de aula (MOYLES, 2002, p.123). Ainda, segundo Moyles (*idem*), para fazer tudo isso o professor não pode aproveitar a “hora do brinquedo” para realizar outras atividades, conversas com os colegas, merendar e outros. Ao contrário, em nenhum momento da rotina na escola infantil deve o educador estar tão inteiro e ser tão rigoroso no sentido de estar atento aos seus próprios conhecimentos e sentimentos quanto nesta hora.

6.3.4 Que brincadeiras acontecem na instituição?

Segundo Kishimoto (2010, p. 59), o brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança, dá prazer, não exige como condição um produto final, relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz no mundo imaginário. A criança precisa adquirir confiança para brincar com as outras e, para começar, os brinquedos que já conhecem podem facilitar a aproximação com o ambiente, com adultos e diferentes crianças. As brincadeiras tradicionais, como pular corda, brincar de amarelinha, caça ao tesouro, brincar com jogo da memória, brincadeiras de faz-de-conta ou de boliche, dão prazer, quando feitas em grupos (KISHIMOTO, 2010).

As brincadeiras que aparecem descritas pelas coordenadoras são importantes para as interações entre as crianças, para o desenvolvimento do imaginário e da criatividade, que se desvela nos momentos do faz-de-conta, nas brincadeiras livres, nas mediadas pelas professoras ou em outros espaços onde elas convivem.

As brincadeiras que acontecem no contexto da Educação Infantil expressas pelas coordenadoras são bastante semelhantes:

Brincadeira de faz-de-conta, amarelinha, cantigas de roda, passa o anel, coelho na toca, bola na cesta. (ANA)

Variadas brincadeiras como: jogo da memória, bingo, pula corda, quebra cabeça, cantigas de roda, corre cutia. (PAULA)

Brincadeiras livres de faz de conta e também brincadeiras mediadas pela professora. (VILMA)

Diante das inúmeras brincadeiras existentes, ainda percebe-se uma limitação de conhecimento sobre as brincadeiras por parte das coordenadoras. São múltiplas as formas do brincar, as quais exigem das crianças que se expressem em suas múltiplas linguagens, ou seja, que não seccionem nem hierarquizem as distintas linguagens, mas sim as potencializem ao usá-las em atos completos e complexos (CARMEN, 2011, p. 36).

As brincadeiras na instituição devem acontecer tanto livre como coordenadas pela professora, pois as crianças precisam tanto do livre fluxo das brincadeiras de iniciativa própria quanto dos desafios das intervenções dos adultos.

Nota-se que as coordenadoras elegeram as brincadeiras de faz-de-conta e as cantigas de roda como sendo aquelas mais relevantes. Estas brincadeiras foram apontadas com maior frequência, não ressaltando variedade de jogos e brincadeiras

realizadas na Instituição. Este fato parece indicar que as coordenadoras não conhecem ou valorizam as inúmeras culturas do brincar e suas manifestações dentro da Educação Infantil.

6.3.5 Como deve contribuir a coordenadora para que a brincadeira faça parte do trabalho da professora com as crianças?

O coordenador pedagógico, enquanto formador, deve proporcionar ao professor subsídios teóricos em momentos de estudo para esclarecê-lo da importância do brincar na Educação Infantil. As coordenadoras também devem garantir brincadeiras na rotina, sugerir brincadeiras de acordo com a realidade da turma, auxiliar com recursos encontrados na escola, confeccionados ou encontrados em ambientes externos. Vale ressaltar que o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) Artigo 4º, assegura além do direito à vida e à Educação, o direito do brincar.

Segundo as coordenadoras, elas sempre respeitam esse direito que o Estatuto da Criança e do Adolescente assegura às crianças, e dão suporte às professoras para a efetivação desse direito, conforme ressaltam abaixo:

Acompanhando o planejamento delas, oferecendo suportes pedagógicos para realização das brincadeiras de acordo com a realidade de cada turma. (ANA)

Incentivando-as a pôr em sua rotina de sala a prática de brincar e permitir que as crianças colaborem e participe das mesmas. (PAULA)

O coordenador deve levar os professores a refletir sobre os benefícios que o brincar oportuniza para o desenvolvimento integral das crianças. (VILMA)

Pode-se perceber que as coordenadoras percebem a importância de sua contribuição na mediação das ações das professoras quando se referem ao planejamento, oferta de materiais, incentivo e reflexão sobre o brincar e seus benefícios para o bem estar das crianças.

