

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

LORENA OLÍMPIO ÁLVARES

**O BRINQUEDO EM INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO  
INFANTIL: OS SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS POR PAIS E  
PROFESSORAS**

GOIÂNIA, 2011

LORENA OLIMPIO ÁLVARES

**O BRINQUEDO EM INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO  
INFANTIL: OS SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS POR PAIS E  
PROFESSORAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e Instituições Educacionais

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Denise Silva Araújo.

GOIÂNIA, 2011

A473b    Álvares, Lorena Olimpio.

O brinquedo em instituições públicas de educação infantil :  
os significados atribuídos por pais e professores [manuscrito] /  
Lorena Olimpio Álvares . – 2011.

146 f. : il. colors.

Bibliografia: [135]-139

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica  
de Goiás, Departamento de Educação, 2011.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Denise Silva Araújo

Inclui lista de abreviaturas, apêndice.

1. Brinquedo – desenvolvimento infantil - importância. 2.  
Educação infantil. 3. Jogo. 4. Brincadeira. I. Título.

CDU: 371.382(043)

**O BRINQUEDO EM INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO  
INFANTIL: OS SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS POR PAIS E  
PROFESSORAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Dissertação aprovada em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

Presidente: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Denise Silva Araújo - PUC GOIÁS

---

1<sup>a</sup> Examinadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Mona Bittar - UFG GOIÁS

---

2<sup>o</sup> Examinador: Prof. Dr. José Maria Baldino - PUC GOIÁS

## **DEDICATÓRIA**

Ao meu companheiro e grande amigo Michel, que me apoiou nesta jornada, não poupando esforços para me incentivar a persistir no que acredito.

Ao meu pequeno Felipe, filho amado, esperado e abençoado que, em meio a tanta ausência, consegue encantar-me com o seu lindo sorriso, que me leva a perceber a beleza de viver a vida.

A meus pais, responsáveis por minha existência, a quem sou eternamente grata, principalmente à minha mãe que me orientou nos primeiros passos, acompanhou-me e apoiou-me em todos os que dei durante minha vida particular e trajetória acadêmico-profissional, mormente na elaboração desta dissertação.

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, meu agradecimento eterno é a Deus, que me deu saúde, sabedoria e coragem para chegar até o final desta jornada, após a espera do meu pequeno Felipe.

Ao Michel companheiro e amigo de todos os momentos, a ele faltam-me palavras para expressar como sou grata.

Aos meus pais, que contribuíram infinitas vezes com suas palavras de carinho e força.

A um grande anjo que surgiu na minha vida com suas orações e palavras amigas. Só tenho a agradecer a você amiga Vera.

Um agradecimento todo especial à Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Denise Silva Araújo, minha orientadora, responsável pela existência desta dissertação, com quem contraí uma dívida de gratidão, pelo apoio humanitário, moral e acadêmico que me deu e por tudo que me ensinou em nível de conhecimento teórico e valores pessoais durante a minha trajetória acadêmica. A você muito obrigada!

À equipe de educadores e pais do CMEI onde foi realizada a pesquisa.

À gestora e equipe do CMEI Professora Daniella Silva de Brito, pela compreensão em relação à realização deste trabalho.

Às demais pessoas que, de uma forma ou de outra, contribuíram para a realização desta dissertação.

Para a criança, o espaço é o que sente, o que vê, o que faz nele. Portanto, o espaço é sombra e escuridão, é grande, enorme ou, pelo contrário, pequeno; é poder correr ou ter que ficar quieto, é esse lugar onde ela pode ir para olhar, ler, pensar. O espaço é em cima, e, baixo; é tocar ou não chegar a tocar; é barulho forte demais ou, pelo contrário, silêncio; é tantas cores, todas juntas ao mesmo tempo em uma única cor grande ou nenhuma cor... O espaço, então, começa quando abrimos os olhos pela manhã em cada despertar do sono, desde quando, com a luz, retornamos ao espaço.

- BATINI -

## RESUMO

Esta dissertação analisa o significado atribuído ao brinquedo por pais e professoras de uma instituição pública de educação infantil. O tema implicou na necessidade de um estudo acerca da importância do brinquedo para o desenvolvimento infantil, assim como, da conceituação que se atribui a termos como lúdico, jogo, brinquedo e brincadeira. Outro aspecto investigado refere-se à forma como os pais e educadoras compreendem a maneira como crianças apropriam-se do brinquedo para criar situações lúdicas, bem como, sua importância na educação infantil. Com o fim de proceder-se a esta investigação, buscou-se embasamento em um referencial teórico que segue a perspectiva sócio-histórica de Vigotsky (1916-1934), que postula a influência e a inter-relação dos aspectos sociais, culturais e biológicos no desenvolvimento do indivíduo. Contribuíram, também, para a construção deste referencial teórico, outros autores, como Kishimoto (2008), Elkonin (1998), Huizinga (1999, 1993); Brougère (1997,1999,2004); e Rocha (2005). Para Vigotsky (2007), é a vivência no meio humano, na atividade ocorrida na interação com outros indivíduos que permitem o desenvolvimento de um novo e complexo sistema psicológico na criança. Este estudo acerca dos significados atribuídos por pais de crianças pequenas e professoras da educação infantil ao lúdico e ao brinquedo pode ajudar-nos a entender a situação social das crianças em relação aos adultos. Para realizar este estudo, além da revisão da literatura, realizamos uma pesquisa de campo, numa abordagem qualitativa, cujo principal instrumento de coleta de informações foi a entrevista, orientada por roteiros elaborados especificamente para este fim: um modelo para as educadoras e outro para os pais. Ao analisarmos os resultados obtidos acerca de como os pais e professoras percebem a forma como as crianças se apropriam do brinquedo para criar situações de brincadeira, pudemos perceber que eles acreditam no desenvolvimento a partir da interação no cotidiano, onde o brinquedo atua como facilitador.

**Palavras-chave:** educação infantil; criança; desenvolvimento; jogo; brinquedo e brincadeira.

## ABSTRACT

This dissertation analyzes the meaning given the toy for parents and teachers at a public institution of education. The issue involved the need for a study about the importance of toys for child development, as well as the conceptualization that is attributed to terms such as play, game, toy and game. Another aspect investigated concerns the way parents and educators understand how children appropriate the toys to create play situations, as well as its importance in education. In order to proceed to this investigation, we sought a grounding in the theoretical framework that follows the socio-historical perspective of Vygotsky (1916-1934), which postulates the influence and interplay of social, cultural and the biological development of the individual. Also contributed to the construction of this theoretical framework, other authors, as Kishimoto (2008), Elkonin (1998), Huizinga (1999, 1993); by Brougère (1997,1999, 2004) and Rock (2005). For Vygotsky (2007), is the experience in the human environment, the activity that occurred in the interaction with other individuals that allow the development of a new and complex psychological system in children. This study about the meanings attributed by parents of young children and teachers from kindergarten through play and the toy can help us understand the social situation of children compared to adults. To perform this study, besides reviewing the literature, we conducted a field survey, a qualitative approach, whose main instrument of data collection was the interview, guided tours designed specifically for this purpose: a model for educators and another for parents. Analyzing the results obtained on how parents and teachers realize how children take ownership of the toy to create situations of play, we could see that they believe in development through interaction in everyday life, where the toy acts as a facilitator.

