



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC
DEPARTAMENTO DE ESTUDOS ESPECIALIZADOS
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO INFANTIL

ROZENDA LOPES VALENTIM

A BRINCADEIRA E SUA IMPORTÂNCIA NA PRÉ-ESCOLA

FORTALEZA
2012

ROZENDA LOPES VALENTIM

A BRINCADEIRA E SUA IMPORTÂNCIA NA PRÉ-ESCOLA

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Educação Infantil da Universidade Federal do Ceará, para obtenção do grau de Especialista.

Orientadora: Profa. Ms. Ticiano Santiago de Sá

**FORTALEZA
2012**

ROZENDA LOPES VALENTIM

A BRINCADEIRA E SUA IMPORTÂNCIA NA PRÉ-ESCOLA

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Educação Infantil da Universidade Federal do Ceará para obtenção do grau de Especialista.

Orientadora: Profa. Ms. Ticiania Santiago de Sá.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Ms. Rubens André Carloto de Souza
Universidade Federal do Ceará - UFC

Prof^ª Dra. Eliane Cristina Flexa Duarte
Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA

À minha família, especialmente minha filha pelo apoio e compreensão, por minha ausência durante a luta, buscando mais essa conquista. A todos o meu mais carinhoso obrigada!

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me proporcionar a oportunidade de crescer um pouco a cada dia na caminhada lado a lado com a motivação.

À minha família, pelo incentivo, carinho e apoio.

À Ana Graça, minha filha, cúmplice e companheira, pra quem dedico todas as batalhas e conquistas e com quem compartilho minha vida diariamente.

Aos mestres por acreditarem na minha capacidade e em especial à professora Ticiano, por sua experiência, valiosa orientação e sua essencial credibilidade em suas orientandas.

Finalmente a todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização desse trabalho.

“Ao brincar, a criança assume papéis e aceita as regras próprias da brincadeira, executando, imaginariamente, tarefas para as quais ainda não está apta ou não sente como agradáveis na realidade”

(Vygotsky)

RESUMO

Relata a importância da brincadeira para o desenvolvimento infantil e a percepção que as professoras têm do brincar para a aprendizagem das crianças. Portanto, o presente trabalho tem como objetivo geral analisar como o professor concebe o papel das brincadeiras no desenvolvimento das crianças. Os recursos metodológicos utilizados foram a pesquisa bibliográfica e a pesquisa qualitativa. O levantamento do referencial teórico se deu a partir da seleção e estudo de diversas pesquisas pertinentes ao tema. O amparo maior foi encontrado nas obras de Vygotsky (1991), Oliveira (2002), Kramer (2005), Kishimoto (2005), Ariès (2006) etc. Esses autores apresentam concepções e perspectivas sobre a criança, infância, o brincar e sua relevância dentro da Educação Infantil. Registrou-se nessa monografia a análise das entrevistas realizadas com três professoras da pré-escola. Os sujeitos pesquisados responderam a 32 questões que podem ser conferidas no Anexo. As entrevistas foram concedidas através de contato pessoal, as questões eram lidas e as respostas espontâneas eram gravadas. As questões foram elaboradas com objetivo de refletir sobre a concepção e a importância que as educadoras dão à brincadeira em seu cotidiano educacional. Percebe-se, neste momento da história, que as forças sociais avançam mais e apontam para uma maior conscientização da necessidade de educar a criança pequena. Com isso acredita-se que se está vivendo um momento histórico muito oportuno para a reflexão e a ação em prol das crianças e de sua plena formação como cidadão de direitos. A utilização do brincar no contexto educativo tem um valor inestimável ajudando a criança na compreensão do mundo dos adultos onde ela está inserida. O brincar na Educação Infantil proporciona a criança estabelecer regras constituídas por si e em grupo, contribuindo na integração do indivíduo na sociedade. Deste modo, a criança estará resolvendo conflitos e hipóteses de conhecimento e, ao mesmo tempo, desenvolvendo a capacidade de compreender pontos de vista diferentes. Nesse sentido, nota-se a relevância do professor conhecer, possibilitar e mediar a brincadeira. Essa mediação ocupa um lugar de destaque na formação dos processos educacionais. Os cursos de formação inicial e continuada devem incluir em seus currículos a temática do brincar como um direito e parte necessária da formação profissional. A situação contemporânea da formação do profissional da Educação Infantil foi construída ao longo da história de forma desafiadora, exigiu esforços, tanto dos órgãos governamentais, como da sociedade como um todo e, em especial, da comunidade educacional, mas ainda há a busca contínua da superação das distâncias entre o discurso das políticas públicas e da realidade concreta. Portanto, faz-se imprescindível uma formação inicial e continuada em que de fato se trabalhe os processos pedagógicos concretos que envolvem o brincar e assim estruturar um fazer cotidiano, no qual o processo de construção de conhecimento e aprendizagem da criança pequena se dê de forma natural. A partir do momento em que os educadores tomarem consciência da real importância da brincadeira como base de suas práticas pedagógicas, o desenvolvimento da Educação Infantil alcançará níveis desejáveis e as crianças desenvolverão plenamente suas potencialidades.

Palavras-chave: Brincadeira; Aprendizagem; Educação Infantil.

ABSTRACT

Reports the importance of play to children's development and the perception that teachers have of playing for children's learning. Therefore, the present study aims at analyzing how the teacher sees the role of play in children's development. The resources used were the methodological literature and qualitative research. The survey was made of the theoretical from the selection and study of various research relevant to the topic. The greatest support was found in the works of Vygotsky (1991), Oliveira (2002), Kramer (2005), Kishimoto (2005), Ariès (2006) etc.. These authors present concepts and perspectives on the child, childhood, the play and its relevance within the kindergarten. It was recorded in this monograph analysis of interviews with three teachers from pre-school. The study subjects answered 32 questions that can be conferred in the Annex. The interviews were granted through personal contact, the questions were read and spontaneous responses were recorded. The questions were designed in order to reflect on the design and the importance that educators give the joke in their daily education. It is clear, at this moment in history, that social forces are progressing more and show a greater awareness of the need to educate the young child. With this credits that you are living a historic moment very opportune for reflection and action on behalf of children and their education as full citizen rights. The use of play in the educational context is invaluable in helping the child understand the world of adults where it is inserted. Playing in kindergarten provides children establish rules made by themselves and in groups, contributing to the integration of the individual in society. Thus, the child will be solving conflicts and assumptions of knowledge and at the same time, developing the ability to understand different points of view. In this regard, we note the importance of teacher knowledge, enable and mediate joke. This mediation occupies a prominent place in the formation of educational processes. Training courses should include initial and continuing on their resumes the theme of playing as a right and necessary part of vocational – sional. The contemporary situation of the professional training of early childhood education has been built throughout history defiantly demanded efforts of both the government, and society as a whole and, in particular, the educational community, but there is still the search continues from overcoming distances between the discourse of public policy and reality. Therefore, it is essential to have an initial and continued in that actually work the concrete pedagogical processes that involve structuring a play and so do everyday, in which the process of knowledge building and learning of young children takes place in a natural way. From the moment that educators be aware of the real importance of play based on their teaching practices, the development of early childhood education will reach desirable levels and children develop their full potential.

Keywords: Play. Learning; Early; Childhood Education.

SUMÁRIO

1-INTRODUÇÃO	10
2 REFERENCIAL TEÓRICO	14
2.1 Concepção de criança	16
2.2 Concepção do desenvolvimento e da aprendizagem da criança.....	18
2.3 Conceito e importância da Educação Infantil.....	20
2.4 O papel social da Educação Infantil	24
2.5 Princípios legais e finalidades para a Educação Infantil	26
2.6 A importância da brincadeira à luz da teoria de Vygotsky.....	30
2.7 As brincadeiras na Educação Infantil	32
2.8 A socialização das crianças através das brincadeiras	34
3-METODOLOGIA	38
3.1 A abordagem metodológica	38
3.2 A seleção da modalidade e dos sujeitos da pesquisa	29
3.3 As entrevistas.....	29
4 ANÁLISE DE DADOS E RESULTADOS	41
4.1 Dados pessoais e profissionais	41
4.2 Concepções de criança e pré-escola	43
4.3 Brincadeira na Educação Infantil	46
4.4 Formação das professoras entrevistadas.....	52
4.4.1 Formação inicial	52
4.4.2 Formação continuada.....	54
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	57
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	60
ANEXO	65

1 INTRODUÇÃO

Falar da infância e da educação no tempo atual solicita um amplo esforço e uma profunda reflexão por parte da escola e da sociedade. Como professora da Educação Infantil e por ocasião deste trabalho, faço algumas pontuações a este respeito, que foram construídas ao longo da minha vivência com as crianças na pré-escola, através dos estudos ao ingressar no curso de graduação em pedagogia e agora por ocasião da especialização, com a escrita da monografia. Momento em que comecei a descobrir e refletir a intrínseca relação da brincadeira com a aprendizagem. É através da brincadeira que a criança exercita todas as suas potencialidades, desenvolvendo seu lado social, motor e cognitivo. Durante o brincar, valores, crenças, normas, hábitos, costumes, histórias, princípios éticos, conhecimentos são construídos, transmitidos e assimilados pela criança.

A preferência pelo tema também foi motivada pela leitura de documentos oficiais em que o brincar é abordado. Pode-se verificar que nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) de 2009, a questão da brincadeira é bastante contemplada, e estipula, inclusive, em seus artigos 6º, 8º e 9º que as propostas pedagógicas das Instituições de Educação Infantil, bem como suas práticas, devem respeitar, objetivar e nortear entre outros fundamentos o da ludicidade e do direito à brincadeira. Anteriormente, a publicação do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) de 1998, também trouxe a indicação de sugestões de trabalho aos professores da Educação Infantil, considerando a importância do brincar para a construção do conhecimento, nos expondo que:

Nas brincadeiras, as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brincam. Por exemplo, para assumir um determinado papel numa brincadeira, a criança deve conhecer alguma de suas características. Seus conhecimentos provêm da imitação de alguém ou de algo conhecido, de uma experiência vivida na família ou em outros ambientes, do relato de um colega ou de um adulto, de cenas assistidas na televisão, no cinema ou narradas em livros etc. A fonte de seus conhecimentos é múltipla, mas estes encontram-se, ainda, fragmentados. É no ato de brincar que a criança estabelece os diferentes vínculos entre as características do papel assumido, suas competências e as relações que possuem com outros papéis, tomando consciência disto e generalizando para outras situações (RCNEI, 1998, p. 27).

Vários estudos deixam claro que o brincar enquanto prática pedagógica na construção do conhecimento deve ser encarado de forma séria, competente e responsável pelos educadores, pois usado de maneira correta, poderá oportunizar ao educador e ao educando, importantes momentos de aprendizagens em múltiplos aspectos.

A concepção de infância é uma noção historicamente construída e, por conseguinte vem mudando, não se manifestando de maneira homogênea nem mesmo no interior de uma mesma sociedade e época. Ao longo dos séculos, a criança vem assumindo diversos papéis de acordo com a época e a sociedade em que está inserida. Conhecer o movimento da História nos permite, além de poder estabelecer uma relação entre o que é novidade e o que na verdade se repete ou continua, pode nos ajudar a ficar mais atentos para compreender o porquê dos acontecimentos atuais (SARMENTO, 2004).

Nesse sentido, Sarmiento (2004) faz a afirmativa seguinte:

A infância é uma construção histórica, resultado de um processo complexo de produção de representações sobre as crianças, de estruturação de seus cotidianos e modos de vida e, especialmente, de constituição de organizações sociais para as crianças. (SARMENTO, 2004, p. 11).

Contudo, o percurso da educação infantil no Brasil é relativamente novo. Foi nas últimas décadas que o atendimento, a criança menor de seis anos em creches e pré-escolas, surge mais significativamente. Tal desenvolvimento é motivado pelo aumento da demanda por instituições de Educação Infantil, resultado da inserção, cada vez maior, da mulher no mercado de trabalho. Sendo que, no início de sua história, as instituições de educação infantil surgiram com caráter puramente assistencial.

Por meio de muita luta, desde a Constituição Federal de 1988, o Brasil declara, pela primeira vez, como um direito próprio da criança, o acesso à creche e à pré-escola. A gratuidade do ensino público em todos os níveis é reafirmada.

A partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases de Educação (LDBEN - 9394/96), na qual se institui que a Educação Infantil é a “primeira etapa da Educação Básica”. E tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, ao complementar a ação da família e da comunidade.

Já a Declaração dos Direitos da Criança, reconhecida pela Assembleia das Nações Unidas desde 20 de novembro de 1959, no seu artigo 7º, determina o seguinte: “[...] A criança terá ampla oportunidade para brincar e divertir-se, visando os propósitos mesmos da sua educação; a sociedade e as autoridades públicas se empenharão em promover o gozo deste direito”.

Esses avanços caracterizam o pensamento moderno quanto à importância de educar e cuidar da criança pequena, tendo em vista, que em períodos anteriores, a Educação

Infantil no Brasil, sobretudo no caso da educação pública, apresentava um caráter predominante assistencialista e não havia legislação específica para orientar o desenvolvimento do trabalho nessa faixa etária.

Diante dos avanços conquistados pela legislação brasileira, as instituições de Educação Infantil têm que se preocupar com a formação das crianças de forma integral, considerando-as sujeitos ativos e com características próprias.

Apesar das grandes mudanças em âmbito legal, a Educação infantil no Brasil ainda enfrenta muitos obstáculos, pois, embora reconhecida como direito, há muito a fazer para consolidá-la de fato.

Com a fixação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), através do Parecer do Conselho Nacional de Educação/ Conselho de Educação Básica nº20/2009 e na resolução nº 5, de dezembro de 2009, a educação brasileira busca alcançar metas consideradas valiosas, que remetem à construção de uma sociedade livre, justa, solidária e orientada para redução das desigualdades sociais e regionais, promoção do bem-estar de todos, incluindo a preservação do meio ambiente (Brasil, 2010).

De acordo com Wajskop (2007), estudiosa das ideias de Vygotsky, a criança desenvolve-se pela experiência social, nas interações que estabelece, desde cedo, com a experiência sócio-histórica dos adultos e do mundo por eles criado. Dessa forma, a brincadeira (tema da presente pesquisa) é uma atividade humana, na qual as crianças são introduzidas, constituindo-se em um modo de assimilar e recriar a experiência sociocultural humana (WAJSKOP, 2007).

Diante do exposto, o presente trabalho tem como objetivo geral analisar como o professor concebe papel das brincadeiras no desenvolvimento das crianças. E como objetivos específicos: identificar na perspectiva dos professores os elementos mais significativos da brincadeira para a aprendizagem das crianças; entender as experiências de formação dos professores sobre as brincadeiras; compreender o papel do professor como articulador da brincadeira no processo de aprendizagem.

O levantamento do referencial teórico se deu a partir da seleção e estudo de diversas pesquisas pertinentes ao tema. O amparo maior foi encontrado nas obras de Vygotsky (1991), Silva (2000), Oliveira (2002), Kramer (2005), Kishimoto (2005), Ariès (2006), Rego (2008) entre outros. Esses autores apresentam concepções e perspectivas sobre a criança, infância, o brincar e sua relevância dentro da Educação Infantil.

Para concretização final desse trabalho sua estrutura foi dividida em três capítulos que apresentam temas relativos à pesquisa e estão assim distribuídos:

O primeiro capítulo consiste na sistematização do Referencial Teórico, sendo subdividido em oito itens: Concepção de criança; Concepção do desenvolvimento e da aprendizagem da criança; Conceito e importância da Educação Infantil; O papel social da Educação Infantil; Princípios e finalidades da Educação Infantil; A importância da brincadeira à luz da teoria de Vygotsky; As brincadeiras na Educação Infantil e A socialização das crianças através das brincadeiras.

No segundo capítulo há a descrição da metodologia realizada para aplicação da entrevista, sendo organizado em três itens: A abordagem metodológica; A seleção da modalidade e dos sujeitos da pesquisa e As entrevistas.

O terceiro capítulo versa acerca da Análise de dados e resultados obtidos através da entrevista realizada com três professoras da pré-escola, ficando assim subdividido de acordo com a ordem das perguntas e respostas coletadas: Dados pessoais e profissionais; Concepções de criança e de pré-escola; Brincadeira na Educação Infantil; Formação das professoras entrevistadas (formação inicial e formação continuada). Em seguida têm-se as Considerações finais e Referências Bibliográficas.