Segundo Tardiff (1991), na tarefa de aprimoramento da qualidade do trabalho escolar, as coordenadoras contribuem com seus saberes, seus valores e suas experiências. A transformação da prática do professor decorre da ampliação de sua consciência crítica sobre essa mesma prática.

Ser uma coordenadora requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educativos e sensibilidade para enfrentar os desafios das situações de ensino. “O profissional da educação precisa da competência do conhecimento, de ética e

de consciência política. Valorizar o trabalho docente implica dar aos professores análise crítica do contexto em que se realiza essa prática educativa.” (GOMES 2009, p.15).

Para subsidiar o fazer pedagógico das professoras, as coordenadoras precisam se apropriar de muitos conhecimentos pedagógicos. Ainda percebem-se as limitações de conhecimento teórico e a constante desvalorização com que tratam muitos “deles” sobre a questão das brincadeiras na pré-escola. Eles parecem priorizar as atividades de escrita, tentando alfabetizar as crianças, deixando assim, as brincadeiras a critério somente das professoras.

6.3.6 Quais as contribuições da coordenadora para que o brincar se efetive na prática da professora com as crianças?

Nas expressões usadas pelas coordenadoras, brincar é importante e ajuda a criança a aprender com os outros nas interações. Quando falam que sempre trabalham com materiais e jogos nos momentos das brincadeiras para as crianças aprenderem brincando, percebe-se que reconhecem a relevância das brincadeiras ao indicarem que oferecem materiais e suportes para que o brincar aconteça. Deste modo, Augusto (2010) (<http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/coordenador-pedagogico/desafios-coordenador-pedagogico-546602.shtml>) considera que o coordenador “centraliza as conquistas do grupo e assegura que as boas práticas tenham continuidade.”.

Segundo as coordenadoras, essas são as suas contribuições para que o brincar se efetive na prática dos professores com as crianças.

Auxiliar na elaboração de atividades lúdicas e na aquisição de apostilas que contenham jogos e brincadeiras, fazendo adaptações necessárias aos conteúdos trabalhados. (ANA)

Em minha prática procuro sempre mostrar o valor das brincadeiras psico e social das crianças. (PAULA)

Tenho incentivado para que o professor incorpore na sua rotina pedagógica a prática de brincadeiras. (VILMA)

Os relatos expressam a valorização das brincadeiras, mas quando se observa na prática, ainda percebemos que faltam experiências e conhecimentos necessários às coordenadoras para que elas possam, além do que acontece no interior das instituições e do planejamento, orientar as professoras sobre o desenvolvimento das brincadeiras em

suas práticas, bem como suas intencionalidades para contribuir com a aprendizagem integral das crianças.

Há ainda muito mais para as coordenadoras e professoras da Educação Infantil aprender no convívio com as crianças, oportunizando assim, espaços de construção de saberes significativos.

Segundo Tardiff (1991), no processo educativo, teoria e prática se associam, a educação é sempre prática priorizada pela teoria. Faz-se necessário, portanto, organizar a reflexão das professoras e das atividades práticas, arranjando as rotinas pedagógicas de acordo com os desejos e as necessidades de todos, a fim de ligar e interligar pessoas ampliando os ambientes de aprendizagem sugerindo aos professores novas modalidades de jogos e brincadeiras.

Para Tardiff (1991), todo coordenador deve atuar na área didática formando os professores, dando suporte pedagógico, proporcionando a tematização da prática a fim de superar os paradigmas da educação infantil como lugar apenas de cuidar, onde as escolhas docentes não utilizam critérios técnicos e as atividades não tenham propostas didáticas bem fundamentadas.

O coordenador pedagógico tem, entre suas atribuições, que colaborar com a formação de professores e a elaboração de material pedagógico bem como, orientar os docentes nos momentos de planejamento.

6.3.7 Como se dá a participação das coordenadoras nas formações da educação infantil, e como acontecem as formações e que temas tem sido abordados?