**Keywords:** early childhood education; child; development; game; toy and game.

## LISTA DE ABREVIATURAS

ACEG	- Associação das Creches Filantrópicas do Estado de Goiás
CEB	- Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação
CEE	- Conselho Estadual de Educação
CF/1988	- Constituição Federal
CME	- Conselho Municipal de Educação
CMEI	- Centro Municipal de Educação Infantil
CNE	- Conselho Nacional de Educação
COEDI	- Coordenação Geral de Educação Infantil
CONANDA	- Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
DAE	- Departamento de Administração Estadual
DCNEI	- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DEI	- Divisão de Educação Infantil
DPE	- Departamento de Políticas do Ensino Fundamental
DEPE	- Departamento Pedagógico
DOU	- Diário Oficial da União
ECA	- Estatuto da Criança e do Adolescente
FUMDEC	- Fundação Municipal de Desenvolvimento Comunitário
FUNDEF	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
LDBEN	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério da Educação Cultura e Desporto
PME	- Plano Municipal de Educação
PNE	- Plano Nacional de Educação
PPP	- Proposta Político Pedagógico
RME	- Rede Municipal de Ensino
SEB	- Secretaria de Educação Básica
SME	- Secretaria Municipal de Educação
UNDIME	- União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação
URE	- Unidade Regional de Educação

## SUMÁRIO

RESUMO .....	06
ABSTRACT .....	07
LISTA DE ABREVIATURAS .....	08
INTRODUÇÃO .....	11

### **CAPÍTULO 1**

<b>A IMPORTÂNCIA DO BRINQUEDO NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA E SEU PAPEL NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL .....</b>	<b>19</b>
1.1 Lúdico, Jogo, Brinquedo e Brincadeira: em busca de uma conceituação.....	19
1.2 O Brinquedo e a Cultura: estabelecendo relações .....	29
1.3 A Importância da Brincadeira e dos Brinquedos no Desenvolvimento da Criança .....	39
1.4 O Papel dos Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil .....	51

### **CAPÍTULO 2**

<b>BRINQUEDO E BRINCADEIRA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS .....</b>	<b>62</b>
2.1 A Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996: contribuições na construção do direito à educação da criança pequena .....	62
2.2 Documentos Oficiais Orientadores da Educação Infantil Pós-LDB, Emanados do MEC e CNE .....	66
2.3 Outras Leis que Regulamentam a Educação Infantil .....	79
2.4 Legislação Estadual e Municipal Referente à Educação Infantil .....	81
2.5 A Proposta Político-Pedagógica do CMEI onde se Realizou a Pesquisa .....	85

### **CAPÍTULO 3**

<b>OS SIGNIFICADOS DO BRINQUEDO E DA BRINCADEIRA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA DE CINCO ANOS: O OLHAR DOS SEUS PAIS E PROFESSORAS .....</b>	<b>92</b>
3.1 A Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Goiânia .....	93
3.2 Caminhos da Pesquisa.....	98

3.3 O Espaço da Pesquisa: o CMEI .....	100
3.4 Rotina das Crianças na Instituição.....	108
3.5 Os Sujeitos da Pesquisa .....	111
3.5.1 Interlocutores da pesquisa: as educadoras .....	111
3.5.2 Outros interlocutores: os familiares .....	112
3.6 O Brinquedo no Desenvolvimento da Brincadeira da Criança: o significado atribuído pelas professoras e pelos pais.....	113
3.6.1 Concepções de brinquedo .....	113
3.6.2 O brinquedo e a brincadeira no desenvolvimento da criança .....	118
3.6.3 Brinquedos e brincadeiras na educação infantil .....	122
3.6.4 Tipos de brincadeiras realizadas em casa .....	128
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	130
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	135
<b>APÊNDICES</b> .....	140
Apêndice A - Roteiro de Entrevista com os Pais e/ou Mães .....	140
Apêndice B - Roteiro de Entrevista com as Educadoras .....	144

## INTRODUÇÃO

O interesse pela compreensão do significado atribuído ao brinquedo por pais e professoras de uma instituição pública da educação infantil surgiu dos questionamentos gerados durante nossa experiência como educadora, nesta etapa da educação básica, por conseguinte do contato diário com as crianças. O tema implicou na necessidade de elaborarmos um estudo acerca da importância do brinquedo para o desenvolvimento infantil, assim como a conceituação que se atribui a termos como lúdico, jogo, brinquedo e brincadeira. O objeto investigado consiste na forma como os pais e educadoras compreendem a aproximação pelas crianças do brinquedo para criarem situações lúdicas, bem como sua importância na educação infantil.

Nos mais diversos contextos, e nas diferentes camadas sociais, as crianças estabelecem relações entre si no âmbito de atividades lúdicas, jogos e brincadeiras<sup>1</sup>. Seja por meio de brincadeiras tradicionais, como a pipa e a amarelinha, ou de jogos eletrônicos sofisticados, a criança continua, nos dias atuais, como em tempos anteriores a ter a brincadeira como uma atividade mediadora em sua relação com o mundo.

Vale ressaltarmos que, em períodos históricos e culturais diferentes, o brinquedo, objeto utilizado pelas crianças em suas brincadeiras, continua a ser suporte e instrumento de formação e transformação do ser humano, possibilitando a transmissão de representações simbólicas, de códigos culturais e o desenvolvimento de relações entre indivíduo e meio. O brinquedo contribui, assim, de forma imprescindível para a interação social, e, por meio desta última, para a formação do sujeito.

Segundo Kishimoto (2008), o início do interesse pelo estudo do mundo infantil, relacionado ao mundo da experiência adulta da imaginação, remonta ao Século XIX. Na Alemanha, Goethe (1749-1832) e Schiller (1749-1805) já estudavam

---

<sup>1</sup> Utilizaremos a palavra jogo como sinônimo da palavra brincadeira - atividade ou situação estruturada, na qual está presente o elemento lúdico, sendo que seu fim reside em si mesmo. Regida sempre por regras explícitas ou implícitas, nela reproduzem-se as atividades, relações e papéis sociais fora das condições de uma atividade diretamente produtiva ou útil (ARAÚJO, 1996). Já o termo brinquedo destina-se, aqui, a nomear os objetos utilizados nessas atividades, tenham sido eles produzidos para este fim ou resignificados pelas crianças nos contextos lúdicos. O termo lúdico abarca uma gama maior de atividades que envolvem e dão prazer à criança, como assistir televisão, ou cinema, realizar excursões, passeios, assistir ou participar de atividades artísticas como pintura, dança, canto, teatro, mas que não serão objetos de análise deste trabalho.

o componente imaginativo presente nos jogos das crianças e suas implicações no comportamento adulto.

Naquele período havia pouca literatura contendo descrições sobre os jogos das crianças, embora muito antes que o lúdico fosse objeto de pesquisas científicas já vinha sendo empregado em grande escala como meio de educação infantil.