A elaboração desse trabalho contribui para repensar as atuais atividades do brincar na pré-escola como prática pedagógica, ao reconhecer a importância da brincadeira e das ações envolvidas no prazer e satisfação da criança pequena. Para que isso ocorra concretamente, o educador deve unir espaço, tempo e atividades para construção de um ambiente acolhedor e feliz, legitimando a importância da brincadeira para o desenvolvimento infantil.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo expõem-se os fundamentos da teoria de Vygotsky e suas contribuições para a educação. Lev Semenovich Vygotsky nasceu na Bielo-Rússia, em 1896 e morreu em 1934. Viveu apenas 37 anos, mas em sua breve existência sua produção intelectual foi extremamente intensa e relevante, pois elaborou inúmeros estudos sobre diferentes temas, contribuindo para o desenvolvimento de teorias no campo da pedagogia e da psicologia.

Vygotsky revolucionou a Psicologia ao mostrar que a cultura forma a inteligência e que a brincadeira de troca de papéis é a atividade predominante do pré-escolar que favorece a criação de situações imaginárias, de reorganização de experiências vividas. É esse tipo de aprendizado que possibilita o despertar de processos de desenvolvimento que, não fosse o contato do indivíduo com certo ambiente cultural, não ocorreriam. Portanto, é nas interações que os indivíduos adquirem informações, internalizam hábitos, atitudes, valores etc. A partir de seu contato com a realidade, o meio ambiente e as pessoas. Criam-se vínculos, os indivíduos vêm-se envolvidos num processo, incluindo sempre aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre as pessoas. Logo, o desenvolvimento fica impedido de ocorrer na falta de situações propícias ao aprendizado (OLIVEIRA, 1992).

Segundo Oliveira (1992), para Vygotsky a brincadeira deve ser entendida como toda atividade que envolve uma situação imaginária com regras. Além disso, é uma atividade social da criança, cuja natureza tem origens específicas com elementos fundamentais para a construção de sua realidade particular e compreensão da realidade na qual se insere.

Tendo vivido a Revolução Russa de 1917, bem como estudado as obras de Karl Marx e Friedrich Engels, a partir das proposições teóricas do materialismo histórico propôs a reorganização da Psicologia, antevendo a tendência de unificação das Ciências Humanas no que denominou como "psicologia cultural-histórica" (NUNES; SILVEIRA, 2008).

Por esses dados biográficos, pode-se perceber de início que o pano de fundo da revolução russa e o período que a sucede influenciou decisivamente a sua formação e o seu trabalho. Vygotsky é um marxista e tenta desenvolver uma Psicologia com estas características. Após a revolução iniciou seu trajeto na psicologia, desenvolvendo trabalhos na área de educação especial, infância, aprendizagem escolar (NUNES; SILVEIRA, 2008).

Sua Psicologia tem como base epistemológica o materialismo dialético de Karl Marx - Marx fez uma crítica radical ao idealismo hegeliano, na qual afirma que Hegel inverte a relação entre o que é determinante – a realidade material – e o que é determinado – as

representações e conceitos acerca dessa realidade. A filosofia idealista seria, assim, uma grande mistificação que pretende entender o mundo real, concreto, como manifestação de uma razão absoluta. Analisando os processos psicológicos humanos com ênfase em sua dimensão histórica e não natural (NUNES; SILVEIRA, 2008).

Entre os seus trabalhos de campo incluem-se visitas às populações camponesas isoladas de seu país, fazendo testes neuropsicológicos entre as aldeias nômades do Uzbequistão e do Quirguistão (Ásia Central), antes e depois do realinhamento cultural e sócio-econômico da revolução socialista, que incluía alfabetização, cursos rápidos de novas tecnologias, organização de brigadas, fazendas coletivas e outros, como descreve Alexander Luria em seu ensaio sobre diferenças culturais e o pensamento (NUNES; SILVEIRA, 2008).

Numa clara expressão de sua posição marxista, segundo Oliveira (1992), Vygotsky enfatiza o processo dinâmico, de luta, que caracteriza as relações dialéticas entre o homem e o mundo e entre o homem e ele próprio. O caráter dessas relações é fundamentalmente catastrófico e não harmônico. Marcado pela orientação predominante na União Soviética pós-revolucionária, via no materialismo histórico e dialético de Marx e Engels uma fonte teórica essencial para suas próprias elaborações.

De acordo com Nunes; Silveira (2008, p.95) “Vygotsky extrai do Marxismo a ideia de que o ser humano é uma realidade concreta e sua essência é construída nas relações sociais”.

Essas relações sociais, por seu lado, são determinadas pela forma de produção da vida material, ou seja, pela maneira como os seres humanos trabalham e produzem os meios necessários para a sustentação material das sociedades. Sua questão central é que o conhecimento se dá pela interação do sujeito com o meio e com o outro.

De acordo com Vygotsky (1991), o desenvolvimento e a aprendizagem estão inter-relacionados desde o nascimento e nesse processo, a criança vivencia um conjunto de experiências operando sobre todo o material cultural como conceitos, valores, ideias e objetos concretos sua concepção de mundo. Na perspectiva vygotskiana, embora os conceitos não sejam assimilados prontos, o ensino escolar desempenha um papel importante na formação dos conceitos de um modo geral e dos científicos em particular.

Neste sentido, apoiando-se nas teorias de Vygotsky a pesquisa ora apresentada tem como foco o impacto das brincadeiras para o desenvolvimento infantil durante o período pré-escolar. O brincar no processo de aprendizagem tem sido fonte de pesquisas, tendo em vista o seu caráter lúdico e a influência no desenvolvimento infantil.

Para Vygotsky (1991), no ato de brincar da criança são representadas situações simbólicas e imaginárias, em que o faz-de-conta tem aspecto predominante. Através do brinquedo, a criança aprende a atuar numa esfera cognitiva que depende de motivações internas.

Segundo Vygotsky (1998), para compreendermos o desenvolvimento da criança, é necessário levar em conta suas necessidades e os incentivos que são importantes para colocá-las em ação. O seu desenvolvimento está ligada a uma mudança nas motivações e incentivos, por exemplo: aquilo que é de interesse para um bebê não o é para uma criança um pouco maior. A criança satisfaz certas necessidades no brinquedo, mas essas necessidades vão evoluindo no decorrer do desenvolvimento. Assim, como as necessidades das crianças vão mudando, é essencial conhecê-las para compreender a peculiaridade do brinquedo como uma forma de atividade.

As brincadeiras representam possibilidades de interação, pois a criança brinca criando situações ilusórias e imaginárias como forma de satisfazer desejos não realizados. Ao brincar, jogar, imitar e criar ritmos e movimentos, a criança também se apropria de um repertório da cultura corporal na qual está inserida.

Ao compreender a brincadeira e a diversão como manifestações lúdicas importantes no processo educativo de crianças, o professor colabora com o repensar do próprio uso do tempo pela criança. Assim, é possível que dever e prazer sejam conjugados e vivenciados simultaneamente na sala de aula, não havendo maior valorização de um em detrimento do outro. Para entender melhor a importância do brincar na educação tem-se que compreender um pouco sobre o desenvolvimento infantil.

2.1 Concepção de criança

Para Vygotsky (1991), a concepção histórico-social do desenvolvimento humano permite compreender os processos de interação social. Em sua visão, o desenvolvimento humano se dá em relação, nas trocas entre parceiros sociais, através de processos de interação e mediação.

Este pesquisador dedicou-se a investigar a construção do ser humano nesse processo que é dialético e histórico, e sua concepção de sujeito entende que a relação deste com a realidade se dá por meio de mediações, as quais permitem que ele seja transformado pela natureza, que, por sua vez, é transformada por ele. Assim, a mediação se processa pela

utilização de instrumentos e signos que possibilitam, pela interação social, a transformação do meio e dos sujeitos.

Nesse sentido, a criança apresenta em seu processo de desenvolvimento dois níveis que Vygotsky (1991), chamou de real e outro potencial. O nível real refere-se às etapas já alcançadas pela criança, ou seja, quando ela já consegue sozinha realizar brincadeiras e atividades inerentes, sem ajuda das pessoas. O nível potencial refere-se à capacidade da criança desempenhar tarefas com ajuda dos outros. No entanto, há atividades em que a criança não é capaz de realizar sozinha, mas poderá conseguir se alguém lhe der explicações, demonstrando como fazer. Essa possibilidade de desempenho é fundamental no entender de Vygotsky.

Segundo Vygotsky (1991), todas as funções do desenvolvimento do indivíduo aparecem duas vezes: primeiro no nível social, depois no individual; primeiro entre pessoas (interpsicológico) e, posteriormente, no interior do sujeito (intrapsicológico).

O processo de ensino-aprendizado na escola deve ser construído, tomando como ponto de partida o nível de desenvolvimento real da criança e como ponto de chegada os objetivos estabelecidos pela escola, supostamente adequados à faixa etária e ao nível de conhecimentos e habilidades de cada grupo de crianças. O percurso a ser seguido ficará demarcado pelas possibilidades das crianças.

De acordo com Rego (2008, p. 85):

[...] a escola tem o papel de fazer a criança avançar em sua compreensão de mundo a partir de seu desenvolvimento já consolidado e tendo como meta etapas posteriores, ainda não alcançadas. Por sua vez, o professor tem o explícito papel de interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente.

Dessa forma, trazendo suas pesquisas para o espaço escolar, intervenções pedagógicas de professores cientes de seu papel mediador, no sentido de mobilizar o grupo para as interações, são imprescindíveis, já que a elaboração do conhecimento emerge da pluralidade, como processo coletivo de “sentidos e significados” que vão sendo produzidos, questionados, redimensionados e/ou recusados em sala de aula ou em quaisquer espaços sociais.

2.2 Concepção do desenvolvimento e da aprendizagem da criança

O trabalho de Vygotsky (1991) oferece reflexões e dados sobre vários aspectos do desenvolvimento, enfatizando a importância dos processos de aprendizagem. Para esse estudioso, desde o nascimento, a criança tem seu aprendizado relacionado ao desenvolvimento, existindo um percurso deste processo definido pela maturação do organismo do indivíduo e outro que só é possibilitado a partir do contato com o ambiente cultural, o qual proporciona aprendizado e infinito despertar de processos internos de desenvolvimento. Essa importância que ele atribui às relações do indivíduo com o meio dá origem ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), fundamental para a compreensão de suas ideias sobre desenvolvimento e aprendizagem.

Contextualizando essas duas concepções, pode-se dizer, na perspectiva de Ribeiro (2005), que o desenvolvimento está atrelado a um contínuo de evolução, ampliação ou caminhar ao longo de todo o ciclo vital. Essa evolução, nem sempre linear, se dá em diversas dimensões do desenvolvimento humano, tais como afetivo, cognitivo, social e motor (RIBEIRO, 2005).

Na visão do referido autor, embora ainda haja discordâncias teóricas sobre o grau de influência entre o desenvolvimento (maturação biológica) e a aprendizagem com o meio no desenvolvimento, o contexto cultural é o palco das principais transformações e evoluções da infância à velhice. Pela interação social, o sujeito aprende e se desenvolve, passa por transformações e modos de agir no mundo, ampliando ferramentas de atuação neste contexto cultural complexo em que se vive, durante todo o ciclo vital (RIBEIRO, 2005).

A aprendizagem é para muitos autores, um processo de mudança de comportamento obtido por meio de experiência construída por fatores emocionais, neurológicos, relacionais e ambientais.

Existe, portanto uma interação entre desenvolvimento e aprendizagem, que se processa da seguinte maneira: em um contexto cultural, com aparato biológico básico de interagir, o indivíduo se desenvolve movido por mecanismos de aprendizagem provocados por mediadores (RIBEIRO, 2005).

Para Vygotsky (1991), o processo de aprendizagem deve ser olhado por uma ótica prospectiva, ou seja, não se deve focalizar o que a criança aprendeu, mas sim o que ela está aprendendo. Portanto, nas práticas pedagógicas, é esperado que tal ou qual aprendizado poderá ser útil àquela criança, não somente no momento em que é ministrado, mas para além

dele. Para ser considerada como possuidora de certa habilidade, a criança tem que demonstrar que pode cumprir a tarefa sem nenhum tipo de ajuda. Vygotsky denomina essa capacidade de realizar tarefas de forma independente de nível de desenvolvimento real (NDR). Refere-se a etapas já alcançadas, como resultado de processos de desenvolvimento já completados (OLIVEIRA, 1993).

Para se compreender adequadamente o desenvolvimento infantil, além de se considerar o nível de desenvolvimento real (NDR) da criança, temos que observar também seu nível de desenvolvimento potencial (NDP). Que segundo Vygotsky é a capacidade que a criança tem de desempenhar tarefas com a ajuda de adultos ou de colegas (OLIVEIRA, 1993).

A partir da existência desses dois níveis de desenvolvimento, Vygotsky define a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) como a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (OLIVEIRA, 1993).

Para Vygotsky (1991) a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) é, portanto, um domínio de realizações em constante transformação, pois haverá sempre uma nova etapa a ser alcançada com mediação de alguém. Nessa visão, o professor como mediador proporciona à criança na Educação Infantil, a experiência e a vivência, desenvolvendo nela modos de pensar, o gosto por determinadas manifestações culturais como brincadeiras de rodas, histórias infantis, contos, jogos, o domínio com o próprio corpo, um ser que faz coisas, que desenvolve habilidades, destrezas que se expressa de variadas formas, com altivez e criatividade.

A teoria de Vygotsky (*apud* La Taille, Oliveira; Dantas, 1992) aponta dois pressupostos complementares e de natureza geral que delineiam seu posicionamento em relação à afetividade:

Primeiramente, de uma perspectiva que se opõe a qualquer separação das dimensões humanas, o que é fundamentado nas inter-relações corpo/alma; pensamento/linguagem. O segundo é uma abordagem holística a qual propõe a busca de uma análise globalizante, ou seja, que perceba a pessoa como um todo. Portanto afetivo e cognitivo não são dimensões isoláveis e sim processos que constituem uma unidade que precisam ser assim reconhecidos e abordados. (VYGOTSKY *apud* LA TAILLE, OLIVEIRA; DANTAS, 1992, p. 76).

Vygotsky (1991) considera indevida a separação da intelectualidade e afetividade enquanto objetos de estudo. Em sua visão, essa separação se constitui uma das principais deficiências pedagógicas, uma vez que esta caracteriza o processo de pensamento como

atividade autônoma, onde pensamentos geram pensamentos não associados aos interesses pessoais daquele que executa o pensar. A origem e a direção do pensamento são influenciadas pelas inclinações, impulsos e motivos afetivos particulares.

A influência dessa abordagem tem relevância ao considerarmos que a Educação Infantil envolve simultaneamente o cuidar e o educar. Tendo em vista essa afirmação, pode-se ressaltar que na prática, a dimensão educativa deve favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, pois é de fundamental importância que ela tenha a oportunidade de participar desse processo.

Para Vygotsky (1991), a aprendizagem não depende somente da criança, da sua maturação orgânica, mas das oportunidades que lhes são oferecidas pelo seu meio físico e social. Mas para que essas oportunidades se concretizem de fato, não basta que existam, mas que se tornem reais para a criança. Exemplificando, não bastam que existam pessoas à volta da criança, mas que interajam com ela de forma significativa. Assim, para a criança, em um primeiro momento, a fala acompanha a ação; já num segundo momento a fala se antecipa à ação, e em um terceiro momento, ela se interioriza, transformando-se em fala interior ou pensamento, o qual continua a regular a atividade, ou seja, a criança brinca sem ter necessidade de exteriorizar seu pensamento.

Ao se levar a teoria de Vygotsky para a sala de Educação Infantil, não basta que existam brinquedos guardados em prateleiras ou caixas fora do alcance das crianças, elas precisam utilizá-los ao máximo, experimentado, brincando, adaptando-se com todas as suas utilizações.

2.3 Conceito e importância da Educação Infantil

Falar do conceito e da importância da Educação Infantil requer uma breve historização da compreensão social da formação e desenvolvimento dos sentimentos da infância.

A idade média representa o ponto de partida para compreensão, e consequentemente preocupação com a formação e educação infantil, graças ao desenvolvimento do iluminismo que retomou importantes concepções advindas da antiguidade, especialmente na Grécia, onde se privilegiou a educação de crianças e adolescentes, conforme o historiador Ariès (2006).

Sendo assim, a gênese da Educação Infantil, é, a bem da verdade, uma retomada histórica que reorienta o próprio pensamento educativo.

Contudo, na Idade Média, não existia um conceito formado sobre a infância, o que resultaria na falta de conhecimento quanto às peculiaridades infantis. Quando era considerado normal o alto índice de mortalidade infantil, nessa época, as crianças que sobreviviam a essa fase eram retiradas de suas famílias e levadas à companhia de outras pessoas, recebendo educação segundo seus princípios, ingressando, assim, no mundo dos adultos sem distinguir-se deles (ARIÈS, 2006).

Com as mudanças sociais e o avanço da ciência, ameniza-se a mortalidade infantil, a família passa a exercer a função de educar, surgindo assim, o sentimento de “paparicação” que considera a criança ingênua, gentil e graciosa, servindo muitas vezes como distração ao adulto (ARIÈS, 2006).