Diante das observações realizadas durante as formações de coordenadoras, onde participei diretamente como formadora, percebeu-se que elas estão tendo um estudo coerente com base teórica relacionada à Educação Infantil quando especificam sua importância nos momentos de socialização da prática no momento das formações.

As coordenadoras consideram relevantes os assuntos pautados nas formações: planejamento; brincadeiras, interações e avaliação, para o trabalho com essa modalidade específica de educação, conforme descrevem abaixo:

Tenho participado mensalmente das formações com temas sobre Educação Infantil, planejamento, brincadeiras, Diretrizes curriculares, rotina e outros. (ANA)

Tenho participado das formações que são dirigidas com a função de ensinar os docentes a melhorarem suas práticas pedagógicas com brincadeiras na Educação Infantil. (PAULA)

Tenho participado com temas referentes ao papel da educação Infantil que devem ser entendidas como espaço de escuta, interação, de cuidado, brincadeiras e educação. (VILMA)

Segundo Pimenta (2006), os saberes da experiência são aqueles provenientes da história pessoal de cada professor, assim,

...uma identidade profissional constrói-se também pelo significado que cada professor, como ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano com base nos seus valores, no modo de situar-se no mundo, suas histórias de vida, suas representações, seus saberes, suas angústias e seus anseios. (PIMENTA, 1999, p.18)

Nesse universo de vivências, as coordenadoras transferem para suas práticas com maior autonomia o processo da inserção das brincadeiras na Educação Infantil. Isso se reflete na didatização dessas práticas com professoras que desenvolvem o trabalho com as crianças, na interação entre os sujeitos autores e co-autores do processo de desenvolvimento do brincar-aprender.

CONSIDERAÇÕES

A presente pesquisa se propôs analisar as concepções das coordenadoras sobre a brincadeira na pré-escola no município de Morrinhos. Neste sentido, tentou-se sensibilizar os sujeitos sobre a relevância que confere a esse tema, buscando compreender as concepções que embasam o trabalho da coordenadora pedagógica.

Para isso, não se pode compreender as concepções das coordenadoras sem considerar o contexto mais amplo, a sociedade em que estão inseridas, a cultura que perpassa suas experiências, as relações atribuídas entre teoria e prática no contexto da pré-escola. Também se considerou o contexto em que a coordenadora vivenciou suas concepções, principalmente nos momentos de análise das informações coletadas.

Ao longo do trabalho, pôde-se perceber nas concepções das coordenadoras a ideia de uma criança em desenvolvimento físico e psíquico. Apesar dos diferentes ambientes em que estão inseridas, todas as crianças brincam. Foi possível perceber a ingenuidade em que as coordenadoras veem essa fase da vida.

Na concepção de Educação Infantil, as coordenadoras atribuem relevância na vida da criança, mas percebe-se que ainda lhes faltam uma maior fundamentação teórica para compreender os objetivos a serem desenvolvidos com as crianças. Todavia, sobre a brincadeira, percebe-se que reconhecem o valor da mesma para o desenvolvimento infantil, mas deixam transparecer ter conhecimentos limitados sobre o assunto. Elas precisam por em prática essa importância no cotidiano da pré-escola.

As contribuições das coordenadoras na brincadeira das crianças resumem-se em: a) organizar materiais; b) oportunizar informações sobre os benefícios que se adquirem quando as crianças vivenciam o universo das brincadeiras para o seu desenvolvimento. Porém, nota-se também que as coordenadoras priorizam o brincar como um grande suporte para o repasse de conteúdos. Dessa forma, as duas ideias não são excludentes, mas complementares, porque na medida em que elas fazem o uso, mesmo com restrições das brincadeiras em sala de atividades, elas as utilizam acreditando nas potencialidades que poderão trabalhar com as crianças ao brincar.

As concepções das coordenadoras parecem coerentes ao mencionar aspectos acerca dos temas pesquisados. O primeiro deles engloba as três indagações que se referem às concepções das coordenadoras sobre criança, Educação Infantil e brincadeira. Foi possível analisar as contribuições das coordenadoras pedagógicas para incluir a brincadeira na rotina da pré-escola. Também se identificou as oportunidades de

formação profissional para coordenadoras da pré-escola no sentido de ampliar seus conhecimentos sobre o papel da brincadeira na Educação Infantil.