A indústria de brinquedos, a princípio, preocupou-se em transformar materiais como madeira, tecido, chumbo e lata. De acordo com Oliveira (1989), essa produção sofreu grandes modificações após a II Guerra Mundial, ao incorporar variados tipos de plástico como matéria prima para fabricação de brinquedos, o que possibilitou sua aquisição pelas crianças das classes populares, que, até então, não tinham acesso a esses produtos. No Brasil, o processo de industrialização trouxe enorme diversificação de tipos de brinquedo atendendo a indústria capitalista que está organizada para produzir mercadorias visando o lucro.

Segundo Oliveira (1989), a mercantilização do brinquedo gera sua subordinação ao capital. Em função da globalização, em nossos dias, os mesmos brinquedos são produzidos e comercializados em todo o mundo, porém, nem todos eles despertam o mesmo interesse em todos os lugares e em qualquer pessoa.

Neste mundo globalizado experimentam-se novas formas de se conceber as relações entre as produções culturais e usos que as crianças fazem dos brinquedos, que estão associados a um contexto específico de consumo. Essas novas relações entre o brinquedo e a cultura infantil contemporânea estão amplamente ligadas à mídia e ao capitalismo mundial. A preocupação com o grande volume de informações e influências que nossas crianças têm recebido, desde que a industrialização se instalou, vem suscitando diferentes questionamentos e posturas em todo o mundo.

Diante disso, vale indagarmos de que maneira este contexto influencia a forma pela qual as crianças se relacionam com os brinquedos nas situações lúdicas e como seus pais e professores percebem essas relações?

Segundo Oliveira (2000), nas últimas décadas tem-se observado um crescente cerceamento à liberdade de brincar, ocasionado por fatores como limitações de espaço, aumento da violência urbana etc. Essa dificuldade de criação de tempos e espaços para as crianças brincarem, principalmente para aquelas que habitam os grandes centros urbanos, tem se tornado objeto de estudo e reflexão por parte de psicólogos e educadores. Em função dessa situação, é possível

observarmos que a tarefa de criar condições para a vivência do lúdico vem se transferindo cada vez mais da esfera familiar para a esfera institucional.

Entidades públicas e particulares evidenciam uma progressiva tomada de consciência quanto ao valor insubstituível do lazer e do lúdico quanto à sua relação com a saúde física e mental do indivíduo (OLIVEIRA, 2000).

A partir destas reflexões, justificamos a relevância de elaborarmos a questão orientadora da pesquisa que ora apresentamos: qual o significado atribuído por pais de crianças pequenas e professoras da educação infantil ao brinquedo e ao seu papel em situações coletivas de aprendizagem e desenvolvimento?

Com o fim de procedermos esta investigação, buscamos embasamento em um referencial teórico que segue a perspectiva sócio-histórica de Vigotsky (1916-1934), que postula a influência e a inter-relação dos aspectos sociais, culturais e biológicos no desenvolvimento do indivíduo. Contribuíram, também, para a construção deste referencial teórico, outros autores, como Kishimoto (2008), Elkonin (1998), Huizinga (1999; 1993); Brougère (1997; 1999; 2004); e Rocha (2005).

Na abordagem sócio-histórica elaborada por Vigotsky (2007), a cultura, a sociedade e o indivíduo são concebidos como sistemas complexos e dinâmicos, submetidos a ininterruptos e recíprocos processos de desenvolvimento e transformação. Deste modo, ele analisa o desenvolvimento do indivíduo em seu contexto cultural. Para ele, é a vivência no meio humano, na atividade ocorrida na interação com outros indivíduos que permite o desenvolvimento de um novo e complexo sistema psicológico na criança.

Vigotsky (2007) via no materialismo histórico e dialético, desenvolvido por Karl Marx, uma relevante contribuição para a redefinição dos rumos da psicologia. O autor acreditava que, a teoria marxista poderia contribuir de maneira decisiva para a construção de sua teoria sociocultural dos processos mentais superiores. Para ele, o ponto central do materialismo dialético é que todos os fenômenos sejam estudados como processo em movimento e em mudança.

Segundo Vigotsky (2007), a teoria marxista da sociedade, ou como é denominada, o materialismo histórico, postula que mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem mudanças na natureza humana (consciência e comportamento). O autor, portanto, acredita que o homem, ao exercer sua ação pelo trabalho, por meio do uso de instrumentos, transforma a natureza e, ao fazê-lo, transforma a si mesmo.

Para o psicólogo russo, a tarefa do cientista seria a de reconstruir a origem e o curso do desenvolvimento da consciência, levando em consideração que todo fenômeno tem sua história, caracterizada por mudanças qualitativas, isto é, mudanças na forma, estrutura e características básicas. Assim, Vigotsky (2007) aplicou essa linha de raciocínio para explicar a transformação dos processos psicológicos elementares em processos complexos

O psicólogo, ao falar sobre o processo geral de desenvolvimento, defende a existência de duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento, as quais diferenciam-se quanto à sua origem: de um lado, os processos elementares, que são de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores, de origem sociocultural. Segundo esse pensamento, a história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas.

A partir dessa perspectiva sócio-histórica, assumimos o princípio de que o homem transforma o mundo para atender às suas necessidades e objetivos, mas também transforma-se a si mesmo por intermédio de sua ação em atividades como o trabalho, o estudo e a brincadeira.

Nesta abordagem teórica é conferida grande importância à interação social durante a formação do indivíduo, analisada de forma globalizante e inserida em suas condições concretas de vida. Segundo essa perspectiva teórica, todos os fenômenos psicológicos são estudados como processos em constante movimento e mudança. Esses processos são, portanto, dinâmicos e históricos.

Machado (1993) embasada na teoria de Vigotsky, afirma que a criança é um ser social, ou seja, que seu desenvolvimento se dá entre outros seres humanos, em espaço e tempo determinados. A autora enfatiza a necessidade de se explicar os fenômenos de natureza psicológica presentes nas interações humanas focando-as em sua “gênese”, sua estrutura, movimento e mudança, a partir de uma perspectiva histórica e dialética, rompendo com as formas tradicionais de análise dos fenômenos, já que o estudo de um aspecto isolado da vida psíquica não faria sentido.

Segundo a autora, para Vigotsky, somente o método da análise em unidades permitiria captar o funcionamento dos elementos que se encontram presentes na vida psíquica do homem, no seu processo de gênese, desenvolvimento e mudança. Machado (1993) explica, ainda, que, da relação entre materialismo histórico e a dialética, resulta uma forma de análise, de maneira que do contexto das situações,

ações e dos fatos faz parte dos próprios fatos, das ações e situações. Para ela, isso se deve ao fato de que a dialética ocorre em um movimento permanente de ida e volta ao real. Esse movimento é considerado como uma totalidade por meio da qual as forças em contradição se explicitam, confrontam-se e transformam-se indissociadas da atividade prática dos sujeitos envolvidos na ação.

Vigotsky (2007) postula que o desenvolvimento representa um processo complexo e dialético em que a internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana.