No século XVII, com a crítica dos moralistas e educadores, surge um novo sentimento de “natureza infantil”, dando ênfase ao aspecto psicológico e a preocupação com a formação moral, preservando a criança das influências negativas do meio. Aliada a esses sentimentos, somou-se posteriormente a preocupação com a higiene e a saúde física das crianças atingindo tanto o povo como a nova classe em ascensão: a burguesia, afirma Ariès (2006).

Dentro dessas perspectivas, conclui-se que o sentimento de infância nem sempre foi o mesmo, surgindo e modificando-se ao mesmo tempo em que ocorrem as transformações na sociedade, onde na sociedade medieval a criança desempenha um papel de adulto e na sociedade moderna é vista como um ser que necessita de cuidados e educação como preparação para a vida futura, generalizando as crianças das diferentes classes sociais.

A classe burguesa em ascensão difundiu a ideologia dominante que sustenta até hoje o conceito universal de que todas as crianças são iguais independente das condições sociais, econômicas e culturais que permeiam a realidade brasileira.

É através do sentimento de infância gerado pelas transformações sociais, especificamente a Revolução Industrial que veio à tona a necessidade de instituições pré-escolares fazendo com que as mães ingressassem no mercado de trabalho e, não tendo onde deixar seus filhos os colocassem em locais denominados creches, que tinham por objetivo guardar e proteger as crianças da exploração do sistema capitalista em expansão (ARIÈS, 2006).

Visando atender suas necessidades imediatas de alimentação, vestuário e abrigo, com caráter eminentemente assistencialista e filantrópico, sem uma preocupação educativa

propriamente definida, então surge, na Europa no século XVIII, especialmente na França e na Inglaterra, as primeiras instituições de amparo às crianças (ARIÈS, 2006).

Somente no século XIX, é que será atribuído a pré-escola uma conotação educativa, como forma de compensar as carências socioculturais negligenciadas as crianças pelas famílias.

[...] A pré-escola, nesse caso, é um recurso benéfico, enquanto se propõe a ser um ambiente intermediário, entre o lar e a escola, no período de vida em que a personalidade começa a se formar. Cabe ao professor proporcionar um ambiente agradável que facilite a adaptação da criança, nesse primeiro contato com a escola, demonstrando que gosta dela e se interessa por ela, uma vez que a transição dá um impacto muito grande e, por isso mesmo, exigirá, tanto do professor como dos pais, grande compreensão e paciência. (BORGES, 1987, p. 3)

Com o fim da Segunda guerra mundial, acentua-se a questão da educação compensatória, como meio de suprir as deficiências das crianças privadas culturalmente, dentro de uma visão universal burguesa de infância, que considera todas as crianças iguais, porém, as que provêm de classes menos favorecidas são tidas como “carentes”, deficientes e “inferiores”, na proporção em que não correspondem ao padrão estabelecido pela sociedade e, portanto, precisam ser compensadas, de acordo com Ariès (2006).

No final da década de 70 (setenta), começam as críticas à educação compensatória, sob o questionamento de não proporcionar às crianças oportunidade de terem um bom desempenho escolar, dando prioridade às de maior poder aquisitivo, se expandindo lentamente para a grande massa (KRAMER, 2003).

Durante a década de 70, começaram a ser divulgados estudos que explicavam o fracasso escolar entre as crianças de classe baixa. Kramer (2003, p. 24) explica que:

As crianças das classes sociais dominadas (economicamente desfavorecidas, exploradas, marginalizadas, de baixa renda) são consideradas como “carentes”, “deficientes”, “inferiores” na medida em que não correspondem ao padrão estabelecido. Faltariam a estas crianças, “privadas culturalmente”, determinados atributos, atitudes ou conteúdos que deveriam ser nelas inculcados, a fim de suprir as deficiências de saúde e nutrição, as escolares, ou as do meio-cultural em que vivem as crianças, são propostos diversos programas de educação pré-escolar de cunho compensatório.

Dessa forma, passaram a relacionar a condição social ao fracasso escolar. As instituições de educação infantil foram utilizadas como um meio de compensar as crianças pobres da sua condição social. A educação compensatória visava como proposta a estimulação precoce e o preparo para a alfabetização. Contudo, essas propostas ainda continuavam tendo um caráter assistencialista de educação e ensino (KRAMER, 2003).

O número de instituições de educação infantil crescia, pois, a cada dia cresciam também o número de mulheres no mercado de trabalho, tanto na classe média, como na classe baixa. Esse fato impulsionou tanto a abertura de creches particulares, que já vinham se preocupando com o desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança, como a construção dos parques infantis para os filhos dos trabalhadores, no entanto este ainda continuava visando uma educação compensatória e assistencialista.

Enquanto discursos compensatórios ou assistencialistas continuavam dominantes no trabalho nos parques que atendiam filhos de operários e nas creches que cuidavam das crianças de família de baixa renda, propostas de desenvolvimento afetivo e cognitivo para crianças eram adotadas pelos jardins de infância onde eram educadas as crianças de classe média. (OLIVEIRA, 2002, p. 110).

Neste momento, percebe-se claramente o cunho dualista que se reservava à educação infantil. Enquanto a infância da classe rica era estimulada a inteligência e criatividade, a infância da classe pobre era compensada, para quem sabe poder superar a miséria.

A década de 70 marca uma série de transformações no sistema de educação infantil. Além das diversas discussões que vinham ocorrendo na época, a respeito do desenvolvimento nos primeiros anos de vida do ser humano. As famílias de baixa renda também passaram a exigir atendimento educacional para as crianças de zero a seis anos de idade, implicando assim, para o processo de municipalização da educação pré-escolar. Por conseguinte, os trabalhadores começam a exigir que a creche como um direito de todos e dever do Estado tinha que ser garantida. Se olharmos com atenção, mesmo correndo o risco de uma simplificação, vê-se que o atendimento à infância brasileira foi sempre organizado por meio de uma categorização que expressa discursos sobre a infância, sua vida cotidiana, o modo como é educada e as políticas públicas educacionais que vão sendo propostas para atender suas necessidades (OLIVEIRA, 2002).

Mesmo a creche sendo compreendida como um direito e não como um favor, o número de crianças atendidas nesta instituição ainda era muito pequeno. Propiciando assim o surgimento de outras iniciativas de baixo custo como as “mães crecheiras”, os “lares vicinais”, “creches domiciliares” ou “creches lares”. Instituições que ainda permeavam o assistencialismo (OLIVEIRA, 2002).

As creches comunitárias surgiram a partir da iniciativa da própria população, para solucionar um problema emergente. Estas creches eram administradas pela própria

comunidade e não possuía nenhum vínculo como o governo. Em algumas vezes era possível realizar um trabalho pedagógico, nestas creches.

O atendimento as crianças foi por muito tempo sendo jogado ora como responsabilidade exclusiva da família, ou como um favor dado ao trabalhador pelas empresas, ora como um dever ou favor do Estado. Então foi somente após o término do período militar que a creche passou a ser abarcada pelo Plano Nacional de Desenvolvimento organizado em 1986, que estabelecia a responsabilidade do Estado e das empresas proporcionar o atendimento das crianças em creches e/ou pré-escolas. (OLIVEIRA, 2002, p. 110).

Com isso, começa uma nova discussão entre os educadores, a fim de romper com as concepções assistencialistas ou compensatórias das instituições. Neste período a creche e a pré-escola começam a aparecer como locais de aprendizagem, que devem proporcionar o desenvolvimento infantil. Mas é somente em 1988 que a Constituição Federal, passa a reconhecer a creche e a pré-escola como um direito da criança e um dever do Estado (KRAMER, 2003).

Percebe-se, neste momento da história, que as forças sociais avançam mais e apontam para uma maior conscientização da necessidade de educar a criança pequena, sustentada por bases científicas, alicerçadas por experiências pedagógicas que devem ocorrer nessa etapa de sua formação. Com isso credita-se que se está vivendo um momento histórico muito oportuno para a reflexão e a ação em prol das crianças e de sua plena formação como cidadão de direitos.

Pode-se perceber que a história da educação infantil é marcada por avanços e retrocessos. Infelizmente nem tudo que é expresso nos textos oficiais é obrigatoriamente cumprido. Ainda é preciso que os espaços destinados para a Educação Infantil rompam a visão assistencialista que marca toda a história do atendimento à criança, proporcionando a ela um ambiente de aprendizagem e pleno desenvolvimento.

2.4 O papel social da Educação Infantil

No Brasil, creche e pré-escola são diferenciadas ora pela idade das crianças, (a creche atenderia crianças de 0 a 3 anos e a pré-escola de 4 a 6); ora pelo modo de funcionamento (a creche teria atuação em horário integral e a pré-escola meio período); ora pela instância administrativa a que se vincula (a creche se subordinaria às instituições médicas ou assistenciais, a pré-escola à educação). (BRASIL, 2009)

Hoje, no Brasil, diversas instituições se referem à creche ou pré-escola usando um ou outro critério, de modo que esta é uma denominação ainda pouco uniforme para os que atuam na área e para a população em geral.

A partir de meados dos anos 80, os movimentos em defesa das populações infantis com vistas à Constituinte e à nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, vêm usando a expressão "educação da criança de 0 a 6 anos" ou "Educação Infantil" para designar o trabalho em creches e pré-escolas, expressões que se consolidaram em documentos oficiais.

A Educação Infantil tem papel social importante no desenvolvimento humano e social. A prioridade é a escola fundamental, com acesso e permanência das crianças e aquisição dos conhecimentos, mas a luta pela escola fundamental não contraria a importância da Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, para todos.

Creches e pré-escolas são modalidades de educação infantil. O trabalho realizado no seu interior tem caráter educativo e visa garantir assistência, alimentação, saúde e segurança com condições materiais e humanas que tragam benefícios sociais e culturais para as crianças. Hoje, apesar da ambiguidade dos nomes, entendemos como creche o espaço para crianças de 0 a 3 anos e pré-escola para crianças de 4 a 6 anos, de meio período ou horário integral, cuja responsabilidade é ou deveria ser assumida pela instância educacional pública. Creches e pré-escolas são instituições de educação infantil a que todas as crianças de 0 a 6 anos têm direito. (KRAMER, 2005, p. 1)

Para Campos (1997), a Educação Infantil se configura como uma das áreas educacionais que mais retribui à sociedade os recursos nela investidos, embora a posição dos países sobre a educação da criança variem com a conjuntura política, contribuindo para o desempenho posterior. Mas os argumentos mais fortes e contundentes sobre a importância da Educação Infantil se situam no plano dos direitos sociais da infância, de sua cidadania.

Assegura-se hoje o direito de todas as crianças a creches e pré-escolas, a Constituinte de 1988, as Constituições Estaduais, as Leis Orgânicas dos Municípios, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96). No entanto em termos quantitativos esse direito legal está longe de ser realidade, embora haja consenso quanto à sua importância.

De uma população de 21 milhões de crianças de 0 a 6 anos (12 milhões de 0 a 3 anos e 9.539.656 de crianças de 4 a 6 anos), apenas 25.07% frequenta creche ou pré-escola: 47.80% das crianças de 4 a 6 anos, mas apenas 7.57% das crianças de 0 a 3. Esses 25,07% indicam que estamos longe de uma situação democrática, mas avançamos muito, pois em 1975 apenas 3,51% de crianças de 0 a 6 anos recebiam atendimento, inclusive da rede privada. (KRAMER, 2005, p. 2).

Também em termos qualitativos o trabalho realizado em creches e pré-escolas não é ainda democrático: muitas têm apenas caráter assistencial ou sanitário, que são importantes, mas não substituem a dimensão educativa, social e cultural, cruciais para favorecer o desenvolvimento das crianças e seu direito de cidadania. A educação infantil como espaço de socialização e convivência, que assegure cuidado e educação da criança pequena, não é ainda realidade das creches e pré-escolas brasileiras.

De acordo com o trabalho de Campos (1997), que sintetiza os principais resultados de pesquisas feitas na Grã-Bretanha, Estados Unidos e América Latina, que avaliaram os efeitos da frequência a programas de educação infantil sobre o desenvolvimento e a escolaridade posterior de crianças de diversas origens sociais, étnicas e culturais. Concluiu que a frequência à pré-escola favorece resultados de testes realizados no início da escolaridade formal; as crianças mais pobres parecem se beneficiar mais dessa experiência, sendo a qualidade da pré-escola e da escola essencial para seu desenvolvimento.

2.5 Princípios legais e finalidades da Educação Infantil

A Educação Infantil vem ganhando espaço nos debates referentes à educação por ser uma etapa de fundamental importância para o pleno desenvolvimento humano, implicando decisivamente na fase adulta. Pois é nos primeiros anos de vida que a personalidade é construída, daí a importância e o cuidado cada vez maior com a qualidade da educação das crianças pequenas. Por isso, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN Nº 9394/96), essa etapa tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a seis anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade (Art. 29). É nessa LDBEN que a Educação Infantil é reconhecida pela primeira vez, como uma etapa da educação básica.

Vale ressaltar que esse tratamento constitui um avanço incalculável na história da educação das crianças pequenas no Brasil, pois, inclui a Educação Infantil no sistema educacional e reconhece a natureza educativa desse trabalho.

No âmbito da Secretaria de Educação Fundamental (SEF) do Ministério da Educação (MEC), a primeira iniciativa importante e fundamental para o desenvolvimento da qualidade da educação ofertada às crianças pequenas foi a inclusão da Educação Infantil no Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001(2001-2010), e sua continuidade no PNE (2011-2020) que estabelece metas quanto à ampliação de vagas nessa etapa da educação e sua melhoria.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), em seu Art. 6º, determinam que as Propostas Pedagógicas das instituições de Educação Infantil devem, conforme determinam as Diretrizes Curriculares Nacionais, ser baseadas nos seguintes princípios norteadores:

- I – princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades;
- II – princípios políticos dos direitos e deveres de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática;
- III – princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de criações e de manifestações artísticas e culturais.

Segundo a Resolução CNE/CEB Nº 5/2009, em seus artigos 4º, 7º e 8º, para garantir à criança a real implementação dos princípios da DCNEI, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil, deverão considerar em sua elaboração:

Art. 4º (...) que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Art. 7º Na observância destas Diretrizes, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica:

- I - oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais;
- II - assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias;
- III - possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto a ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas;
- IV - promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância;
- V - construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa.

Art. 8º A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

Portanto, a Resolução CNE/CEB Nº 5/2009 ressalta a importância da proposta pedagógica para as instituições que trabalham com a Educação Infantil, bem como considera a criança como centro do processo de aprendizagem, com igualdade de oportunidades e de acesso às várias formas de conhecimentos.

Tratando-se das políticas nacionais para a Educação Infantil, pode-se perceber que o governo vem se esforçando para que as crianças de 0 a 5 anos possam usufruir de uma educação de qualidade que lhe proporcione seu desenvolvimento integral e sua formação humana. Como se pode perceber através desse esboço anteriormente realizado, na esfera federal as políticas para a Educação Infantil tem se empenhado para ofertar uma educação de qualidade para as crianças pequenas. A seguir, o foco são as políticas educacionais do Estado do Ceará e as do Município de Fortaleza referente à educação das crianças 0 a 5 anos.

No que se refere a política para Educação Infantil do Governo do Estado do Ceará temos as *Orientações para a Educação Infantil da Secretaria de Educação do Estado do Ceará* (2011). De acordo com as referidas orientações, o aprendizado das crianças se dá por meio da participação das crianças em atividades realizadas em parceria com adultos e crianças. Interações em atividades como brincar, pesquisar o ambiente, pintar, modelar, etc., se bem organizadas e produzidas em ambientes adequados, possibilitam aprendizagens capazes de desenvolver a inteligência, afetividade, motricidade, linguagem e o autoconhecimento da criança. Para tanto, tem-se como finalidades orientar a criança no caminho de sua aprendizagem para que ele possa alcançar um pleno desenvolvimento, bem como, promover a formação necessária para o exercício da cidadania, por meio do desenvolvimento da capacidade cognitiva, afetiva, física, ética, estética e de atuação e inserção social. Também, busca-se o desenvolvimento do educando como um todo, através do desabrochar de vários aspectos da criança, através de planejamentos adequados a cada faixa etária, propiciando a vivência adequada a sua formação humana. (CEARÁ, 2011).