Nas concepções das coordenadoras foram identificadas as experiências pessoais delas em relação ao assunto abordado (criança, Educação Infantil e brincadeira). Ao se reportarem a esses temas, as coordenadoras expressaram suas experiências pessoais que parecem se constituir como elemento pertinente da sua concepção. Desse modo, as ideias como a concepção de criança feliz, que necessita de cuidados, que é um ser que brinca, se fez presente na visão das mesmas.

O entendimento que cada uma tem sobre determinado assunto repercute no seu fazer pedagógico, assim, fica evidente que as contribuições da coordenadora para incluir a brincadeira na rotina da pré-escola ainda é limitado, apesar de relatarem que providenciam material e incentivam as professoras a incorporarem a prática de brincadeiras com as crianças.

Foi possível notar que as coordenadoras não conhecem muitas contribuições dos jogos e brincadeiras para o desenvolvimento integral das crianças. Segundo Clementi (2003), o coordenador precisa programar as ações que viabilizem a formação do grupo para qualificação continuada desses sujeitos, conseqüentemente, conduzindo mudanças dentro da sala e na dinâmica da escola, produzindo impacto bastante produtivo e atingindo as necessidades presentes.

Segundo Pimenta (2009), a construção do conhecimento se dá mediante a prática da pesquisa. Ensinar e aprender só ocorre significativamente quando decorrem de uma postura investigativa de trabalho. Ainda para este autor, a formação docente é um processo permanente e envolve a valorização identitária e profissional dos professores. Deste modo, a complexa tarefa de aprimoramento da qualidade do trabalho escolar deve ser garantida por professores e coordenadores a partir de seus saberes, valores e experiências.

Outro ponto que merece destaque é a formação profissional para as coordenadoras, visto que se faz necessário aprofundar seus conhecimentos sobre os assuntos relevantes para a Educação Infantil. Segundo as coordenadoras, elas participam de formações em serviço e isso amplia os conhecimentos, aprimorando seu fazer pedagógico.

Diante disso, percebe-se que as coordenadoras não relataram experiências de um estudo mais aprofundado na área da Educação Infantil, ampliando seus conhecimentos apenas nas formações oferecidas pelo município.

Acredita-se que alguns temas investigados devem ser comuns na formação de todas as coordenadoras, pois, provavelmente, norteiam a prática de todas elas. Assim, os papéis específicos do professor de Educação Infantil, por exemplo, devem ser alvo de debates constantes em todos os cursos de formação continuada.

Não obstante, considerando a construção histórica do campo profissional e as trajetórias de formação das coordenadoras que atuam na Educação Infantil, identificam-se ainda desafios na concretização dos direitos e das políticas de formação. Vale ressaltar as péssimas condições de trabalho, o número excedente de crianças em sala para apenas uma professora, o descaso quanto às necessidades das coordenadoras e aos seus sentimentos. Todavia, as mesmas se mostram, dentro das suas possibilidades, sujeitos ativos, buscando acertar no desenvolvimento das aprendizagens através da brincadeira, acreditando que é possível contribuir junto às professoras na tarefa de contribuir com novos valores referentes às suas práticas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARO, Ana; PÓVOA, Andrea; MACEDO, Lúcia. **A arte de fazer questionários**. 2004/2005 Acesso em 12 dez. 2012. Disponível em: <http://www.jcpaiva.net/getfile.php?cwd=ensino/cadeiras/metodol/20042005/894dc/f94c1&f=a9308>

ANDRADE, Arnaldo Rosa. **Planejamento Estratégico: Formulação, Implementação e Controle**. Trabalho de Administração – Curso Administração, Fundação Universitária de Blumenau (FURB). Blumenau, 2002.

ANTUNHA, E. L. G. Jogos sazonais: coadjuvantes do amadurecimento das funções cerebrais. In: OLIVEIRA, Vera Barros de (Org.). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

APPEZZATO, Mônica (Org.). **Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BARBOSA, M. C.; HORN, M. G. S. **Projetos pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 2006.

BETTELHEIM, B. **Uma vida para seu filho**. Rio de Janeiro: Campus, 1988.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília; MEC/SEF, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei n.º8.069/90**, de 13 de julho de 1990. São Paulo: CBIA-SP, 1991.

BROCK, Avril. A importância do brincar na infância. **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, ano 9, n. 27, abr./jun., p. 5-7, 2011.