Dentro desta visão o ser humano vem desenvolvendo formas mediadas de contato entre si e a natureza. Tanto as formas de relação como os instrumentos construídos e utilizados pelo homem alteram a realidade existente. Seja a realidade externa ou a realidade psíquica ambas constituem uma nova realidade, a realidade cultural. Dessa forma, é da apropriação da cultura que derivam as possibilidades de constituição e de desenvolvimento dos sujeitos.

Segundo Rocha (2005), o desenvolvimento cultural ocorre por meio de três formas básicas de mediação e de intervenções entre o indivíduo e o mundo: são a mediação instrumental, a mediação semiótica e a mediação social.

A autora explica que a mediação realizada pelos instrumentos consiste em apoios externos, concretos, que possibilitam ao indivíduo lidar com a realidade de uma forma indireta, ampliando suas possibilidades de ação sobre o mundo. O resultado dessa ação é o desenvolvimento do indivíduo, que acontece quando ele se apropria e domina os instrumentos produzidos por sua cultura.

A psicóloga expõe que a mediação semiótica, que se refere à linguagem, é um instrumento produzido pela espécie humana, que possibilita ao sujeito a construção e a transmissão do significado, afetando a realidade do indivíduo e facilitando o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores. Dentro deste pensamento, a mediação semiótica serve como instância fundamental para a compreensão das relações humanas.

Por fim, a autora se refere à mediação social que se trata da participação do outro no processo de desenvolvimento e que ocorre mediante dois processos básicos: a atividade conjunta com objetos e a comunicação pela linguagem, que permeiam os contatos da criança com os membros de seu grupo social.

Rocha (2005) afirma que os indivíduos que nascem dentro de uma determinada cultura desenvolvem-se dentro de um sistema pré-existente, devido à evolução filogenética. Ao mesmo tempo, pela ontogênese, desenvolve-se o processo de transformação do indivíduo em sujeito histórico-cultural, ou seja, o percurso que ele faz como ser biológico, imerso num mundo, dentro de uma realidade já constituída e que, no encontro com o outro, reorganiza seu psiquismo e o faz emergir como homem.

A partir da perspectiva histórico-cultural, a unidade fundamental de análise é a atividade mediadora, categoria que permite o entendimento do processo de apropriação do mundo pelos sujeitos, as relações entre eles e, conseqüentemente, a emergência de processos psicológicos e internos denominados como superiores e que diferenciam os homens em relação às capacidades dos animais (ROCHA, 2005).

Nesta perspectiva teórica, o lúdico e o brinquedo estão inseridos em um sistema social e suporta funções sociais que lhe conferem razão de ser. Um estudo acerca dos significados atribuídos por pais de crianças pequenas e professoras da educação infantil ao brinquedo e às brincadeiras pode ajudar-nos a entender a situação social das crianças em relação aos adultos (OLIVEIRA, 1989, p. 12).

Para realizarmos este estudo, além da revisão da literatura, elaboramos uma pesquisa de campo, numa abordagem qualitativa, cujo principal instrumento de coleta de informações foi a entrevista, orientada por roteiros elaborados especificamente para este fim: um tipo para as educadoras e outro modelo para os pais.

Os sujeitos desta pesquisa foram seis educadoras e cinco pais de crianças com idade de cinco anos<sup>2</sup>, atendidas por um Centro Municipal de Educação Infantil - CMEI situado na Região Noroeste de Goiânia. Este CMEI foi escolhido pelo fato de já ter sido ambiente de trabalho da pesquisadora há alguns anos.

A referida Instituição de Educação Infantil é mantida pela Secretaria Municipal de Goiânia e atende, atualmente, 97 (noventa e sete) crianças na faixa de 1 (um) a 6 (seis) anos, divididos em 5 (cinco) agrupamentos. O CMEI foi mantido pelo Estado de Goiás até janeiro de 2005, data de sua municipalização. A partir daquele ano,

---

<sup>2</sup> A opção por trabalharmos com as crianças de cinco anos justificaram pelo fato de que elas estão no último agrupamento da educação infantil e, portanto, já desenvolveram mais autonomia no encaminhamento das brincadeiras (Nota da pesquisadora).

passou a ser de responsabilidade do Município de Goiânia, tornando-se CMEI - Centro Municipal de Educação Infantil. Naquele mesmo ano, através da participação da comunidade e funcionários e por meio de concurso, elegeu-se o novo nome da instituição.

A exposição da pesquisa, neste trabalho, estrutura-se em três capítulos. No primeiro, realizamos uma breve análise sobre a importância do jogo e do brinquedo no desenvolvimento da criança e seu papel dentro das instituições de Educação Infantil, a partir das contribuições da teoria vigotskiana. Para tanto, inicialmente, discutimos sobre os conceitos de lúdico, jogo, brincadeira e brinquedo, a partir da contribuição de vários estudiosos do assunto, como Vigotsky (1988; 2007); Elkonin (1998); Huizinga (1999); Kishimoto (1994; 2008); Brougère (1997, 1999, 2004), entre outros, com o objetivo de identificarmos as características e conceitos atribuídos a cada um dos termos. A partir desses conceitos desenvolvemos uma discussão acerca de sua importância nas instituições de educação infantil.

No segundo capítulo, procedemos a análise dos documentos legais nacionais e locais tomando como referência os conceitos e teorias estudados no capítulo anterior. A partir da metodologia da análise de conteúdo, foram analisados os seguintes documentos: A Constituição Federal de 1988; o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB nº. 9394 de 1996; o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil de 1998; a Resolução CEB/CNE Nº 1 de 1999, que Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; a Lei 11.114 que altera os artigos 6º, 30,32, e 87 da Lei 9394 de 1996; Lei 11.274 que altera novamente a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da LDB - Lei 9.394 de 1996; os Saberes sobre a Infância, que subsidiam a construção de uma política de educação infantil, elaborado pela SME - Secretaria Municipal de Educação do Estado de Goiás em 2004, dentre outros. Analisamos, também, a Proposta Político-Pedagógica do ano 2011 do CMEI, onde foi executada a pesquisa, assim como as novas diretrizes para a educação infantil.

No terceiro capítulo, analisamos os dados obtidos na pesquisa empírica realizada em uma instituição pública de educação infantil goianiense. Inicialmente, apresentamos o contexto da investigação e os sujeitos que dela participaram. Essa análise foi construída a partir das seguintes categorias: concepções de brinquedo; o brinquedo e a brincadeira no desenvolvimento da criança; brinquedos e brincadeiras na educação infantil; brinquedos e brincadeiras realizadas em casa.

Em seguida, procedemos às considerações finais, onde realizamos uma discussão sobre o brinquedo e a brincadeira na visão de alguns estudiosos, sobre as políticas públicas para a educação infantil, na medida em que contemplam o brinquedo e a brincadeira, e também a respeito do significado atribuído ao brinquedo por pais e professoras da educação infantil.