No âmbito do Sistema de Ensino do município de Fortaleza, o Conselho Municipal de Educação (CME) elaborou a Resolução 02/2010, que normatiza a oferta de educação infantil, definindo a sua natureza e a finalidade; como e que instituições oferecem Educação Infantil; como proceder para o credenciamento das instituições e autorização de programas e cursos de Educação Infantil; e qual deve ser a formação do corpo docente e da direção de instituições que oferecem Educação Infantil. Esse documento auxilia inclusive no processo de construção da Proposta Pedagógica, fixa normas para o Ato de Criação, Credenciamento e Autorização de Funcionamento de Instituições Públicas e Privadas de Educação Infantil no âmbito do Sistema Municipal de Ensino de Fortaleza. A Política Municipal de Educação Infantil de Fortaleza (FORTALEZA, 2011, p. 25) em um de seus princípios em que trata da promoção do bem estar a Educação Infantil deve:

[...] promover e assegurar o bem estar, o crescimento, o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças de 0 a 5 anos, de acordo com as suas necessidades e interesses, ampliando o universo de suas experiências e conhecimentos, e atendendo às necessidades de suas famílias, em consonância com a legislação vigente e com os princípios expressos na Política Nacional de Educação Infantil.

Assim, os princípios, as diretrizes, objetivos, metas e estratégias reunidas expressam as vozes de diversos atores sociais que realizam ou são usuários da Educação Infantil ofertada, de maneira direta ou através de convênios, pelo poder público municipal. Todos são conscientes das dificuldades práticas para a efetiva implantação desse conjunto de proposições, mas sabem, de maneira muito concreta, da necessidade de mudanças para que as crianças e suas famílias tenham serviço de melhor qualidade.

A efetiva implantação dessa Política de Educação Infantil requer condições de várias ordens, tais como maior aporte de recursos financeiros, reorganização, ampliação e aprimoramento técnico de quadros e articulações mais estreitas com outros órgãos nos âmbitos municipal, estadual e federal. Para tanto, é necessária decisão política firmemente alicerçada tanto na consciência da necessidade como no desejo de ampliar a oferta e melhorar a qualidade da Educação Infantil.

Dessa forma, a proposta pedagógica para Educação Infantil deve contemplar os objetivos gerais da Educação Infantil, que segundo os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (RCNEI/98) têm por finalidade sistematizar as atividades de modo que as crianças desenvolvam as seguintes capacidades:

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

Portanto, as instituições devem se empenhar para que esses fins sejam alcançados, isso requer planejamento e a construção de um proposta pedagógica pensada para atender as especificidades da criança pequena atendida pela Educação Infantil, observando inclusive a realidade na qual ela está inserida.

2.6 A importância da brincadeira à luz de Vygotsky

De acordo com Vygotsky (1991), a criança interage e se humaniza na brincadeira e no brincar usa sua criatividade, com aceitação de regras sociais e morais. Durante o ato de brincar, a criança não se preocupa com os resultados, é a motivação que impulsiona para a ação e exploração livres, contribuindo para a espontaneidade e flexibilidade do ser que brinca.

O brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Região de domínio psicológico em constante transformação, representado pela distância entre o nível de desenvolvimento real (NDR) e potencial (NDP), pois na brincadeira a criança comporta-se num nível que ultrapassa o que está habituada a fazer, funcionando como se fosse maior do que é. O jogo traz oportunidade para o preenchimento de necessidades irrealizáveis e também a possibilidade para exercitar-se no domínio do simbolismo. Quando a criança é pequena, o jogo é o objeto que determina sua ação. Na medida em que cresce, a criança impõe ao objeto um significado. O exercício do simbolismo ocorre justamente quando o significado fica em primeiro plano. Do ponto de desenvolvimento da criança, a brincadeira traz vantagens sociais, cognitivas e afetivas. (VYGOTSKY, 1991).

Do ponto de vista social a brincadeira é concebida dentro de uma visão sócio-histórica, a criança está constantemente modificando-se por estar imersa na sociedade, interagindo com os adultos. Esse desenvolvimento ocorre através da interação e da experiência sociais. Desta forma, rompe-se com as ideias relacionadas às teses biológicas e etológicas que idealizam a criança e suas possibilidades educacionais.

A criança, quando ingressa na educação infantil, começa a interagir com os ambientes, que nem sempre são condizentes com aquele que ela faz parte. Está inserida num ambiente diferente, com ritmos diferentes, com objetos, ações e relações ainda desconhecidos. Esta diversidade e heterogeneidade são elementos primordiais para o enriquecimento das crianças.

Pode-se conceituar "Brincadeira é o ato ou efeito de brincar. Etimologicamente, "Brincando + eria": significa divertimento, passatempo, distração". (FRIEDMANN, 2006, p.42).

A brincadeira é a mais pura, a mais espiritual atividade do homem e, ao mesmo tempo, típica da vida humana como um todo – da vida natural interior escondida no homem e em todas as coisas. Por isso ela dá alegria, liberdade, contentamento, descanso interno e externo, paz com o mundo. Para uma visão calma e agradável daquele que realmente conhece a Natureza Humana, a brincadeira espontânea da criança revela o futuro da vida interior do homem. As brincadeiras da criança são as folhas germinais de toda a vida futura; pois o homem todo é desenvolvido e mostrado nela, em suas disposições mais carinhosas, em suas tendências mais interiores. (FROEBEL, 1990 *apud* FRIEDMANN, 2006).

A brincadeira é uma atividade inerente ao homem. Durante a infância, ela desempenha um papel fundamental na formação e no desenvolvimento físico, emocional e intelectual da criança. Naturalmente curiosa, a criança se sente atraída pelo ambiente que a rodeia, cada pequena atividade é para ela uma possibilidade de aprender e pode se tornar uma brincadeira. Onde quer que a criança esteja o lúdico está sempre presente para que desse modo ela descubra o mundo à sua volta e aprenda a interagir com ele. Jamais se deve interromper a concentração de uma criança nesse momento tão precioso e mágico.

Do ponto de vista cognitivo, segundo Oliveira (2008), um ponto importante e que não se deve deixar de mencionar é que quando a criança brinca de faz-de-conta e tenta reproduzir situações do dia a dia, ou mesmo nas atividades escolares, por mais que se tenha vontade de interferir ou mesmo ajudá-la mostrando como manipular os utensílios ou como organizar a brincadeira, é importante deixar que ela a faça do seu jeito. Não é o momento de limitar, e sim de encorajá-la, deixando que ela use a sua criatividade e imaginação, para que possa dizer: eu consegui sozinha!

O prazer também pode ser reconhecido como um elemento presente na maioria dos brinquedos. Contudo, para Vygotsky (1991), o brinquedo não pode ser determinado somente pelo prazer que a atividade lúdica dá à criança, pois a criança pode ter mais prazer em outras atividades e porque, algumas vezes, o brinquedo envolve desprazer.

No brincar, quanto mais papéis a criança representar, mais amplia sua expressividade, entendida como uma totalidade. A partir do brincar ela constrói os conhecimentos através dos papéis que representa, amplia ao mesmo tempo dois vocabulários,

o linguístico e o psicomotor, além do ajustamento afetivo emocional que atinge na representação desses papéis.

Ainda segundo esse autor, a brincadeira possui três características: a imaginação, a imitação e a regra. Elas estão presentes em todos os tipos de brincadeiras infantis, tanto nas tradicionais, naquelas de faz-de-contas, como ainda nas que exigem regras.

Do ponto de vista de Vygotsky citado por Klein (1991), atribui-se ao brinquedo um papel importante, aquele de preencher uma atividade básica da criança, ou seja, ele é um motivo para ação.

Dessa maneira, a criança utiliza diversas estratégias para aprender, havendo de acordo com os estágios do seu desenvolvimento variações nesse processo. Todas as ações são consideradas importantes, somando-se uma as outras. Portanto, as brincadeiras que as crianças desenvolvem no percurso da Educação Infantil se caracterizam como experiências concretas e diretas, isto é, a sua ação no meio é imprescindível para a construção do seu conhecimento e, conseqüentemente, para o seu desenvolvimento.

Na visão de Oliveira (1992), essas ações podem acontecer pela manipulação de objetos, pela observação, pelos jogos e brincadeiras, pela escuta de relatos ou histórias interessantes, pela exploração do ambiente e outras. Por meio dos jogos e das brincadeiras, a criança aprende sobre si (sentimentos, reações, limitações) e sobre os outros (de comando, de solidariedade, competição, outras).

A perspectiva teórica do sociointeracionismo destacada por Vygotsky (1991) aponta o papel do adulto frente ao desenvolvimento infantil, cabendo-lhe proporcionar as crianças experiências diversificadas e enriquecedoras, a fim de que possam fortalecer sua autoestima e desenvolver suas capacidades.

Esse trabalho requer um comportamento docente ético e acolhedor para com as crianças, não permitindo que elas estejam expostas ou ridicularizadas no seu processo educativo, tampouco deflagrem nelas sentimentos de insegurança e desamparo, fazendo-as sentirem-se temerosas de perder o afeto, a proteção e a confiança dos adultos.

2.7 As brincadeiras na Educação Infantil

O brincar é a atividade predominante na infância e vem sendo explorado no campo científico, com o intuito de caracterizar as suas peculiaridades, identificar as suas relações com o desenvolvimento e com a saúde e, entre outros objetivos, intervindo positivamente nos processos de construção do conhecimento das crianças.

É evidente a relação que permeia os temas brincadeira e aprendizagem. A introdução do brincar no currículo escolar estimula o desenvolvimento físico, cognitivo, criativo, social e a linguagem da criança, Spodek; Saracho (1988. p. 45) confirmam: “É necessário que os professores estejam capacitados, e acima de tudo, conscientes de que atividades e experiências alternativas, como o brincar, promovem a aprendizagem na criança”.

Sendo assim a instituição de educação infantil deve assumir um papel fundamental na formação da criança, oferecendo-lhe uma estrutura que possibilite espaço e oportunidades para brincar.

É necessário que os professores observem as crianças que brincam, para então constatarem o tipo de estratégias que podem facilitar a sua aprendizagem (BOMTEMPO, 1997). Uma vez que as mesmas projetam nas brincadeiras suas ansiedades, frustrações, desejos e visão de mundo (FRIEDMANN, 1996). Portanto, fica claro que um dos procedimentos que auxiliam os professores a conhecerem melhor as crianças com os quais trabalham seria observá-las enquanto brincam, pois é um momento bastante revelador.

Para Bomtempo (1996) apesar de estudos já falarem a muito tempo sobre a importância da brincadeira, a educação ainda substitui o jogo por atividades consideradas ‘mais sérias’. Na década de 80 Glickman (1980) pesquisou a inclusão da brincadeira no currículo escolar americano e concluiu que a inclusão ou exclusão da brincadeira não é baseada em estudos, mas sim nos interesses políticos e sociais vigentes. Atualmente, Schneider (2004) reflete sobre esta problemática e acrescenta que os interesses políticos em torno da brincadeira na educação devem visar uma formação docente mais especializada e a manutenção das condições para a existência da brincadeira na escola, como, por exemplo, a construção de brinquedotecas e outros espaços destinados ao brincar.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, p.27), “no ato de brincar, os sinais, os gestos, os objetos, os espaços valem e significam outra coisa daquilo que aparenta ser. Ao brincar as crianças recriam e repensam os acontecimentos que lhe deram origem, sabendo que estão brincando”, em outras palavras, através do brincar, a criança tem em suas mãos a possibilidade de lidar estabelecer relações com os outros e com ela mesma.

O valor pedagógico dos jogos é incontestável, as brincadeiras e os jogos são atividades indispensáveis para o desenvolvimento da criança. É por meio do brincar que ela pensa e reorganiza as situações cognitivas que vivencia. Portanto, na Pré-escola, os jogos podem ser utilizados pelo professor de forma espontânea ou dirigida, a fim de propiciar a aprendizagem, tornando-se necessária uma reflexão por parte de todos os sujeitos envolvidos com a Educação Infantil. (NASCIMENTO; YURK, 2008, p. 5).

Segundo Garcia (1993, p.29), “as atividades propostas e a manipulação do material disponível ‘preparam’ a criança para a futura aprendizagem, aquela que acontecerá na escola. Nesta concepção, o papel da pré-escola é desenvolver hábitos, atitudes, habilidades e comportamentos necessários à sua vida escolar”. Assim sendo, a Pré-escola se diferencia da escola no sentido de que não apresenta conteúdos ou um programa a cumprir, a sua ação está direcionada ao desenvolvimento da criança.

Os jogos e brincadeiras possibilitam momentos de aprendizagem agradável e prazerosa, demonstrando que o uso desses, no cotidiano escolar, são de extrema importância, principalmente na atividade do jogo dos palitos, onde as crianças podem perceber de forma concreta as noções de adição. (NASCIMENTO; YURK, 2008).

Para Brougère (1995, p. 59), “A brincadeira é, entre outras coisas, um meio da criança viver a cultura que a cerca, tal como ela é verdadeiramente, e são como ela deveria ser.” Além de proporcionar prazer e diversão, a brincadeira, pode representar um desafio e provocar o pensamento reflexivo da criança. O grande desafio da Educação Infantil deve ser conhecer e compreender o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo.

“A brincadeira traduz o real para o mundo infantil”, segundo Kishimoto (2005, p. 18), admite-se que o brinquedo represente certas realidades.

Uma representação é algo presente no lugar de algo. Representar é corresponder a alguma coisa e permitir sua evocação, mesmo em sua ausência. O brinquedo coloca a criança na presença de reproduções: tudo o que existe no cotidiano, a natureza e as construções humanas. Pode-se dizer que um dos objetivos do brinquedo é dar à criança um substituto dos objetos reais, para que possa manipulá-los. (RAMOS et al, 2011, p. 11).

A Educação Infantil deve assegurar “o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil” (KISHIMOTO, 2005, p. 20). Para tanto, se torna necessária a criação de espaços que permitam atividades livres, significativas e prazerosas que possam ser realizadas através do brincar, de brincadeiras e de jogos.

2.8 A socialização das crianças através das brincadeiras

Socializar é o modo em que o indivíduo adapta-se ao meio em que vive ao mesmo tempo em que interage sobre ele, pois a socialização é uma “prática” cotidiana em que o meio influencia na formação da pessoa e, por consequência também sofre a influência dela, como afirma Oliveira (2002, p. 126): “Ao mesmo tempo em que a criança modifica seu meio, é

modificada por ele”. Podemos, dessa forma, dizer que a socialização é uma significativa construção de saberes, onde sujeito e objeto se interagem.

Harris (1999) afirma, que as crianças se socializam e esta socialização, compreendida como aprendizagem ou inclusão de valores, regras e comportamentos adequados dentro da sociedade, tem como base o processo de construção da identidade ou de auto caracterização.

O brinquedo possibilita o desenvolvimento infantil em todas as dimensões, o que inclui a atividade física, a estimulação intelectual e a socialização, afirmam Melo; Valle (2005). Para as autoras a brincadeira promove a educação para hábitos da vida diária, enriquece a percepção, desperta interesses, satisfaz a necessidade afetiva e permite o domínio das ansiedades e angústias. De acordo com Cordazzo (2003) a brincadeira pode ser uma eficaz ferramenta a ser utilizada para estimular e promover a aprendizagem das crianças. É através dela que a criança expressa suas emoções e demonstra suas preferências, logo fornece importantes indícios para o professor desenvolver suas atividades.

“O jogo, a brincadeira, o faz de conta, estimulam a socialização, a inteligência, a criatividade, favorecendo o surgimento das possibilidades, como também, o reconhecimento das limitações e dificuldades.” (ZUCCOLOTTO, 2009, p. 3)

Ao brincar, por exemplo de roda, muito mais do que prazer, a criança desenvolve os processos psíquicos, o conhecimento do próprio corpo, a estruturação da linguagem, afirma Lima (1991). Além disso, por meio da brincadeira a criança se insere na cultura que pertence, constituindo sua socialização.

Quando a criança brinca em conjunto, isso vem a ser uma experiência de socialização rica, pois em contato com o outro aprende a tomar conta de seus impulsos e respeitar o espaço do outro.

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (Brasil, 1998, p.13), especifica os vários aspectos a serem contemplados, dentre eles o brincar:

A qualidade das experiências oferecidas que podem contribuir para o exercício da cidadania, respeitando-se as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças de zero a seis anos, devem estar embasadas nos seguintes princípios: O respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas, etc.; O direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil; O acesso das crianças aos bens sócio culturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação, ao pensamento, à ética e à ciência. A socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma; O atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade.

“O brincar auxilia no desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da imaginação, do intelecto, das habilidades motoras além de facilitar o processo de socialização do indivíduo, ajudando-o a interagir consigo mesmo, com o outro e com o mundo ao seu redor”. (RODRIGUEZ; MOURA, 2009, p. 1). O ato de brincar permite a criança pequena desenvolver suas potencialidades, pois durante a ação ocorrem variadas interações dela com o outro, com o objeto manuseado, consigo mesmo durante na imaginação e concretização da brincadeira.