BROUGÈRE, G. Da brincadeira ao brinquedo na educação pré-escolar. In: CONGRESSO BRASILEIRO DO BRINQUEDO NA EDUCAÇÃO DE 0 A 6 ANOS, 2, 1990, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 1990.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. São Paulo: Cortez, 1996.

BRUNNER, Jerome et alii. (eds). **Play: its role in development evolution**. New York: Penguin Books, 1976.

BRUNNER, Jerome. **Actual Mind, Possible words**. Cambridge-Massachusetts: Harvard University press, 1986.

_____. **Child's talk. Learning to use Language**. New York: Norton, 1983.

CARROL, Lewis. **Aventuras de Alice no país das maravilhas, através do espelho e o que Alice encontrou lá.** Rio de Janeiro: Fontana, 1977.

CEARÁ, Secretaria de Educação do estado Ceará. **Orientações curriculares para a Educação Infantil.** Fortaleza: SEDUC, 2011.

CHATEAU, Jean. **O jogo e a criança.** São Paulo: Summus, 1987.

CHRISTIE, James F. La fonction de jeu au niveau des enseignements prescolaires et primaires (1ère partie), **L' éducation par Le jeu et l' environnement**, 3ème trimestre, n° 43, p.3-8, 1991.

CLAPARÈDE, Eduardo. **Psicologia da criança e pedagogia Experimental.** São Paulo: Editora do Brasil, 1956.

COSTA, Eneida Elisa Mello. **O Jogo com regras e a construção do pensamento operatório.** Tese de doutorado, IPUSP, São Paulo, 1991.

DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1986.

ELKONIN, D. Simbolices and it's funcions in the play of children. In: HENRRON, R. E.; SUTTON, SMITH, B. **Child's play.** New York: John Willey, 1971.

FELDMAN, Iara. **A percepção da brincadeira de faz-de-conta por crianças de uma instituição da Educação Infantil.** Revista Interinstitucional de Psicologia, vol. 4, n. 1, p. 26-35, 2011.

FORTUNA. Tânia Ramos. O lugar do brincar na Educação Infantil. **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, ano 9, n. 27, abr./jun., p. 9-10, 2011.

FROEBEL, F. **La educación Del hombre.** Trad. Luis de Zulueta. *sine loco*: Daniel Jorro Editor, 1913.

GARBARINO, J.; DUBROW, N.; KOSTELNY, K.; PARDO, C. **Children in Danger.** California : Jossey Bass INC. Publishers, 1992.

GEETS, C. **Melanie Klein.** São Paulo: EDUSP, 1977.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida (org.). **Jogos, brinquedo e a educação.** São Paulo: Cortez, 2003.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. **Jogos tradicionais infantis: o jogo, a criança e a educação.** Petrópolis: Vozes, 1993.

_____. **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Cengage Learning, 2011.

_____. **O jogo e a educação infantil.** São Paulo: Pioneira, 1994.

_____. **O jogo, a criança e a educação.** Tese de Livre-docência, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida; REDIN, Euclides. **O espaço e o tempo da criança: se der tempo a gente brinca!**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KOSTELNICK, M. J.; WHIREN, A. P.; STEIN, L. C.. **Living with He man – managing Superhero fantasy play**. Young children. 1986.

LEVINZON, G. K. **O significado dos super-heróis para as crianças**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e do Trabalho). IPUSP, São Paulo, 1989.

MARTINS, Cristiane Amorim. **A participação de crianças e professoras na constituição da brincadeira na educação infantil**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

MARTINS, Cristiane; FREITAS, Maria; NASCIMENTO, Maria. **Brincar, aprender e se desenvolver: o que isso tem a ver? Uma leitura das contribuições de Piaget, Vygotsky e Wallon a respeito do significado e função do jogo.**(No prelo).

MINAYO, Maria C. S.; SANCHES, Odécio. **Qualitativo-Qualitativo: oposição ou complementaridade?** Cadernos de saúde pública, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul/set. 1993.

MOYLES, Janet R. **A excelência do brincar**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: Fundamentos e Métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA,

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2008.

PINHO, Luis Marcelo Varoneli. **A importância das brincadeiras e jogos na educação infantil**. Revista Científica Eletrônica de Pedagogia, ano 5, n. 10, jul., 2007.