## **CAPÍTULO I**

### **A IMPORTÂNCIA DO BRINQUEDO NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA E SEU PAPEL NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Neste capítulo, realizamos uma análise sobre a importância do lúdico, do jogo, e do brinquedo no desenvolvimento da criança, bem como seu papel dentro das instituições de Educação Infantil, a partir das contribuições da teoria vigotskiana. Para tanto, inicialmente, discutimos sobre os conceitos de lúdico, jogo, brincadeira e brinquedo, a partir da contribuição de vários estudiosos do assunto, como Vigotsky (1988, 2007); Elkonin (1998); Huizinga (1999); Kishimoto (2008); Brougère (1997, 1999, 2004), entre outros, com o objetivo de identificamos as características e conceitos atribuídos a cada um dos termos. Este estudo conceitual contribui para a consistência da análise a respeito da importância do brinquedo nas instituições de educação infantil.

#### **1.1 Lúdico, Jogo, Brinquedo e Brincadeira: em busca de uma conceituação**

De acordo com Ariès (1981), nas sociedades primitivo-comunitárias, a maior parte da vida era dedicada à atividades sem fim de produção como atividades lúdicas, religiosas, artísticas, culturais etc. Os jogos e divertimentos formavam um dos principais meios de que dispunha uma sociedade para estreitar laços coletivos, para se sentir unida. Isso se aplicava a quase todos os jogos, embora esse papel social aparecesse melhor nas grandes festas sazonais e tradicionais. O próprio trabalho tinha caráter de ludicidade, de festa, de celebração, como nas colheitas, por exemplo.

Nesta mesma perspectiva, Huizinga (1999) destaca que as competições em habilidade, força e perseverança sempre ocuparam um lugar dos mais importantes em todas as culturas, seja em relação ao ritual, ou apenas como divertimento.

O autor afirma que, desde a época da sociedade Feudal (séculos IX-XII), passando pelo Renascimento (séculos XV e XVI) até o período marcado pela corrente Humanista (século XIV), a importância dada ao saber e à erudição em detrimento do cultivo aos exercícios físicos, salvo por sua contribuição à educação

aristocrática, fizeram com que se mantivesse aceso o antigo desprezo pelo corpo, acentuado pelo zelo moralista e o intelectualismo severo da Reforma e Contra-Reforma (ambas no século XVI).

Apenas no final do Século XVIII, os jogos e os exercícios corporais voltaram a ser aceitos como valores culturais. Embora os seres humanos tenham, desde o início dos tempos, praticado atividades como corrida, natação, mergulho, tiro ao alvo, etc., sem que essas assumissem totalmente a forma de jogos organizados, Huizinga (1999) defende que tais atividades devem ser consideradas jogos no pleno sentido da palavra e por isso atividades extremamente sérias<sup>3</sup>.

No decorrer da história das sociedades, o processo de sistematização e regulamentação das atividades esportivas desenvolveu-se espontaneamente nos encontros entre grupos como escolas, cidades e clubes, entre outros. Essa sistematização, para o filósofo holandês, implica na perda de parte das características lúdicas mais puras, pois uma das marcas da ludicidade é o mistério, a surpresa, alegria, divertimento. Na atividade esportiva, o sentido não é mais lúdico, mas profissional, pois lhe falta a espontaneidade, a despreocupação. Assim, essas atividades esportivas vão se distanciando cada vez mais da esfera lúdica, transformando o esporte em um tipo de atividade que nem é jogo nem é seriedade.

Enquanto nas civilizações arcaicas, as grandes competições sempre fizeram parte das grandes festas e eram tidas como indispensáveis para a saúde e a felicidade dos seus participantes, atualmente, o fator lúdico, nessas atividades, é quase nulo, em função do alto grau de organização técnica e de complexidade científica, fazendo que ocorra uma tendência para o excesso de preocupação com o produto final da atividade mais que com o seu desenrolar.

Huizinga (1999) cita o livro dos Provérbios, segundo o qual a Sabedoria eterna diz que, antes de toda a criação, brincava-se diante da face de Deus para diverti-lo, e que, no mundo do reino terrestre, ela encontrava seu divertimento na companhia das crianças humanas.

Tudo isso parece demonstrar que à medida que as atividades lúdicas vão sendo organizadas, esquematizadas e regulamentadas, vão perdendo o caráter natural de ludicidade, porque passam a obedecer a regras específicas perdendo a

---

<sup>3</sup> Seriedade, neste trabalho, não significa sisudez, ou ausência do riso e do prazer. Também não evidencia o caráter produtivo ou comprometido com o produto final de uma atividade. Seriedade aqui se refere à importância que a atividade possui no contexto social e no desenvolvimento do indivíduo como membro de determinada cultura (Nota da pesquisadora).

autenticidade, a espontaneidade, a surpresa. Essas atividades, porém, foram historicamente sendo relegadas a segundo plano e se tornaram coisa de criança.

No mundo capitalista, a mentalidade pragmatista valoriza apenas aquilo que tem interesse para a reprodução do capital. O lazer, o esporte, a festa, as atividades lúdicas e artísticas transformaram-se em mercadorias.

Para os adultos essas atividades são permitidas nos momentos de descanso do trabalho, sua atividade principal, e, para a criança, passaram a ser vistas como formas de prepará-las, de maneira mais eficaz, para as atividades produtivas, instrumentalizando as atividades lúdicas.

Confrontando tal perspectiva, atualmente, valoriza-se o brincar infantil como parte do mundo das crianças. Diversas teorias psicológicas e pedagógicas afirmam que, de forma lúdica, elas aprendem melhor e se socializam com facilidade, apreendem o espírito de grupo, a tomar decisões e percebem melhor o mundo dos adultos.

As teorias psicológicas e pedagógicas promoveram uma verdadeira pedagogização das atividades lúdicas, que, muitas vezes, perdem sua característica fundamental, a espontaneidade, e tornam-se, assim, trabalho ou mero exercício instrutivo.

Com isso, não estamos negando que, por meio das brincadeiras, a criança aprenda com muito mais prazer e que o jogo seja um caminho pelo qual as crianças compreendem o mundo em que vivem e são chamadas a mudar. Concordamos que as brincadeiras e outras atividades lúdicas constituem-se ricas oportunidades de desenvolvimento, pois nelas a criança experimenta, descobre, inventa, exercita, vivendo, assim, uma experiência que enriquece sua sociabilidade e a capacidade de se tornar um ser humano criativo.

A criança tem a característica de ser capaz de entrar no mundo dos sonhos das fábulas e normalmente utilizar como conexão as atividades lúdicas e artísticas: as brincadeiras, as histórias, as danças, as festas, o teatro, e outras. Quando está brincando, desenhando, pintando, dançando, ouvindo histórias, cantando, representando, ela se expressa mostrando seu íntimo, seus sentimentos e sua afetividade.

O lúdico está relacionado a tudo o que possa dar à criança alegria e prazer, desenvolvendo a sua criatividade, imaginação e a curiosidade, desafiando a criança a buscar solução para problemas com renovada motivação

A criança contemporânea vive num mundo de objetos mediante os quais satisfaz suas necessidades, “[...] um mundo de representações e um mundo de signos. Está também submersa em uma rede de relações sociais, que constituem o substrato concreto para a formação de sua habilidade de operar com o mundo de forma lúdica”

Neste trabalho, conforme já apontamos no início deste capítulo, nos deteremos a analisar o papel dos jogos e brincadeiras no desenvolvimento da criança, por acreditarmos que as brincadeiras são importantes, por fazerem parte do mundo das crianças, proporcionando a eles momentos agradáveis, conseqüentemente, dando espaço à criatividade, resgatando o lúdico como instrumento de construção do conhecimento.