Conforme Kishimoto (2002, p. 99) o brincar faz com que as crianças observem mais atentamente e deste modo fixem na memória e em hábitos muito mais do que se elas simplesmente vivessem indiferentemente todo o colorido da vida ao seu redor. Constituindo-se dessa forma como uma ferramenta pedagógica para se desenvolver a socialização, pois a brincadeira possibilita, com a intermediação do professor, a interação entre seus participantes.

O brinquedo ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo, assim o brinquedo educativo conquistou espaço na Educação Infantil. “A criança tem a possibilidade de desenvolver sua criatividade, socialização, afetividade e autonomia, assimilando experiências e informações, e, sobretudo, integrando atitudes e valores através da brincadeira com uso do jogo”. (KISHIMOTO, 1999, p. 36-37).

“A utilização de brincadeiras no processo pedagógico pode se tornar um instrumento indispensável no processo de socialização, comunicação, expressão e construção do pensamento” (SANTOS, 2009, p. 36).

Jogo supõe relação social, interação. Por isso, a participação em jogos e brincadeiras contribui para a formação de atitudes sociais, respeito mútuo, solidariedade, iniciativa pessoal e grupal. É jogando e brincando que a criança aprende o valor do grupo como força integradora e o sentido de competição e da colaboração consciente e espontânea. (RIZZI; HAYDT, 1987, p.15).

Quer através de jogos ou não, as brincadeiras, propiciam ainda a socialização, pelo exercício de vários papéis sociais, com as suas normas de conduta e pela formação de lealdades sociais. Contribuindo para a difícil construção da identidade cultural ajudam a descoberta do EU e do OUTRO (social e cultural).

Diante dessa discussão, a pauta desse trabalho visa defender uma prática pedagógica com base em atividades lúdicas baseadas em jogos e brincadeiras em que se remete à transformação da sala de aula em espaço dinâmico, integrador da formação plena da criança.

Torna-se importante o estudo do tema, porque as atividades lúdicas são processos que envolvem o indivíduo e sua cultura, adquirindo especificidade de acordo com o direcionamento pedagógico tomado.

Logo, o lúdico e a brincadeira enquanto prática promissora na construção do conhecimento, deve ser encarado de forma competente e responsável, tanto por educadores em trabalhos escolares, quanto nas intervenções de problemas de aprendizagem. Usado de maneira correta, a brincadeira poderá propiciar à criança e ao professor, importantes momentos de aprendizagens em múltiplos aspectos. Pois, na visão da pedagogia, o brincar favorece de forma eficaz o pleno desenvolvimento dos potenciais criativos das crianças. Assim, ao se respeitar o desenvolvimento do processo da brincadeira, o professor poderá desenvolver novas habilidades no repertório da aprendizagem infantil.

Portanto, esse estudo ao investigar as contribuições que a brincadeira pode proporcionar à criança na Educação Infantil, busca também entender como o ato de brincar pode contribuir para o melhor desempenho escolar das crianças, verificando a compreensão dos professores na relevância de se fazer uso de brincadeiras e jogos durante seu fazer pedagógico.

3 METODOLOGIA

O objetivo deste tópico será expor os caminhos percorridos para elaboração e a realização dessa pesquisa. Nele se apresenta, descreve, justifica e se analisa a opção metodológica feita no decurso do trabalho. Desta forma as informações aqui contidas se encontram organizadas da seguinte forma: A abordagem metodológica; A seleção da modalidade e dos sujeitos da pesquisa; As entrevistas.

Neste capítulo registra-se a análise das entrevistas realizadas. Os sujeitos pesquisados responderam a 32 questões estruturadas da seguinte forma: Eixo 1 - Dados pessoais e profissionais (11 questões); Eixo 2 - Concepções sobre criança e pré-escola (5 questões); Eixo 3 - Brincadeira na Educação Infantil (5 questões); Eixo 4 - Formação das professoras entrevistadas (10 questões), com dois itens relativos a formação Inicial (5 questões) e à formação Continuada (5 questões), que podem ser conferidas no Anexo.

As entrevistas foram concedidas através de contato pessoal, as questões eram lidas e as respostas espontâneas eram gravadas. Quanto à formação dos sujeitos, pode-se constatar que todos são graduados e pós-graduados em nível de especialização. O tempo médio de magistério é de 10 anos, os entrevistados estão dentro da faixa etária entre 26 a 38 anos. As questões foram elaboradas com objetivo de refletir sobre a concepção e a importância que os educadores da pré-escola dão à brincadeira em seu cotidiano educacional, levando em consideração a formação das entrevistadas e sua percepção profissional da área em que atuam.

3.1A abordagem metodológica

Para se compreender e analisar como os professores da pré-escola compreendem, analisam e percebem **o papel/função/importância da brincadeira no desenvolvimento infantil**, optou-se por uma pesquisa de abordagem qualitativa. Desta forma, é classificada como de cunho qualitativo, na medida em que:

[...] a abordagem qualitativa realiza uma aproximação fundamental e de intimidade entre sujeito e objeto, uma vez que ambos são da mesma natureza: ela se volta com empatia aos motivos, às intenções, aos projetos dos atores, a partir dos quais as ações, as estruturas e as relações tornam-se significativas. (MINAYO; SANCHES, 1993, p.224).

Para Bogdan; Biklen (1994), as pesquisas qualitativas são compostas por cinco características: 1) O ambiente natural é a fonte direta dos dados e o investigador é o instrumento principal; 2) Elas são descritivas, ou seja, o investigador procura perceber com que frequência determinado fenômeno acontece, buscando não interferir; 3) Os investigadores preocupam-se mais com o processo do que os resultados; 4) Os investigadores procuram analisar os dados de forma indutiva; 5) O significado é essencial na abordagem qualitativa.

Chizotti (1995) defende que o pesquisador é essencial para a realização da pesquisa qualitativa. Por isso, ele não deve se deixar conduzir apenas pelas aparências ou por preconceitos, mas ter como meta compreender os fenômenos como um todo.

A escolha deste caminho metodológico aconteceu pelo fato de que, como bem anota Vieira (2002, p. 26), “a pesquisa caminha sempre por aproximações, em que cada passo se contenta em desvendar um aspecto do real”. Cada pesquisador pode retirar informações diferenciadas dos indicadores propostos, dependendo do enfoque adotado. Portanto, esse caminho foi eleito, por que dentro do contexto educacional é o que melhor revela os objetivos da pesquisa. Assim, facilita a compreensão, a análise e percepção que as professoras entrevistadas têm acerca do papel/função/importância da brincadeira no desenvolvimento infantil.

3.2 A seleção da modalidade e dos sujeitos da pesquisa

Nesta pesquisa, examinou-se apenas uma etapa da Educação Infantil, a pré-escola. Essa escolha aconteceu por ser a última etapa antes do Ensino Fundamental em que a brincadeira deve ser verdadeiramente utilizada como atividade no cotidiano docente. Também, investigou-se apenas uma rede de ensino, a pública, levando em consideração que é a rede da qual faz parte a pesquisadora desse trabalho. Optou-se por trabalhar com três professoras de uma única escola da rede pública municipal de Fortaleza, pois a coleta de dados se deu por amostragem e deteve perspectivas diferentes, pois as professoras possuem perfis pessoais e profissionais bem diferentes.

3.3 As entrevistas

Um dos procedimentos utilizados nessa pesquisa é a entrevista individual. Segundo Bogdan; Biklen (1994 p.134), “a entrevista é utilizada para recolher dados

descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”

As entrevistas podem ser estruturada, semi-estruturada ou não estruturada. Optei por utilizar nesta pesquisa a entrevista semi-estruturada, por ser caracterizada por uma “série de perguntas abertas feitas verbalmente em uma ordem prevista, mas na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimentos”. (LAVILLE; DIONNE, 1999, p.188).

Para obter essas informações que ajudaram a alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa, foi realizada e gravada uma entrevista individual semi-estruturada com cada professora, em torno de quatro eixos de questões que podem ser conferidas no Anexo.

De acordo com Triviños (1987), a entrevista semi-estruturada, em geral, é aquela que parte de certos questionamentos fundamentais, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogações, frutos de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se percebem as respostas do entrevistado. Para Spink (2004, p.100), “dar voz ao entrevistado, evitando impor as concepções e categorias do pesquisador, permite eliciar um rico material, especialmente quando este é referido às práticas sociais relevantes ao objeto da investigação”.

A entrevista permite a fidelidade de informação, as respostas espontâneas tem um roteiro previamente elaborado, isso permite verificar a adequação dos objetivos pretendidos para a pesquisa. Todas as entrevistas se dirigem para algum lugar, pois antes da realização da coleta tem-se um objetivo que dirige a busca, ela pode ser concebida como um processo de interação social com um entrevistado que, supostamente, possui a informação que possibilita estudar o fenômeno em pauta. Assim, devido a essas características, tornou-se o meio mais adequado aos fins da pesquisa, que visa dentre outras coisas, compreender a importância que a professora da Educação Infantil dá à brincadeira como prática pedagógica em sala de aula.

A seguir as análises das 32 questões subjetivas (Anexo) propostas para alcançar o fim da pesquisa. As identidades dos entrevistados foram preservadas por meio de pseudônimos (professora 1, 2 e 3) atribuídos a cada uma. Logo em seguida, suas respostas foram analisadas e comentadas no sentido de se buscar uma melhor compreensão sobre o tema. Cada pergunta e reflexão de suas respostas seguem na ordem em que foram respondidas.

4 ANÁLISE DE DADOS E RESULTADOS

4.1 Eixo 1 - Dados profissionais e pessoais e as entrevistadas

Nesse eixo buscou-se descrever o perfil profissional e pessoal dos entrevistados. A entrevista foi realizada com três professoras da Educação Infantil que pertencem à rede municipal de Fortaleza. As educadoras em questão foram escolhidas, pois preenchem o perfil escolhido devido ao fato delas trabalharem com crianças da pré-escola.

As professoras possuem idade entre 24 e 39 anos, uma delas é divorciada, as outras duas são solteiras. Uma delas tem um filho e as outras duas não. Em relação a atuação profissional elas responderam:

Professora 1: “Sou pedagoga, já atuei como professora, como gestora, como técnica de secretaria de educação e atualmente sou professora da Educação Infantil.”

Professora 2: “Eu já trabalhei no método Kumom como auxiliar, auxiliar de creche e agora como professora.”

Professora 3: “Ééééé huum atualmente eu tô trabalhando no infantil 3 e no terceiro ano, mas ehheh o meu segundo ano de fundamental, mas toda a minha experiência é de... no infantil.”

O tempo em que trabalham na educação está entre 5 e 16 anos, já na Educação Infantil possuem entre 3 a 6 anos de experiência de atuação. Sobre o trabalho atual disseram:

Professora1: “Na educação infantil, só com o infantil 3.”

Professora 2: “4 e 5 anos.”

Professora 3: “Com... Com a creche, o infantil 2 que não era menorzinho era um pouquinho mais, 3, 4 e 5 com todas as faixas.

Com a fala das professoras pode-se concluir que uma experiência incipiente na Educação Infantil representa a construção de uma proposta pragmática, vivencial e interativa. As experiências educacionais das professoras na Educação Infantil estão relacionadas às suas próprias experiências de vida que podem ter influência em seu fazer pedagógico. (TARDIF, 2000b).

As professoras entrevistadas ingressaram na escola pública, por meio de concursos públicos de provas e títulos, como diz a Constituição Federal; na prática, porém, têm-se proporções variadas de professores que ingressaram na rede pública através de processos seletivos simples com contratos temporários, uma vez que o Estado, ao longo dos anos não tem aberto concursos públicos com a presteza que o crescimento do número de crianças matriculadas exigiria.

Em relação ao vínculo profissional as entrevistadas responderam:

Professora 1: “Vai fazer 3 anos em Abril do próximo ano.”

Professora 2: “2 anos, Vínculo???” Professora Efetiva.”

Professora 3: “Eu, eu já fui de lá um tempo, já voltei, mas assim... da vez que eu voltei até hoje tem um ano e...dois meses, uma coisa assim que foi o ano letivo passado inteiro e esse que começou agora da gente, né? Bom como assim vínculo? Ah sim, professora efetiva. Regente de sala.”

Os professores devem ter consciência, em sua prática educativa, que a construção de conhecimentos se processa de maneira integrada e global e que há inter-relações entre os diferentes eixos sugeridos a serem trabalhados com as crianças.

Sobre essa identificação com a Educação Infantil e aprendizado as mesmas responderam:

Professor 1: “Quando eu assumi o concurso aqui em Fortaleza preferi trabalhar com Educação Infantil, porque eu acredito mais em um trabalho feito na base”.

Professor 2: “Eu gosto... é a área que eu mais gosto né, me identifico muito”.

Professor 3: “Olha assim... Na verdade, eu nunca me interessei por educação, sempre quis psicologia, eu fui pra educação pra aproveitar umas cadeiras, só que quando eu cheguei lá, eh, eu gostei muito, me encontrei bastante em muitas coisas e desde sempre eu já já optei pela educação infantil, primeiro porque eu queria eh, uma experiência pra minha monografia, que era na área de inclusão de crianças “autistas”, e aí, eh, eu já fui pra uma sala de educação infantil, aí dai eu sempre procurei mesmo os estágios de educação infantil, e tudo porque eu achava que eu me identificava muito mais, apesar de que porque eu também me identifico um pouco mais, terceiro ano.”

Os sujeitos da pesquisa são professoras efetivas da Prefeitura Municipal de Fortaleza, isso possibilita a elas conhecer bem a realidade educacional de onde trabalham e a desenvolver um trabalho linear com as crianças, observando inclusive suas evoluções.

Ao definir a função dessas trabalhadoras numa categoria profissional, docente/magistério, houve um avanço na construção da sua identidade e, conseqüentemente, na identidade do próprio atendimento. Entretanto, é preciso reconhecer a especificidade do trabalho educacional destinado a crianças de até 6 anos de idade, para se traçar uma epistemologia do saber docente dessas professoras e entendendo tal epistemologia como “estudo do conjunto de saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (TARDIF, 2000b, p.10).

Sobre a ampla atuação na educação e sua identificação na área de educação infantil as professoras disseram:

Professor 1: “Eu estou gostando, pois na realidade eu tinha atuado muito pouco nessa área e já tenho muita experiência em outras áreas e então eu estou me identificando e estou amando.”

Professor 2: “Significante, cada dia é uma nova descoberta.”

Professor 3: “Ah... Eu gosto, eu gosto demais, do mesmo jeito que que eu gosto muito da troca, da maturidade dos maiores, não tem coisa melhor do que vamos pintar um triangulo de vermelho!!! Tudo é uma empolgação, tudo é uma novidade, tudo é uma alegria. É muito bom!”

As educadoras entrevistadas foram unânimes em dizer que gostam de trabalhar com Educação Infantil, apesar delas já terem tido experiências em outros níveis educacionais e possuírem tempo diferentes no magistério. De fato, essa etapa da educação básica é muito gratificante e encantadora, diante da importância de se inculcar os primeiros conhecimentos, aprendizagens e valores que a educação pode oferecer à criança pequena.

4.2 Eixo 2 - Concepções de criança e de pré-escola

A evolução e as mudanças de concepção da criança vêm se alterando continuamente, ao longo dos anos. Logo, nota-se que este é um princípio social e cultural, existindo, simultaneamente em um mesmo momento histórico, diversas representações da infância e da própria criança.

O conceito que se tem da criança e da infância é evidenciado historicamente e define-se pelas mudanças ocorridas nas formas de organização da sociedade, estabelecendo distintas classes sociais variações no que diz respeito à sua conceituação.

Em relação à concepção de criança, as entrevistadas responderam:

Professora 1: “Na minha concepção, criança ela é .. que interage, que aprende muito com o meio também , é muito influenciada com o que ela vê, os exemplos que ela convive todo dia, mas também é mais fácil de você lidar, ela participa do aprendizado, você ..) aprende, ela trás experiências do convívio familiar, do convívio social que ela tem, do grupo com o qual ela convive, então ela não é objeto, na minha concepção, ela é um sujeito do aprendizado dela.”

Professora 2: “É um ser de constante... Que está em constante aprendizagem...”

Ainda no século XXI, no tocante à infância das classes populares, há a permanência do processo de **vir a ser** sem considerar o **estar sendo**. As crianças são obrigadas a viver num mundo adulto, preparadas para ser adultos e amadurecer precocemente. Portanto, são condenadas a experiências drásticas. (OLIVEIRA, 2002)

Na fala abaixo a professora deixa claro sua visão reducionista e ingênua da infância.

Professora 3: “Criança... A criança ehhhh uma criaturinha que tem uma visão de mundo completamente diferente da nossa, que com o tempo vai perdendo, que não tem os freios morais que a gente tem e que encontra felicidade nas menores coisas,

que consegue se divertir com nada, olha o vento! Já tá todo mundo rindo, criança é uma criaturinha bem feliz.”