PRADO, Patrícia Dias. “A gente gosta é de brincar com os outros meninos”: relações sociais entre crianças num Jardim de Infância. **Revista educação e Sociedade**. Campinas, vol. 26, n. 91, maio/ago., 2005.

REDIN, Euclides. **O espaço e o tempo da criança: se der tempo a gente brinca!**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SALES, Sinara Almeida da Costa. **As Representações Sociais docentes sobre infância, criança, Educação Infantil e papel do professor**. In: SEMINÁRIO LIDELEC - MÚLTIPLAS INTERAÇÕES EM CONTEXTOS EDUCATIVOS, 3, 2008, **Anais...** Fortaleza, 2008.

SARMENTO, M. J. Geração e alteridade: interrogação a partir da sociologia da infância. In: **Sociologia da infância: pesquisa com crianças**. Campinas: Cedes, 2005.

SEBER, M. G. **Psicologia da Pré-escola: uma visão construtivista**. São Paulo: Moderna, 1995.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991.

TRIVINÕS, Augusto Nibildo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, C. S. **Para onde vai o professor?** Resgate do professor como sujeito e transformação. São Paulo: Libertad, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **História del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Ciudad de La Habana: Editorial Científico Técnico, 1987.

_____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1981.

WILLIAM, A. Corsaro. Faz de conta, aprendizagem e infância viva. **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, ano 9, n. 27, abr./jun., p. 13-15, 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ-UFC
ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO INFANTIL
ORIENTADORA: ROSIMEIRE ANDRADE CRUZ
PESQUISADORA: MARIA LIDIA LINHARES

QUESTIONÁRIO Nº: _____ DATA: _____

NOME DO RESPONDENTE: _____

01 Formação profissional:

Ensino médio _____ nível superior _____ Qual? _____

Especialização _____ Em que área? _____

02-Sexo:

Feminino _____ Masculino _____

03- Idade:

20 a 25 _____

25 30 _____

30 a 35 _____

35 ou mais _____

04- Tempo de experiência como professora na área da Educação Infantil:

Nenhum _____

Entre 01 e 04 anos _____

Entre 04 e 08 anos _____

Entre 08 e 12 anos _____

Entre 12 ou mais _____

05- Tempo de experiência como coordenadora na área da educação infantil:

Menos de 01ano_____

Entre 01 e 04 anos_____

Entre 04 e 08 anos_____

Entre 08 e 12 anos_____

Entre 12 ou mais_____

06-.Para você, o que é criança?

07- Que importância você atribui a Educação Infantil na vida de uma criança? Por quê?

08 – Para você, o que é brincadeira?

09 - Que valor você atribui a brincadeira na vida da criança? Por quê?

10 - Em sua opinião, a brincadeira deve fazer parte da rotina da Educação Infantil? Por quê?

11- Que brincadeiras acontecem na instituição em que você trabalha?

12 - O que os professores fazem enquanto as crianças brincam?

13 – Para você, como o coordenador pedagógico pode contribuir para que a brincadeira faça parte do trabalho do professor com as crianças?

14 - Em sua prática como coordenador, quais tem sido as suas contribuições para que o brincar se efetive na prática pedagógica do professor com as crianças ? Por quê?

15 - Você tem participado de alguma formação sobre Educação Infantil?Em caso afirmativo, como acontecem essas formações e que temas tem sido abordados?

Obrigada por sua colaboração.

DECLARAÇÃO

Eu, **José Umbelino Gonçalves Neto**, RG nº 2005009042310, graduado em Letras, com habilitação em Português e Literaturas, declaro, para os devidos fins, ter realizado a correção ortográfica e gramatical bem como a formatação, de acordo com o Guia de Normalização de Trabalhos Acadêmicos da Universidade Federal do Ceará (UFC), da monografia intitulada: **“As concepções das coordenadoras pedagógicas sobre a brincadeira na pré-escola do município de Morrinhos”** de autoria de **Maria Lídia Linhares**, aluna regularmente matriculada no Curso de Especialização em Educação Infantil, oferecido pela Faculdade de Educação/UFC.

Sobral, 15 / fevereiro / 2013

José Umbelino Gonçalves Neto

Telefone: (88) 9994-0533