Os termos jogo e brincadeira serão empregados, aqui, como sinônimos, como atividades lúdicas típicas das crianças. Brinquedo, por sua vez, assumirá o sentido de objeto com o qual se brinca, tenha sido produzido para este fim, ou ressignificado pelas crianças nos contextos lúdicos.

Para Brougère (1997), o brinquedo é utilizado como suporte numa brincadeira. Pode ser um objeto manufaturado, fabricado por aquele que brinca, uma sucata, algum objeto que só tenha valor para o momento da brincadeira, assim, ele está inserido em um sistema social e suporta funções sociais que lhe conferem razão de ser.

É a importância desse objeto e o papel a ele atribuído por pais e educadoras da educação infantil que consiste no objeto central deste estudo. Para emprendermos esta análise, inicialmente, estes termos serão melhor conceituados a partir da análise de suas características definidoras, nos próximos itens deste capítulo. Em seguida, a partir destes conceitos, será realizada uma discussão acerca da sua importância no desenvolvimento da criança e na educação infantil.

A busca de uma definição para os termos jogo, brinquedo e brincadeira requer uma investigação maior sobre suas especificidades, já que, em geral, são palavras utilizadas em sentido amplo em nosso meio. No Brasil, esses termos não são empregados de forma distinta. Isso demonstra um baixo nível de conceituação.

Conforme consta no dicionário Melhoramentos (1981), o termo jogo pode significar: um passatempo, em que de ordinário se arrisca dinheiro ou outra coisa; divertimento ou exercício de crianças, em que estas fazem prova de sua habilidade, destreza ou astúcia; conjunto de regras a observar quando se joga; cada uma das

partidas em que se divide um certame; aposta. O brinquedo, por sua vez, pode ser: objeto feito para divertimento da criança; divertimento entre crianças; folguedo, folia.

Ainda segundo o mesmo dicionário, brincadeira significa: a ação de brincar; brinquedo, folgança; festa de família, baile improvisado; gracejo, zombaria, enquanto brincar é conceituado como: divertir-se infantilmente; entreter-se em jogos de crianças; divertir-se, distrair-se; não levar as coisas a sério, zombar, galhofar.

Como podemos perceber, jogo, brinquedo e brincadeira são termos que se confundem e que podem assumir significados distintos ou semelhantes dentro de cada situação.

Huizinga (1999) conceitua o jogo como uma atividade livre conscientemente tomada como “não-séria” e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa. Para o autor, o jogo é uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com o qual não é possível obter-se lucro, atividade que é praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, seguindo certa ordem e certas regras. Esse filósofo holandês vê o jogo como uma atividade que promove a formação de grupos sociais com tendência a rodearem-se de segredo e a sublinharem sua diferença em relação ao resto do mundo por meio de disfarces e outros semelhantes. Segundo o autor, o jogo tem por função uma luta por alguma coisa ou a representação de alguma coisa (HUIZINGA, 1999).

Para Giles Brougère e Jacques Herriot, citados em Kishimoto (2008), o termo jogo pode ser visto de três maneiras. Primeiro, como resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social, onde existe um funcionamento pragmático de linguagem, e do qual resulta um conjunto de fatos ou atitudes que dão significados aos vocábulos, a partir de analogias, em que a noção de jogo refere-se não a uma língua em particular de uma ciência, mas a um uso cotidiano.

Nesse sentido, Brougère, citado por Kishimoto, (2008), ressalta que, considerar o jogo como um termo ao qual se atribui sentido dentro de certo contexto, implica na emissão de uma hipótese, aplicação de uma experiência ou categoria fornecida pela sociedade, veiculada através da língua como instrumento de cultura dentro desta sociedade.

Na segunda forma de concepção, analisada por Kishimoto (2008), o jogo é visto como um sistema de regras. Nessa perspectiva, o termo jogo nos permite identificar uma estrutura sequencial que especifica sua modalidade. Assim, cada jogo tem suas regras próprias que distinguem um do outro, diferenciando-os. Toda

vez que alguém joga está executando as regras do jogo e, ao mesmo tempo, desenvolvendo uma atividade lúdica.

Por fim, Brougère; Herriot, citados por Kishimoto (2008), analisam a concepção de jogo como um objeto, ou seja, como um instrumento que se concretiza nos materiais utilizados e que compõem as peças de um jogo, empregados em uma brincadeira.<sup>4</sup>

Tomando como referência essas três concepções, Kishimoto (2008) considera que não é possível atribuir uma definição exata ao vocábulo jogo em termos lógicos, biológicos ou estéticos. A boa compreensão do jogo difere dos diversos significados dados por culturas diferentes, pelas regras e objetos que o caracterizam, assim, a grande variedade de fenômenos considerados como jogos evidencia o quanto torna-se complexa a sua definição.

Apesar disso, a autora procura levantar algumas de suas características definidoras. Ela afirma que, a partir do filósofo holandês Johan Huizinga, o jogo torna-se uma função da vida, mas não é vida corrente nem real. É uma evasão para uma esfera temporária de atividade com orientação própria.

Segundo Oliveira (1989), no estado atual das discussões, talvez seja mais fácil o reconhecimento de que o jogo exista como um fato relacionado com a cultura, diretamente ligado a ela ou existente diante dela, ou seja, o jogo pode dar-se fora da cultura, pois existe já antes da cultura humana, visto encontrar-se também entre os animais. Como nos lembra Huizinga (1999): quem já não observou a brincadeira movimentada de um grupo de cachorrinhos sobre a relva de um jardim?

Segundo este autor, o jogo é fato mais antigo que a cultura, pois esta, mesmo em suas definições menos rigorosas, pressupõe sempre a sociedade humana (HUIZINGA, 1999).

Seguindo essa linha de pensamento, a reflexão nos leva a observar que a noção de lúdico não se identifica totalmente com a de jogo. O jogo contém o lúdico, mas nem sempre cobre totalmente o seu sentido; pode extrapolá-lo. Lúdico e jogo são conceitos próximos, têm tendência a completarem-se, mas há certo “jogo” de ajuste e sobreposição de significados. Os significados de um e do outro como que buscam encontrar-se e mantêm um movimento de tendência à identificação e à manutenção da autonomia, sendo difícil decidir qual o mais amplo, qual o mais

---

<sup>4</sup> Neste trabalho, esta terceira concepção de jogo será denominada como brinquedo (Nota da pesquisadora).

restrito. É possível, por um lado, pensarmos que o lúdico tem a maior dimensão, que tem uma extensão de significado mais ampla; por outro lado, é também possível encararmos ambos os significados de modo contrário, concluindo que mais coisas estariam indicadas e envolvidas no conceito de jogo que no de lúdico.