Ainda aparece a criança como vítima potencial e não a valorização pelo que ela é. Apesar de uma visão distorcida sobre as crianças, a professora 1, acredita que a elas irão se transformar em algo melhor, pois no fundo elas são inteligentes e servem como fonte de aprendizado para as professoras.

Professora 1: “As crianças da minha turma... São muito espertas, muito inteligentes, eu aprendo muito com elas, observando cada uma, pra poder compreender até as dificuldades de cada uma, porque cada uma tem um histórico familiar... Pois como eu disse, eu trabalho numa área muito carente, aí cada uma tem um histórico familiar muito particular que influencia muito na situação, no comportamento dela na sala de aula; O que eu digo sempre, elas são maravilhosas, elas não tem culpa da situação na qual elas se encontram, porque é uma questão social, por isso que eu trabalho com elas, porque como são base, eu acredito que a gente começa o trabalho de formiguinha é com elas, mudando a atitude delas enquanto criancinhas e que sabe quando crescer, lá mais na frente, se tornar algo melhor.”

Tradicionalmente a família tem estado por trás do sucesso escolar e tem sido culpada pelo fracasso escolar. Com efeito, o sucesso escolar tem dependido, em grande parte, do apoio direto e sistemático da família que investe nos filhos, compensando tanto dificuldades individuais quanto deficiências escolares. A escola, no desempenho de sua função social de formadora de sujeitos históricos, precisa ser um espaço de sociabilidade que possibilite a construção e a socialização do conhecimento produzido, tendo em vista que esse conhecimento não é dado a priori. Trata-se de conhecimento vivo e que se caracteriza como processo em construção.

Percebe-se ainda a visão preconceituosa em relação à família e o contexto da criança e a visão salvacionista da escola e da professora.

Professor 2: “São crianças especiais, que precisam muito mais de mim do que eu delas e elas são... Necessitam muito do meu trabalho, já que a família delas não dá esse suporte e eu como professora né, sou o único suporte que elas têm.”

O cuidar e o educar de crianças de 0 a 6 anos envolve uma visão integrada de desenvolvimento da criança, dessa forma, os profissionais que trabalham com a criança pequena devem tomar precauções para que suas práticas não se transformem em ações mecanizadas, guiadas por regras. O cuidar e o educar são duas práticas que devem caminhar de maneira indissociável, possibilitando que ambas as ações construam na totalidade, a identidade e autonomia da criança.

Essa relação entre cuidar e educar é percebida claramente na fala abaixo:

Professora 1: “Muitas frequentam a creche por necessidade mesmo, falta alimentação em casa, falta assistência em casa, não é porque as mães trabalham não, é porque boa parte delas não tem alimentação em casa, é tanto que muitos são encaminhados porque vão na regional, aí tem o benefício de ser encaminhado pra creche, aí devido a condição de poder ter as 5 refeições durante o dia, não são todas, mas boa parte é devido a isso, a grande questão do cuidado e da atenção que a gente dá tá modificando agora esse olhar pra creche, o pessoal só olhava muito com a coisa do cuidar e a gente tá ensinando pra essas mães que não é só cuidado, é também a questão do educar, na faixa pedagógica.”

Nas práticas culturais que definem a atividade lúdica em cada grupo social, e em cada brincadeira em particular, compreende-se que a criança pequena apreende brincando, e utiliza o brincar em novos contextos, sozinha ou com outras crianças. A introdução do lúdico na vida escolar do educando é uma maneira muito eficaz de repassar no universo infantil uma impressão do universo adulto, os conhecimentos e principalmente a forma de interagirmos. O ato de brincar estimula o uso da memória que ao entrar em ação se amplia e organiza o material a ser lembrado, tudo isto está relacionado com aparecimento gradativo dos processos da linguagem que ao organizarem a vivência emocional, eleva a criança ao um nível de processos psíquicos. (VYGOTSKY, 1991)

É muito importante considerar a dimensão da fantasia, do lúdico, da criatividade e não apenas a visão instrumental, pedagógica da brincadeira, que é válida com certeza, mas não é a única. Quanto a isso as professoras responderam:

Professor 1: “Muito importante. Porque a questão do desenvolvimento, tem coisa que algumas mães acha que é bobagem, questão do cortar, da lateralidade, do direito, se não for bem trabalhada aí, é um adulto que mais na frente vai ter dificuldade na hora de aprender a dirigir, na hora de se orientar pra ir pra algum lugar, porque essa orientação vem de pequeno, então é muito importante.”

Nas falas abaixo a professora tem visão restrita em relação à Educação Infantil, como preparatória apenas. A interação e a brincadeira são eixos centrais da Educação Infantil e isso não parece ser valorizado pela professora.

Professora 2: “Eu acredito que a pré-escola é fundamental, não só pela brincadeira, mas por todo contexto, é a partir da pré-escola que vai... Que é fundamental pro primeiro ano, onde a criança vai aprender a ler e a escrever. Justamente dar base né, fazer aquele alicerce pra que ele possa se desenvolver bem nas outras séries, no fundamental.”

A fala abaixo declara a visão restrita da professora em relação à Educação Infantil como promoção do desenvolvimento integral da criança.

Professora 3: “A pré-escola vai abrir todos os caminhos da criança da base em tudo que ela vai precisar, como a gente tava falando: da socialização, vai ter a coordenação motora, ela vai aprender a dividir as coisas, quem é filho único né...e vai conseguir conviver bem em grupo, todas essas coisas assim.”

Nessa fala aparece a visão da escola como redentora e a uma lógica negativa e pejorativa em relação aos contextos e sujeitos com quem trabalha. Para Silva (2000), as situações vividas, desde a infância, constituem parte do repertório sobre o fazer docente: o que é ensinar, como se organiza o espaço e o tempo educacional, influem também as concepções originadas fora do espaço escolar, como a família, que dizem respeito às possíveis relações adulto-criança e sobre formas de ensinar e aprender.

Professora 1: “Questão de atitudes, valores, a gente modifica muita coisa, porque , principalmente quem trabalha em local de risco, local que é muito carente, você tem muita violência, então eles tem os valores meio deturpados, o que aprendem em casa, ai tudo que a gente conversa por através de histórias, contações, mudança de valores, respeito, que muitos não respeitam mais desde pequeno, então já respondem, pai, mãe e só no convívio com a gente isso muda, é tanto que essa semana teve um aluno meu que chegou, ai a mãe dele contando: Tia, ele disse que ia falar pra senhora, que eu bati nele, pra poder a senhora brigar comigo. Sabe o que eu falei: Porque aqui mãe, aqui a gente não bate em criança, aqui o máximo que a gente faz é dá um castigo, tirar uma brincadeira , conversar pra poder ele não fazer mais como naquele erro. Ai ele começou a rir.”

Percebe-se como o conceito de Pré-escola e como a concepção de criança ainda não estão claros e suficientemente definidos, no momento, para estes educadores. Contribuindo para os pontos de vista apresentados nestas fala, de maneira que, a infância seja vista como tempo de preparação. Neste sentido, nota-se que se faz necessário, a cada instituição, elaborar uma proposta pedagógica que esteja condizente com os documentos que regem a Educação Infantil, que possam contar com uma gestão participativa que mantenha uma boa relação com as famílias e a comunidade e com eixos, do trabalho educativo com as crianças, bem definidos.

4.3 Eixo 3 – Brincadeira na Educação Infantil

Nos fundamentos norteadores das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, está previsto que as propostas pedagógicas das instituições devem incluir a ludicidade, a criatividade e práticas de educação e cuidados, que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguísticos e sociais da criança. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil considera a brincadeira como uma

linguagem infantil e ressalta a importância do brincar tanto em situações formais quanto em informais.

Este eixo trata do uso da brincadeira e a consideração que as professoras dão a ela em sala de aula.

Professor 1: “Eu gosto muito do concreto, na contagem a gente utiliza canudinho, lápis de cor, a gente contando os coleguinhas da turma, a questão da cores a gente vai direto, a gente pinta antes... a gente fala das cores, a gente utiliza a cor também na pintura, dentro da sala vê o que tem com aquela cor, a questão das formas a gente procura... a forma do quadro, o formato do azulejo, o formato das mesas, trabalhando no concreto, no cotidiano mesmo.”

Na fala acima ainda se percebe a questão da brincadeira sem fantasia ou ludicidade tão importante para Vygotsky (1991), enquanto que para a professora tudo precisa ser concreto e se possível pedagógico. No entanto, historicamente os jogos exprimem formas sociais de organização das experiências dos seres humanos, na qual por meio da brincadeira é possível experimentar o mundo. A ludicidade se concretiza na produção das culturas infantis que são constituídas na interação com a cultura mais ampla.

Destaca-se a pouca parceria, articulação na elaboração das atividades da Educação Infantil, nesse contexto, uma vez que a prática docente é composta por atividades e funções de caráter pessoal e coletivo, resultando num saber intersubjetivo.

Professora 2: “É... Eu sigo muito a questão da escola né, o que a escola orienta né a gente tem que seguir né, porque infelizmente a gente não trabalha sozinha, tem que ta sempre as outras professoras envolvidas né, então eu trabalho com atividades que... Ela (escola) determina o tema e a gente vai trabalhando né. Eu gostaria de trabalhar com projeto. Com... Tá... Antigamente era o que a direção dizia né, agora não, a gente ta querendo mudar essa visão, aí foi feito uma reunião recente e ficou determinado que nós professores tínhamos que correr atrás, então é o que a gente tá fazendo. Não. Antigamente não, mas agora como a gente vai... Hoje mesmo veio uma pessoa, uma técnica da secretaria e ela disse que vai ficar na escola e a gente vai ter que seguir a risca né, o que a prefeitura determina. Foi. Bem, eu acredito que agora eu vou ter um pouco mais de autonomia né, que eu não tinha antes, antes dela vir à gente teve uma reunião que eu já percebi que iam ter mudanças, não ia ser mais como era antigamente.”

Nas atividades as crianças não são vistas como participativas nas escolhas, tudo é feito “para” e não “com” as crianças, isso às vezes, deixa as brincadeiras distantes de seus reais interesses e necessidades. Assim, é importante garantir nos estabelecimentos de Educação Infantil, com adultos e crianças pequenas que aí convivem, uma postura de celebrar a diversidade das crianças, das famílias e das comunidades. Ou seja, favorecer relações participativas e coerentes entre o ambiente da escola e os que nela convivem.

Professor 3: “Assim, a gente procura voltar à proposta da instituição, tentar jogar o máximo com o interesse da criança, fazer atividades que a gente saiba que elas vão gostar, ou pelo menos que a gente ache que eles vão gostar, porque as vezes a gente planeja uma coisa pensando olha vai ser uma arraso.! Dá 5 segundos... Não, não rolou... Então... Assim... A gente procura colocar o que a gente tem praquela dia ou praquela semana com a atividade que desperte o interesse deles ao máximo possível. Que chame o máximo de atenção, pra eles pegarem direitinho. Vamos sempre para o plano 2, a gente sempre tem uma atividade diferenciada, dá uma mudada assim no tema ou então abordar aquele tema com alguma outra estratégia. Nem sempre dá certo, as vezes para tudo, deixa pra outro dia e faz alguma revisão de alguma coisa que a gente tenha, se eles estiverem muito desinteressados colocar num momento mais livre assim, ehhh de uma pintura de uma história, sempre tem um plano 2 assim.”

Percebe-se na fala abaixo a tentativa da escola de passar não só conteúdos, mas trazer uma dimensão mais humanizada e social para a escola. A escola que opta por ensinar a viver em conjunto, aprender em parceria, com solidariedade e respeito ao outro, opta também por realizar a inclusão de modo orgânico. Para tanto, torna-se importante escolher metodologias que favoreçam e ofereçam experiências de aprendizagem através da “co-construção” lúdica enquanto criação e jogo, enquanto imaginação e razão.

Professor 1: “Bom... Com relação a minha turma, acho muito positivo, tiro pela turma que saiu né... que agora eu já to com a nova, eles realmente mudam a atitude, a gente vê a mudança de atitude que é o mais importante né... Ficam realmente mais calmos, começam realmente a utilizar as coisas, que como nós utilizamos com eles né, eles passam a utilizar também, as mães ficam falando, que em casa ele diz que não é daquele jeito, que é pra pedir desculpas, que não é pra gritar, que é pra chamar pelo nome, a gente vê a mudança.”

Vygotsky (1991) em relação à formação social da mente nos fala que a brincadeira não é uma questão de prazer, mas uma necessidade da criança, o jogo com regras, o fato de perder, a negociação de papéis, tudo envolve não só prazer, além disso, várias outras atividades dão mais prazer às crianças do que brincar.

Apesar da relação brinquedo-desenvolvimento poder ser comparada à relação instrução-desenvolvimento, o brinquedo fornece ampla estrutura básica para mudanças 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. A criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade de brinquedo. Somente neste sentido o brinquedo pode ser considerado uma atividade condutora que determina o desenvolvimento da criança (VYGOTSKY, 1991).

Professor 2: “Brincadeira... Tem que ser prazeroso né, a criança ela tem que gostar da brincadeira, não é você trazer um jogo que não é interessante pra idade, não é interessante a ele, tem eu ser algo assim que esteja dentro contexto dele, que eu goste. Com relação a idade dele.”

A partir de Winnicott (1975) e outros teóricos o brincar é um das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia do ser em desenvolvimento. A maneira como uma criança brinca, reflete sua forma de pensar e sentir. Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória e a imaginação. Para Alves (2003), a psicomotricidade envolve toda a ação realizada pelo indivíduo, que represente suas necessidades e permitem a relação com os demais. É a integração psiquismo e motricidade.

Professor 1: “Eu vejo assim... O brincar ele é importante, porque durante o brincar, a criança reflete o que ela passa do dia-a-dia, tanto em casa, como até na própria pré-escola, na própria creche, o aprendizado sai muito nesse momento do brincar, aí eu vejo necessidade realmente de deixar a criança brincar de maneira natural e espontânea, para observação e registro, como também a brincadeira direcionada né, pra trabalhar movimento... Tudo.”

A utilização do brincar no contexto educativo tem um valor inestimável ajudando a criança na compreensão do mundo dos adultos onde ela está inserida, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo infantil, promovendo habilidades social, cognitiva, motora, afetiva de forma dinâmica e estimula a construção do conhecimento.

Nesse sentido, Rocha (2005) chama a atenção para o papel do professor nos jogos. A autora defende que a mediação pedagógica ocupa um lugar de destaque na formação dos processos psicológicos. Nesse processo, a escola tem papel importante, pois ela é apontada como uma instituição que tem por finalidade dar condições para que seus integrantes se desenvolvam de forma qualitativamente diferente.

Professor 1: “Até na parte da escrita das vogais eu também uso brincadeiras, porque a gente coloca o cracházinho pra dizerem a letrinha que começa, a vogal que tem no nome igual, pra ficar pertinho, formar grupo, tudo é muito importante. Eu utilizo, até as meninas se admira, que eu, até com os meninos de 3 anos eu chego a brincar com eles com bingo de vogais, quando eles já tão até no ponto de conhecer as vogais, eu confecciono cartelinhas, pra ele brincarem com as conchinhas de marcar a vogalzinha e eu consigo, eu consigo.”

Na concepção de Rocha (2005), a atividade lúdica está fortemente relacionada a três grupos: objeto, ações e mediação social. Afirma a autora que no processo de formação da

capacidade lúdica, faz-se necessária a presença de pessoas mais experientes conhecedoras da cultura em que o indivíduo está inserido. Na fase de construção desse processo, a criança se depara com pessoas que estimulam e fornecem experiências ricas em ações a serem compartilhadas, intervindo na brincadeira de modo informal. Sendo assim, a atividade lúdica é, pois, “uma das formas pelas quais a criança se apropria do mundo e pela qual o mundo humano penetra em seu processo de constituição enquanto sujeito histórico.” (ROCHA, 2005, p. 66).

Professor 1: “Eu sempre levo de manhã pra brincar, questão de brincadeiras cantadas né, brincadeiras, cantigas de roda, eu gosto muito de brincar na parte externa, é.. dinâmicas, “coelha na toca”, só que adaptando pra idade deles, tirando algumas coisas, senão fica muito complexo pra eles né.. “Vamos passear no bosque”, eles gostam, eles brincam, é: A linda rosa... Uma vai ser a bruxa, uma vai ser a linda rosa, o outro vai ser o rei, eles gostam muito desse tipo de brincadeira, isso que eu gosto de fazer no pátio.”