Na verdade, precisamos reconhecer que ambos os termos comportam um modo mais amplo e outro mais restrito de significado, e é preciso explorarmos com cuidado e devagar os conceitos envolvidos para esclarecer algumas dúvidas.

Huizinga (1999) adverte, porém, que no jogo “há algo em jogo” que transcende a finalidade biológica. O seu sentido determina sua carga intensa e múltipla de significados, visto que ultrapassa o seu sentido como divertimento, que caracteriza o termo lúdico.

Para o filósofo holandês, o jogo é uma realidade originária, que corresponde a uma das noções mais primitivas e profundamente enraizadas em toda a realidade humana. Ele defende a ideia que do jogo é que nasce a cultura, sob a forma de ritual e de sagrado, de linguagem e de poesia, permanecendo subjacente em todas as artes de expressão e competição, inclusive nas artes do pensamento e do discurso, bem como na do tribunal judicial, na acusação e na defesa polêmica, portanto, também na do combate e na da guerra em geral.

Segundo Huizinga (1999), o jogo é sério, embora possa nos levar a rir. Para esse autor, o jogo pode possuir um aspecto de seriedade e não corresponde exatamente ao riso. De certo modo, pode ser visto como um tipo moderado de “loucura”. O cômico também pode ser entendido como uma espécie de “loucura”, porque nele corta-se o nexos do comum, do tempo do cotidiano.

Entretanto, o cômico, como o jogo e o lúdico, não se constitui apenas em “loucura”, e pode estar muito bem situado entre as atividades regradas e corretas que participam da sensatez. Huizinga (1999) aponta o riso como um aspecto que se opõe a essa seriedade, embora não esteja diretamente ligado ao jogo. Utiliza como exemplo os jogadores de xadrez ou de futebol, que, ao executarem as ações dentro destas atividades, não demonstram a menor tendência para o riso.

O filósofo enfatiza que toda criança sabe perfeitamente quando está “só fazendo de conta” ou quando está só brincando. Todavia, essa consciência do fato de ser só faz-de-conta no jogo não impede que ele se processe com a maior seriedade. Para ele, nunca há um contraste bem nítido entre o jogo e a seriedade. A

inferioridade do jogo caracterizada pelo só fazer de conta é sempre reduzida pela superioridade de sua seriedade.

Para o autor, todo jogo pode efetuar-se dentro do mais completo espírito de seriedade, seja entre adultos ou crianças. A criança brinca dentro da mais perfeita seriedade, mas sabe que o que está fazendo é um jogo. Huizinga (1999) acredita que o jogo autêntico e espontâneo também pode ser profundamente sério. O jogador pode entregar-se de corpo e alma ao jogo, e, no entanto, ter a consciência de que se trata apenas de um jogo. Huizinga (1998), nesse sentido, afirma o seguinte:

Há um esforço para levar o jogo até o desenlace. [...] o jogo é tenso [...] na medida em que são postas à prova as qualidades do jogador: sua força e tenacidade, sua habilidade e coragem e, igualmente, suas capacidades espirituais, suas 'lealdade'. Porque, apesar de seu ardente desejo de ganhar, deve sempre obedecer às regras do jogo. [...] estas regras são um fator muito importante para o conceito de jogo. Todo jogo tem suas regras (HUIZINGA, 1998, p. 14).

Apesar de estar regulado e organizado por meio de regras explícitas ou implícitas, o jogo, também, gera emoção, está instalado no plano da emoção e, portanto, por isso e com isso, possui alta dose de imprevisibilidade. Contida no movimento, a imprevisibilidade do ir e vir é uma das características fundamentais do jogo.

Parece estar incluído no jogo algo de irracional; os que dele entendem julgam que há momentos em que o jogo adquire um aspecto irracional, que tem a ver com o biológico. Notamos que em alguns momentos o jogo foge do controle e não consegue ser aprisionado na racionalidade; é quando provoca o desligamento do cotidiano para introduzir um mundo de faz de conta, de ficção.

Outra característica natural do jogo são a excitação e a fascinação. O seu poder de fascinação pode ser analisado por suas manifestações mesmo fisiológicas: de um lado, a fascinação tem capacidade de excitar e invadir a intensidade psicológica do homem; por outro lado, há raízes biológicas para esse sentimento (OLIVEIRA, 1989).

Para Elkonin (1998), brincar é comumente definido como uma atividade que tem como objetivo a diversão e não a sobrevivência, enquanto que a simulação envolve uma realidade que se sobrepõe a outra, mantendo uma coisa frente à outra

para protegê-la, encobrir-la ou disfarçá-la. Para o autor, o brincar é uma atividade livre e espontânea, que é responsável pelo desenvolvimento físico, moral, cognitivo. Dentro das perspectivas sócio-histórica e antropológica, a brincadeira é um tipo de atividade cuja base genética é comum à arte, ou seja, trata-se de uma atividade social, humana, que supõe contextos sociais e culturais, por intermédio dos quais a criança recria a realidade mediante a utilização de sistemas simbólicos próprios. Nesse sentido, é, também, uma atividade específica da infância.

Nesta mesma perspectiva, Wajskop (2005) considera a brincadeira como uma forma de comportamento social, que se destaca da atividade do trabalho e do ritmo cotidiano, reconstruindo-os para compreendê-los segundo uma lógica própria.

Ao buscar uma conceituação para a brincadeira, Kishimoto (2008) afirma ser esta a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica. A autora acredita que os jogos exigem o desempenho de certas habilidades definidas por uma estrutura preexistente no objeto utilizado como pivô da brincadeira e/ou em suas regras. Isso evidencia o caráter eminentemente cultural e histórico do jogo.

Para Brougère (1997), a brincadeira pode ser considerada como uma forma de interpretação dos significados contidos no brinquedo, em que a criança tem a possibilidade de ser o sujeito ativo, em uma situação sem consequências imediatas e incertas, quanto aos resultados e que atribui novos significados à ação da criança, através do brinquedo.

Brougère (1997) considera também que “[...] a brincadeira é o mais alto grau do desenvolvimento infantil porque ela é a manifestação livre e espontânea do interior exigida pelo próprio interior” (BROUGÈRE, 1997, p. 92).

Outro aspecto que caracteriza a brincadeira, segundo o autor, é que “[...] ela pode fabricar seus objetos. Em especial desviando de seu uso habitual, os objetos que cercam a criança” (BROUGÈRE, 1997, p. 13).

Kishimoto (2008) considera que, enquanto objeto, o brinquedo é sempre suporte para a brincadeira. Podemos, assim, inferir que brinquedo e brincadeira relacionam-se diretamente com a criança.

Em suma, o universo lúdico abrange, de forma mais ampla, os termos brincar, brincadeira, jogo e brinquedo. O brincar caracteriza tanto a brincadeira como o jogo e o brinquedo objeto suporte da brincadeira e/ou do jogo (KISHIMOTO, 2008).