Professor 2: “Eu dou as regras a eles né, sempre, bem direitinho as regras e aí a gente começa, jogando, chamo um, chamo outro e a gente vai... (...) É... Na roda, são de pecinhas, com tampinhas de garrafas, com os brinquedos mesmo deles, pra fazer contraste, pra fazer contagem dos brinquedos, separar por cor, identificar cores. (...) Dentro de sala de aula. Porque o espaço externo é muito concorrido, muito, demais! (...) Não porque eu queira brincar dentro de sala de aula, mas é porque não tem como a gente sair, porque às vezes os meninos se empolgam e se dispersam, atrapalham as outras turmas, aí vem a outra professora acha ruim, aí é complicado né, a gente vive na questão da boa vizinhança.”

Na fala abaixo, percebeu-se a brincadeira como expressão de sua realidade e seus conflitos, é bastante positivo a professora ter percebido isso. Outro ponto importante foi a dimensão do simbólico da brincadeira que aparece na mesma fala.

Na concepção de Piaget (1982), os jogos e as brincadeiras são indispensáveis ao desenvolvimento da criança, contribuindo para o seu equilíbrio psíquico. Em sua teoria, ele estrutura o jogo em três categorias: jogo de exercício - onde o objetivo é exercitar a função em si. E isso acontece através da repetição de ações e manipulações realizadas com prazer por meio das atividades motoras; jogo simbólico - que funciona como esquema de assimilação e surge juntamente com a representação da linguagem, em que a criança reconhece a própria subjetividade e fantasia, caminhando para a realidade; jogo de regras, marcando a passagem da atividade individual para a socialização.

Vigotsky (1984, *apud* Wajskop, 2007), afirma que, é na brincadeira que a criança consegue vencer seus limites e passa a vivenciar experiências que vão além de sua idade e realidade, fazendo com que ela desenvolva sua consciência. Dessa forma, é na brincadeira que se pode propor à criança desafios e questões que a façam refletir, propor soluções e resolver problemas.

Professor 1: “Com certeza! O horário onde ela mostra atitude que ela adquiriu durante o tempo que você trabalhou com ela, a mudança de postura, que ela tá aprendendo, ela reflete tudo na hora do brincar, algum problema que ela tá tendo em casa né, eu vejo assim, esse tempo que eu to com eles, esses 3 anos que eu to na creche, eu vejo muito isso. (Como a professora desenvolve a brincadeira do faz de conta) Ah... O “Faz de Conta.”

O brincar tem a função socializadora e integradora. A prática da brincadeira na escola promove aspectos diversos na criança que serão de suma importância para o seu desenvolvimento biopsicossocial, sendo imprescindível para uma formação sólida e completa. A criança trata os brinquedos conforme os receberam. Ela sente quando está recebendo por razões subjetivas do adulto, que muitas vezes, compra o brinquedo que gostaria de ter tido, ou que lhe dá status, ou ainda para comprar afeto e outras vezes para servir como recurso para livrar-se da criança por um bom espaço de tempo. É indispensável que a criança sintasse atraída pelo brinquedo e cabe-nos mostrar a ela as possibilidades de exploração que ele oferece, permitindo tempo para observar e motivar-se. Para as crianças, a brincadeira é uma forma privilegiada de interação com outros sujeitos, adultos e crianças, e com os objetos e a natureza à sua volta.

Professor 2: “Só quando é na hora da recreação né, que a gente vê que a Sandra tá sempre disponível pra ajudar. ... raramente né, quando a gente pede ajuda, ela sempre tá disposta né, a tipo fazer a atividade com eles, por exemplo, no ano passado a gente fez... tava precisando da professora pra fazer uma atividade pros pais e ela de imediato seguiu a aula dela, me ajudou, ficou com as crianças. Não. Porque a brincadeira ela não é bem vista pela escola né, não pela escola, mas por algumas pessoas da escola... eu penso que essas pessoas, elas nunca tiveram infância, porque uma criança sem brincar não é criança, ela deixa de ser criança, então tem que ter o momento da brincadeira, independente de qualquer coisa a criança tem que brincar.”

Defende-se a concepção de que a escola precisa ressaltar a importância da brincadeira para o desenvolvimento social e cognitivo da criança, pois, de acordo com Desgualdo (2008), a sociedade difunde uma ideia que limita o ato de brincar a um simples passatempo, sem funções mais importantes que entreter a criança em atividades divertidas. É preciso reforçar a ideia de que os educadores têm na brincadeira uma ferramenta importante para proporcionar as crianças momentos que possibilitem a construção de um processo pelo qual as competências, habilidades, conhecimentos, experiências, raciocínio, observação e socialização da criança sejam desenvolvidos.

Professor 3: “De..da gestão, da coordenação, da bibliotecária, da...da professora de informática, todas vão contribuir e sabem, valorizam bastante essa coisa da brincadeira na Educação Infantil. Como assim?... Ah, as colegas tão sempre..é...levando ideias, dando dicas: “ó tem o material tal disponível se vocês quiserem fazer a atividade lá vocês podem ir buscar o material , disponibilizando os espaços pra poder fazer as coisas. Então, sempre que elas podem elas tão sempre dando apoio nesse sentido: disponibilizando os materiais, os espaços, ajudando com que a gente precisa. Não, pra prática que eu desenvolvo hoje é muito bom. Por mim, continue.”

A questão da importância do brincar no contexto escolar precisa ser discutida pelos educadores de forma a provocar reflexões sobre o tema numa perspectiva de reflexão coletiva, considerando possibilidades de desenvolvimento da criança a partir da inserção de uma prática pedagógica sistematizada na ludicidade dentro da escola.

4.4 Eixo 4 - Formação das professoras entrevistadas

4.4.1 Formação inicial

A importância do brincar deve ter espaço já nos cursos de formação dos professores para que ele venha a ser, de fato, valorizado no cotidiano da pré-escola. Os cursos de formação inicial e continuada devem incluir em seus currículos a temática do brincar como parte da formação profissional.

A formação deve ser entendida como uma necessidade e um direito desses profissionais. A consolidação de propostas educacionais, baseadas em princípios de respeito aos direitos das crianças como sujeitos de cultura, exige que os professores sejam vistos da mesma forma. E, para elaborar propostas de formação de professores bem como propostas pedagógicas para as creches e pré-escolas, faz-se necessário refletir e conhecer melhor a maneira como as professoras têm organizado suas práticas e questões que envolvem tal fazer.

Na fala abaixo percebe-se uma visão distorcida da prática da professora, uma limitação da formação e do contexto em que atua.

Professor 3: “Ahan assim... Na faculdade não necessariamente, mas mais assim nos estágios, em outras pós... Eh fora escola, porque na faculdade mesmo, não muito. Porque as disciplinas eram muito poucas, que abordavam as coisas muito superficial e mostravam a coisa muito milagrosa: vamos colocar o Piaget e tudo vai dar certo, na sala perfeita e, por... Acho que por eu nunca ter me prendido muito a isso eu não me frustrei muito quando eu fui pra sala mesmo porque eu não estava esperando um milagre, eu sabia que as coisas iam ser um pouco mais complicadas.”

Possivelmente por sua existência “recente”, a formação dos professores de Educação Infantil ainda é um campo pouco explorado pelos estudos que investigam o saber docente. Pensar a formação dos professores de Educação Infantil implica em analisar o que há de comum e diferente na prática desses profissionais em relação aos professores de outros níveis educacionais.

O pensamento prático do professor é de importância vital para compreender os processos de ensino- aprendizagem, para desencadear uma mudança radical dos programas de formação de professores e para promover a qualidade do ensino na escola numa perspectiva inovadora. Ter em consideração as características do pensamento prático do professor obriga à reflexão, não só da natureza do conhecimento acadêmico mobilizado na escola, dos princípios e métodos de investigação na e sobre a ação, quanto ao papel do professor como profissional e os princípios, conteúdos e métodos da sua formação.

Professora 2: “É... Acho que psicologia da educação e desenvolvimento infantil. Atualmente essas duas são as que eu vejo que tem mais sentido né, que aí a gente vai lembrando daquelas técnicas estudadas e vai vendo aqui na prática, as outras, infelizmente não tão me acrescentando muito agora.”

Importa considerar ainda, para a formação do professor, o papel que o ensino escolar desempenha no processo de elaboração das funções mentais superiores, particularmente quanto à formação dos conceitos científicos e do pensamento verbal e categorial, possibilitando a instrumentalização dos professores no domínio de conteúdos e de ferramentas mentais (VYGOTSKY, 1979).

A relação possível entre a Educação Infantil e a organização curricular, é de que estes sirvam como repertório e ferramenta dos professores para compreender e alimentar as ações das crianças em sua interação com o mundo natural e cultural.

Professor 3: “Nós tivemos é... Nós tínhamos uma disciplina de educação infantil, que era muito superficial e as outras que tinham eram é... Optativas que você fazia se quisesse, então basicamente a gente teve uma só, mas eu achei muito superficial, muito mesmo, se não fossem os estágios que eu tive, os trabalhos que...que eu exerci na prática mesmo, se eu fosse esperar pela teoria seria muito complicado.”

Sabe-se que no processo de ensino-aprendizagem, o papel do professor é de grande relevância, pois é ele quem cria os espaços, disponibilizando materiais, participando das brincadeiras, fazendo a mediação da construção do conhecimento.

Numa nova perspectiva, compreende-se o papel do professor como um orientador da busca do conhecimento, principalmente quando ela surge como necessidade para desenvolver o projeto do grupo e as necessidades e desejos individuais das crianças.

Ao professor cabe a promoção de condições que favoreçam o aprendizado da criança, no sentido de compreender o que está sendo ministrado, quando o professor adota o método dialético, isso se torna mais fácil, e essa precisa ser a preocupação do mesmo: facilitar a aprendizagem, aguçar seu poder de argumentação, conduzir as experiências de modo questionador, onde a criança - sujeito ativo, estará também exercendo seu papel de sujeito pensante; que da ótica construtivista, constrói seu aprendizado, através de hipóteses que vão sendo testadas, interagindo com o professor e com os demais, argumentando, questionando em fim trocando ideias.

Professor 2: “Na Graduação... Eu fiz o normal né, fiz o curso normal, então lá é bem mais voltado, pra educação infantil do que mesmo na faculdade. Não, porque sempre eu busquei, pesquisando, até porque eu trabalhei em creche particular né, e particular é completamente diferente, você tem que ter iniciativa, você tem que ter iniciativa pra tudo.”

O nosso principal papel como professores, na promoção de uma aprendizagem significativa é desafiar os conceitos já aprendidos em nossa formação e experiência cotidiana, para que eles se reconstruam mais amplos e consistentes, tornando-se assim mais abertos com relação a inserção de novos conceitos. Quanto mais elaborado e enriquecido é um conceito, maior possibilidade ele tem de servir de parâmetro para a construção de novos conceitos. Isso significa dizer que quanto mais se sabe, mais se têm condições de aprender.

4.4.2 Formação continuada

Compreende-se que quando o professor se apropria, desenvolve e adapta o material didático e o utiliza adaptando ao contexto dos alunos a aula resulta mais produtiva para o professor e para o aluno. Por isso, ao planejar, o docente observa possibilidades de uso destes, quer seja um filme, uma maquete, um jogo, ou mesmo um livro e, vai combinando estes em ação educativa visando o desenvolvimento de seus alunos e de seu próprio estilo de pedagogia. (GIORDANI, MENOTTI e SILVA, 2009).

No contexto educativo é fundamental estabelecer a estreita correlação entre os materiais didáticos, a criatividade e os objetivos educacionais. Nesta direção percebe-se que

há muito ainda o que se fazer no que se refere à constituição de maior correlação entre o que o sistema de ensino adota em seus materiais didáticos padronizados e o contexto educacional.

Professor 3: “Sim, algumas coisas. O material que li era muito bom, e ajudou bastante, era um material com exemplo, que dava dicas de trabalhar tal conteúdo com a brincadeira X, então era muito bom. Certamente, foi de muita valia. Não, a gente estudou no...naquele momento que a gente tem...que não...não me recordo o nome agora., a semana pedagógica, que nem sempre é uma semana, que os coordenadores trouxeram um material e eu tava estudando pro ...prum concurso , eu acho ...e aí eu tava com um livro, nem nem era sobre isso, mas livro tinha e eu acabei lendo essa parte também.”

A avaliação proposta pelo Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) tem como propósito principal melhorar a qualidade do processo de aprendizagem, pois seus resultados serão verdadeiros nortes para as intervenções pedagógicas a serem conduzidas pelo eixo de Alfabetização. Também tem como objetivo central proporcionar aos professores e gestores um conjunto de informações sobre as aprendizagens consolidadas em Língua Portuguesa e Matemática, assim como as lacunas e dificuldades demonstradas pelos alunos avaliados.

Professor 1: “Existiram umas formações né, pela SME, devido o PAIC, que englobou a Educação Infantil e tiveram as formações voltadas pra Educação Infantil (Nas formações as DCNEI foram abordadas?). Foram.”

As concepções acerca da formação dos professores de Educação Infantil, seus conteúdos e formas, estão, portanto, vinculadas à função que lhe é atribuída no processo educativo das crianças, bem como à concepção de criança, de infância, de educação, de professor e de formação. Compreender como se apresentam na contemporaneidade, implica buscar como têm sido construídas histórica e culturalmente, intrinsecamente relacionadas às contextualizações sociais, econômicas, políticas e ideológicas de cada tempo e lugar. (CARVALHO e LOPES, 2002).

A formação do professor é reconhecidamente um dos fatores mais importantes para a promoção de padrões de qualidade adequados em educação, qualquer que seja a modalidade. No caso da criança menor [...] a capacitação específica do profissional é uma das variáveis que maior impacto causa sobre a qualidade do atendimento. (BRASIL/MEC, 1994, p.11)

Professor 3: “É... A gente abordou isso no curso de... De Educação Infantil que a prefeitura promoveu né, uma formação continua e na... Na semana pedagógica a gente da uma passada por cima, dá uma estudada, porque o tempo não permite né, mas foi abordado.”

A LDBEN de 1996, Lei nº 9394/96 em seu art. 6º estabelece como regra que a formação dos docentes para a Educação Infantil far-se-á em nível superior, atendendo a reivindicação antiga dos educadores em nosso país e já consolidada em grande parte dos países desenvolvidos. Entretanto, no mesmo artigo, admite-se como formação mínima para as séries iniciais e para a Educação Infantil, a oferecida em nível médio, na modalidade normal, em nada superando, nesse caso, a situação historicamente vivida em relação à habilidade específica do magistério.

Professora 1: “Conheço... Eu acho válido as coisas que existem nas diretrizes, tem muitas coisas que ficam um pouco distantes da nossa realidade né, devido a situação que nós passamos, o pouco tempo que nós temos pra nos dedicar mesmo, mas os objetivos, tudo, são coisas bem palpáveis, sempre que os professores pudessem ta recorrendo, dando uma olhada, eu acho muito importante, eu até tenho, há poucos dias eu tava vendo com as minhas colegas da creche.”

A situação contemporânea da formação do profissional da Educação Infantil, construída ao longo da história, configura-se, portanto, paradoxal e desafiadora, exigindo esforços, tanto dos órgãos governamentais, como da sociedade como um todo e, em especial, da comunidade educacional, dos centros e grupos de ensino e pesquisa, para a superação das distâncias entre o discurso das políticas e sua efetivação objetiva.

Professora 2: “Sempre que eu quero fazer alguma coisa diferente na minha sala eu tento lembrar um pouquinho do que tem escrito lá né, pra ver se eu posso fazer pelo menos um pouquinho diferente.”

Professora 3: “Eu conheço esse material, eu não conheço a fundo, mas eu sei do que se trata, a gente já deu uma lida. Assim, como eu conheço ele, muito superficialmente, eu acho que exprimir uma opinião que a gente não tem muita... Muita prioridade né, mas a... A lembrança que eu tenho dele era a aquela coisa de que a prática é muito bonita. Assim... Teoricamente abriu, mas como eu não tenho muito palpável ele, não.”

“Não há como formar esse profissional senão preparando-o para a pesquisa em educação, o que só é possível pela formação inicial em graduação em universidade, sempre ligada à extensão e às práticas, como forma de articulação entre teoria e intervenção na realidade”. (KUENZER, 1999, p. 63). É nessa perspectiva que as universidades enquanto instituições de ensino, pesquisa e extensão, configuram-se como o *locus* de formação inicial ou básica do profissional de Educação Infantil, integrando-os em processos que respeitem os

tempos necessários à elaboração de conhecimentos que se constituam como articulações entre diferentes teorias e a prática cotidiana, dando suporte para enfrentar a realidade que uma sala de aula exige.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ressalta-se, atualmente, a importância do brincar para o desenvolvimento integral do ser humano nos aspectos físico, social, cultural, afetivo, emocional e cognitivo. Logo, faz-se necessário conscientizar os pais, educadores e sociedade em geral sobre a ludicidade que deve estar sendo vivenciada na infância, ou seja, de que o brincar faz parte de uma aprendizagem prazerosa não sendo somente lazer, mas um ato de aprendizagem que auxilia positivamente no desenvolvimento infantil. A brincadeira é uma linguagem natural da criança e é importante que esteja presente na escola desde a Educação Infantil para que a criança possa se colocar e se expressar através de atividades lúdicas.

A partir dos estudos realizados nessa pesquisa, observa-se que a criança aprende enquanto brinca. A brincadeira se faz presente e acrescenta elementos indispensáveis ao relacionamento com outras pessoas. Assim, a criança estabelece com os jogos e as brincadeiras uma relação natural e consegue extravasar suas tristezas, alegrias e angústias, é por meio da brincadeira que a criança envolve-se no jogo e partilha com o outro, se conhece e conhece o outro.

Além da interação, a brincadeira, o brinquedo e o jogo funcionam como mecanismo para desenvolver a memória, a linguagem, a atenção, a percepção, a criatividade e habilidade para melhor desenvolver a aprendizagem. Nessa perspectiva, as brincadeiras, os brinquedos e os jogos contribuem de forma significativa para o importante desenvolvimento das estruturas psicológicas e cognitivas da criança.

Portanto, a introdução de jogos e atividades lúdicas no cotidiano escolar é muito importante, devido à influência que essas ações exercem frente às crianças, pois quando elas estão envolvidas emocionalmente na ação, torna-se mais fácil e dinâmico o processo de ensino e aprendizagem. Assim a escola desempenha sua real função social de formadora de sujeitos históricos, pois é um espaço que possibilita a construção e a socialização do conhecimento humano.

Conclui-se que a brincadeira voltada para as crianças propicia a construção do conhecimento e o seu desenvolvimento integral. Enfim, desenvolve o indivíduo como um todo, sendo assim, o professor da Educação Infantil deve considerar o brincar como uma prática que favorece as experiências de aprendizagem e utilizá-lo largamente no processo educativo durante o período pré-escolar.

As concepções acerca da formação dos professores de Educação Infantil, seus conteúdos e formas, estão, portanto, vinculadas à função que lhe é atribuída no processo educativo das crianças, bem como à sua concepção de criança, de infância e de educação. Os professores devem ter consciência, em sua prática educativa, que a construção de conhecimentos se processa de maneira integrada e global e que há inter-relações das experiências vividas.

Neste contexto, o brincar na Educação Infantil proporciona a criança estabelecer regras constituídas por si e em grupo, contribuindo na integração do indivíduo na sociedade. Deste modo, à criança estará resolvendo conflitos e hipóteses de conhecimento e, ao mesmo tempo, desenvolvendo a capacidade de compreender pontos de vista diferentes, de fazer-se entender e de demonstrar sua opinião em relação aos outros.

Nota-se ainda que algumas educadoras enxergam a criança da escola pública como vítima potencial da sociedade e não a valorização pelo que ela é. Vê-se também presente em seu discurso a ideia da educação como tábua de salvação. Apesar de uma visão distorcida sobre as crianças e a Educação Infantil. As educadoras pesquisadas nesse trabalho reconhecem plenamente a importância do brincar como recurso pedagógico e o utilizam continuamente.

Nesse sentido, nota-se a relevância do professor conhecer e mediar os jogos e a brincadeira. Essa mediação pedagógica ocupa um lugar de destaque na formação dos processos educacionais. É preciso reforçar a ideia de que as educadoras têm na brincadeira uma ferramenta importante para proporcionar as crianças momentos lúdicos que possibilitem o desenvolvimento de um processo de aprendizagem e socialização.

Logo, o brincar deve ter espaço privilegiado nos cursos de formação dos professores para que ele venha a ser, de fato, valorizado no cotidiano da pré-escola. Os cursos de formação inicial e continuada devem incluir em seus currículos a temática do brincar como parte necessária da formação profissional.

A formação deve ser entendida como uma necessidade e um direito desses profissionais. E, para elaborar propostas de formação de professores bem como propostas pedagógicas para as creches e pré-escolas, faz-se necessário refletir e conhecer melhor a maneira como as professoras têm organizado suas práticas e questões que envolvem tal fazer.

A situação contemporânea da formação do profissional da Educação Infantil foi construída ao longo da história de forma desafiadora, exigiu esforços, tanto dos órgãos governamentais, como da sociedade como um todo e, em especial, da comunidade

educacional, mas ainda há a busca contínua da superação das distâncias entre o discurso das políticas públicas e da realidade concreta. Os educadores de modo geral devem lutar para a melhoria da qualidade da Educação Infantil no país, daí a relevância do aperfeiçoamento de suas capacidades e investimento em sua formação geral.

Portanto, faz-se imprescindível uma formação continuada em que de fato se trabalhe os processos pedagógicos concretos que envolvem o brincar e assim estruturar um fazer cotidiano, no qual o processo de ensino e aprendizagem da criança pequena se dê de forma natural. A partir do momento em que os educadores tomarem consciência da real importância da brincadeira como recurso educacional, o desenvolvimento da Educação Infantil alcançará níveis desejáveis e as crianças desenvolverão plenamente suas potencialidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, E. **Confinamento cultural, infância e leitura**. São Paulo: Summus, 2003.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman – 2. Ed. – Rio de Janeiro: LTV, 2006.
- BATATAIS, Anamaria S. **A professora de Educação Infantil e sua formação universitária**. Tese (doutorado em Educação). Curso de Pós-Graduação em educação, Universidade de Campinas, 2005.
- BOGDAN, G.; BIKLEN, F. **Brinquedo e cultura**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- BORGES, O. da S. **Construtivismo: de Piaget a Emília Ferreiro**. São Paulo: Editora Ática, 1987. 112p.
- BOMTEMPO, E. Brincar, fantasiar, criar e aprender. In: OLIVEIRA, V. B. de (Org.). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986. p. 127-149.
- _____. A brincadeira de faz-de-conta: lugar de simbolismo, da representação, do imaginário. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 57-71.
- BRASIL/MEC. **Por uma política de Formação do Profissional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1994.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Federal Nº. 9394/96**. De 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: MEC/SEB, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 jul. 2012.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil (RCNEI)**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- _____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2009.
- _____. **Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº 10.172/2001(2001-2010)**. Brasília, FD: MEC/SEB, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16478&Itemid=1107>. Acesso em: 10 out. 2012.
- CAMPOS, M. M. (org.). **Creches e pré-escolas no hemisfério norte**. São Paulo: Cortez, 1997.

CARVALHO, Tânia Câmara A; LOPES, Denise Maria de Carvalho. **Educação Infantil: História, Contemporaneidade e formação de Professores**. In: II Congresso brasileiro de História da educação, 2002, Natal. História e memória da Educação Brasileira, 2002. v. v.1. p. 73-74.

CEARÁ. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil**./Secretaria de Educação do Estado do Ceará – Fortaleza: SEDUC, 2011.

CHIZOTTI, G. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 1995.

CORDAZZO, S. T. D. **Caracterização de brincadeiras de crianças em idade escolar**. Florianópolis (SC): Universidade Federal de Santa Catarina, (2003).

COSTA, Vera Lúcia Pereira. **Função Social da Escola**. [on-line] Disponível em: www.drearaguaina.com.br/projetos/funcao_social_escola.pdf

DESGUALDO, Marianna. A importância do brincar no desenvolvimento da criança: brincadeira é coisa séria. **Webartigos.com**, 2008. [on-line] Disponível em: <http://www.webartigos.com/articles/4448/1/a-importancia-do-brincarno-desenvolvimento-da-crianca/pagina1.html>>. Acesso em: 07 jul. 2012.

DOHME, V. **Atividades lúdicas na educação: o caminho de tijolos amarelos do aprendizado**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2002.

FORTALEZA. **Política Municipal de Fortaleza: Pelo direito das crianças de zero a cinco anos à Educação**. Secretaria Municipal de Educação. Fortaleza: SME, 2011.

FRIEDMANN, A. **Brincar, crescer e aprender**. São Paulo: Pioneira, 1996. 128p.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2006. 206p.

GARCIA, R. L. (org.). **Revisitando a pré-escola**. São Paulo: Cortez, 1993.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnica de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1991.

GIORDANI, E. M.; MENOTTI, C. R.; SILVA, E. L. **As Tendências Pedagógicas e a Utilização dos Materiais Didáticos no Processo de Ensino e Aprendizagem**. In: VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas - História, Sociedade e Ed. no Brasil, 2009, Campinas. HISTEDBR, 2009. p. 01-22.

GIOVINAZZO, Renata A. **Focus Group em Pesquisa Qualitativa**. Artigo, Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado FECAP, 2001. p.1. Disponível em: http://www.fecap.br/adm_online/art24/renata2.htm>. Acesso em: 10 mar. 2012.

- GLICKMAN, M. C. M. **Metáfora e pensamento: considerações sobre a importância do jogo na aquisição do conhecimento e implicações para a educação pré-escolar**. São Paulo: Cortez, 1980.
- HARRIS, B. **Escola, Estado e Sociedade**. São Paulo: Moraes, 1999.
- KLEIN, M. **A psicanálise de crianças**. Rio de Janeiro: Imago, 1991. 350p.
- KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. São Paulo: Cortez, 2003.
- _____. Direitos da criança e projeto político pedagógico de Educação Infantil. In: BASILIO, L. C., KRAMER, S. **Infância, Educação e Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 51-82.
- KISHIMOTO, T. M. **Política de formação profissional para a educação infantil: pedagogia e normal superior**. Revista Educação e Sociedade. n. 69, p. 61-79, 1999.
- _____. (Org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2002. 183p.
- KUENZER J. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1999.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. São Paulo: Cortez, 1995.
- LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA M. K e DANTAS, H. **Teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.
- LAVILLE, E. T.; DIONNE, D. **Brincar e criança**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.
- LIMA, R. H. **O trabalho de professores na educação básica pública no Piauí**. São Paulo: Fundacentro, 1991.
- MELLO, J. Prefácio. In: OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento**. São Paulo: Scipione, 2005. p. 7.
- MELLO, S.; VALLE, J. **Brincar, conhecer e ensinar**. São Paulo: Cortez, 1998. 118p.
- MINAYO, C.; SANCHES, K. H. **Uma História da infância**. Porto Alegre: Artmed, 1993.
- NASCIMENTO, E. P. N; YURK. K. L. **Os Profissionais da Educação Infantil e a Nova Lei de Diretrizes e Bases na Educação Nacional**. Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 2008.
- NOVAES, A. (org.). **Ética**. São Paulo: Cia. das Letras, 1998.
- NUNES, Maria F. e SILVEIRA, Daneila. (orgs.) **Infância e educação infantil**. Campinas: Papyrus, 2008.
- OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Creches no sistema de ensino**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Educação infantil: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Educação Infantil: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez Editora, 2002.

_____. **Creches: crianças, faz de conta & cia.** Petrópolis: Vozes, 1992.

PALÁCIO, M. O medo do vazio: comunicação, socialidade e novas tribos. In: RUBIM, A. A. (org.). **Idade Média.** Salvador: UFBA, 2001.

PIAGET. **A psicologia da criança.** 7.ed. São Paulo: Difel, 1982.

RAMOS, V. C.; DELEUZE, R. G.; ARAÚJO, V. H.; DESGUALDO, J. R. Criança: do reino da necessidade ao reino da liberdade. Vitória: Editora da Universidade Federal do Espírito Santo, 2011.

REGO, Teresa Cristina. **Lev Vygotsky: O Teórico do Ensino como Processo Social.** Revista Nova Escola. Grandes Pensadores. São Paulo, nº 19, Ed. Abril, julho de 2008.

_____. **A origem da singularidade humana na visão dos educadores.** Cadernos CEDES (35). Campinas: Papirus, 1995.

_____. **As raízes histórico-sociais do desenvolvimento humano e a questão da mediação simbólica.** In: _____ Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

RIBEIRO, D. **Psicologia da idade pré-escolar.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2005.

RIZZI, I.; HAYAT, P. T. **História das Crianças no Brasil.** São Paulo: Contexto, 1987. p. 376-406.

RIZZO, M. **Teoria crítica da família.** Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

ROCHA, Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi. **Não brinco mais.** 2.ed. Ijuí, RS: Unijuí, 2005.

RODRIGUEZ, R. A.; MOURA, L. O. **O primeiro ano de vida: um estudo psicanalítico do desenvolvimento normal e anômalo das relações objetais.** São Paulo: Martins Fontes, 2009.

SANTOS, P. O. **Brincar: uma história de ontem e hoje.** Campinas: UNICAMP, 2009.

SARMENTO, Manuel. **As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade.** In Sarmento, Manuel & Cerisara. As crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Santa Iria de Azóia-Portugal: Asa Editores, 2004

- SCHNEIDER, S. T. D. **Educação contra a educação: o esquecimento da educação e a educação permanente.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.
- SPINK, M. J. **Linguagem e produção de sentidos no cotidiano.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- SPODEK, B.; SARACHO, O. (orgs.). **Professionalism and early childhood practitioner.** Nova York, EUA: Teacher College Press, 1988.
- TARDIF, M. **O professor enquanto “ator racional” - Que racionalidade, que saber, que juízo?** Rio de Janeiro: PUC, 2000b.
- TOMAZINHO, F. **A epistemologia do professor: o cotidiano da escola.** Petrópolis: Vozes, 2003. 344p.
- TRIVIÑOS, J H. **O papel da brincadeira de papéis sociais no desenvolvimento do psiquismo humano.** São Paulo: Xamã, 1987.
- VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes 1991.
- _____. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1979.
- WAJSKOP, M.. **Brincar na pré-escola.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- WINNICOTT, Donald. **O brincar e a realidade.** Rio de Janeiro: Imago, 1975. In: JUCÁ, Dalila. **Vai começar a brincadeira: 100 atividades para movimentar o corpo e a mente.** Fortaleza: Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza-SME, 2011.
- ZUCCOLOTTO, C. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2009.

ANEXO

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Eixo 1- Dados pessoais e profissionais

1. Quantos anos você tem?
2. Qual o seu estado civil?
3. Você tem filhos? Quantos? Qual a idade deles?
4. Qual a sua experiência profissional?
5. Há quanto tempo você trabalha com educação?
6. E com Educação Infantil?
7. Com que faixas etárias você já trabalhou na Educação Infantil?
8. Há quanto tempo você trabalha nessa instituição? Qual seu vínculo?
9. Nessa instituição, com que faixa etária você trabalha e já trabalhou?
10. O que te levou a trabalhar com Educação Infantil?
11. O que você acha dessa experiência?

Eixo 2- Concepções de criança e pré-escola

1. Como você definiria “criança”?
2. Como você define as crianças da sua turma? Se você encontrasse uma amiga na rua e ela te perguntasse como são as crianças com as quais você trabalha, o que você diria?
3. Porque você acha que as crianças frequentam a Pré-escola?
4. Em sua opinião, qual a principal função dessa pré-escola?
5. O que você acha que as crianças aprendem frequentando essa pré-escola?

Eixo 3- Brincadeira na Educação Infantil

1. No seu cotidiano, como você costuma trabalhar com as crianças? O que leva em consideração?
2. O que você entende por brincadeira na Educação Infantil? Como você costuma desenvolver as brincadeiras com a sua turma? Por quê?
3. Recebe algum apoio para a realização desse trabalho? De quem? Como isso acontece? O que você acha disso?
4. Em sua opinião, como a brincadeira acontece aqui na escola? Por que acontece assim? Poderia ser de outra forma?

Eixo 4- Formação das professoras entrevistadas

- Formação Inicial

1. Qual a sua formação inicial?
2. Você acha que teve uma formação inicial adequada para trabalhar com crianças pequenas? Por quê?
3. Durante a graduação, que conteúdos/assuntos/disciplinas específicas para o trabalho na Educação Infantil você estudou e que considerou mais importantes para a sua prática pedagógica? Por quê?
4. Que assuntos você gostaria de ter estudado, durante a graduação, e que acha que te ajudariam na sua prática com as crianças? Você estudou especificamente sobre a brincadeira na Educação Infantil? O que achou? Acha que essa experiência ajudou na sua prática pedagógica?

- Formação Continuada

5. Você já fez algum curso de pós-graduação? Qual? Que assuntos foram abordados? O que você achou dessa experiência?
6. Que outros assuntos você gostaria que fossem abordados nesses cursos e que te ajudariam na prática com as crianças?
7. Você estudou especificamente sobre a brincadeira na Educação Infantil? O que achou? Acha que essa experiência ajudou na sua prática pedagógica?
8. Algum dos cursos/palestras/Seminários dos qual você participou após o término da graduação abordou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)?
9. Você conhece esse material? O que você acha dele? Ele te apoia, de alguma forma, na realização do seu trabalho? Como?