Vigotsky (2007) considera que o jogo que comporta uma situação imaginária, também comporta uma regra relacionada com o que está sendo representado. Para o psicólogo russo, portanto, a situação imaginária e a existência de regras não são atributos de um tipo específico de brincadeira, mas são características definidoras do jogo. Assim, quando a criança brinca de médico busca agir de modo muito próximo daquilo que ela observou nos médicos do contexto real. A criança cria e se submete às regras do jogo ao representar diferentes papéis.

Nessa mesma perspectiva, Brougère (2004) afirma que o jogo faz referência ao sonho, ao imaginário e imagético e evolui no ritmo das representações que ele veicula. O autor usa como exemplo o par mítico do caubói e o índio, como uma das formas possíveis da estrutura lúdica essencial e importante, pelo fato de que, antes de ser um suporte de brinquedos, a dupla é uma regra de brincar. Segundo o autor, a figura que envolve cada um dos antagonistas é o estimulante simbólico necessário para um confronto sem consequências reais e, embora a brincadeira se desenvolva no nível da estrutura, da regra que estabelece os golpes permitidos, das modalidades da vitória e da derrota, ela não despreza o nível do imaginário e das representações.

Vigotsky (2007) evidencia o papel essencial da imitação na brincadeira, na medida em que, inicialmente, a criança faz aquilo que ela viu o outro fazer, mesmo sem ter clareza do significado da ação. À proporção que a criança deixa de repetir por imitação, passa a realizar a atividade conscientemente, criando novas possibilidades e combinações. Dessa forma, a imitação não é considerada uma atividade mecânica ou de simples cópia de modelo, uma vez que ao realizá-la a criança está construindo, em nível individual, o que ela observou nos outros.

É, portanto, de acordo com o autor, na situação de brincar que as crianças colocam questões e desafios além de seu comportamento diário, levantando hipóteses, na tentativa de compreender os problemas que lhes são propostos pela realidade na qual interagem. Assim, ao brincarem, constroem a consciência da realidade e, ao mesmo tempo, vivenciam a possibilidade de transformá-la.

O brincar potencializa o desenvolvimento, já que, assim, a criança aprende a conhecer, aprende a fazer, aprende a conviver e, sobretudo, aprende a ser, conforme expõe o Relatório Delors (1999). Além de estimular a curiosidade, a autoconfiança e a autonomia, a brincadeira proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da concentração e da atenção. As principais aquisições

da criança nesse tipo de atividade serão objeto de discussão mais adiante, neste trabalho.

Segundo o pensamento de Vigotsky, embora seja impossível ignorarmos que a criança satisfaz certas necessidades por meio do brinquedo, isso não quer dizer que todos os desejos não satisfeitos dão origem a brinquedos, tampouco significa que a criança entenda as motivações que dão origem ao jogo. O estudioso acredita que a criança cria uma situação imaginária e, por isso, ocorre o seguinte:

Para a criança, o objeto é dominante na razão objeto-significado e o significado subordina-se ao objeto. No momento em que, por exemplo, um cabo de vassoura torna-se o pivô da separação do significado "cavalo" do cavalo real, essa razão se inverte e o significado passa a predominar, resultando na razão significado-objeto (VIGOTSKY, 2007, p. 116).

Assim, quando um cabo de vassoura torna-se o pivô da separação do significado 'cavalo' do cavalo real, a criança faz com que um objeto influencie outro semanticamente. Para Vigotsky, ela não pode separar o significado de um objeto, ou uma palavra do objeto, exceto usando alguma coisa como pivô.

A seguir, faremos uma breve incursão sobre alguns aspectos referentes à relação entre brinquedo e cultura.

## **1.2 O Brinquedo e a Cultura: estabelecendo relações**

Kishimoto (2008) evidencia que o vocábulo "brinquedo" tem uma conotação relacionada à criança, por isso não pode ser reduzido à pluralidade de sentido do jogo. Observa ainda que o brinquedo contém o mundo real da criança com seus valores, modos de pensar e agir. A autora acredita que o brinquedo contém também o imaginário do criador do objeto. Nas suas palavras:

Brinquedo é outro termo indispensável para compreender esse campo. Diferindo do jogo, o brinquedo supõe uma relação íntima com a criança e uma indeterminação quanto ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização (KISHIMOTO, 2008, p. 18).

Kishimoto (2008) afirma que o brinquedo atinge a função de dar à criança um substituto dos objetos reais para que ela possa manipulá-los à sua maneira, conseqüentemente, ajustando-os as suas necessidades e fantasias. Os brinquedos são uma forma de expressão do imaginário infantil.

Segundo Benjamin (2002), o mundo da percepção infantil está impregnado em toda parte, pelos vestígios da geração mais velha, e isso, também, ocorre com seus jogos. O autor acredita que, mesmo quando não imita os instrumentos dos adultos, o jogo é confronto. Não tanto da criança com os adultos, mas do brinquedo com a criança, embora quem forneça à criança, primeiramente os brinquedos, seja o próprio adulto.

Ao falar sobre o condicionamento do brinquedo pela cultura das coletividades, Benjamin (2002) ressalta a importância da lei de repetição, que, conforme lembra o autor, rege a totalidade do mundo dos jogos. Para ele, a repetição é a alma do jogo; que nada torna a criança mais feliz do que o “mais uma vez” (BENJAMIN, 2002, p. 96).

Machado (2003) acredita que o brinquedo estrutura e influencia a cultura lúdica da criança, tanto no nível das condutas lúdicas, quanto dos conteúdos simbólicos. Segundo Oliveira (2000), o brinquedo possui a característica de ser um objeto portador de significados rapidamente identificáveis, pois está inserido em um sistema social e suporta funções que conferem a ele, brinquedo, uma razão de ser.

Para Brougère (1997), o brinquedo representa uma das fontes que a criança utiliza para apropriar-se dos códigos culturais do mundo que a cerca, o qual remete tanto às questões da realidade da criança como do seu mundo de imaginação e fantasia (BROUGÉRE, 1997).

Para Rocha (2005), o brinquedo participa ativamente da constituição da infância e é construído visando essa fase da vida. Kishimoto (2008) concorda com a autora, quando esta afirma que o brinquedo contém sempre uma referência ao tempo de infância do adulto, representações veiculadas pela memória e imaginação. Esta última lembra que os brinquedos podem incorporar, também, um imaginário preexistente criado pelos desenhos animados, seriados televisivos, mundo da ficção científica com motores e robôs, mundo encantado de contos de fada, histórias de piratas, índios e bandidos e que, ao representar realidades imaginárias, os brinquedos expressam, preferencialmente, personagens sob forma de bonecos, como manequins articulados ou super-heróis, misto de homens, animais, máquinas e monstros.

Segundo Oliveira (2000), as manifestações infantis e suas expressões, nas variadas linguagens, decorrem da relação com o meio que as cerca, ou seja, com os bens culturais que a sociedade disponibiliza para elas. Assim, a representação de

cenar do cotidiano pelas crianças expressando conhecimentos produzidos socialmente são reelaborados por elas. Em suas vivências, elas recriam situações já presenciadas e produzem crias, assim, uma cultura infantil (OLIVEIRA, 2000).

Ao analisar a função do brinquedo, Brougère (2004) postula que esse objeto produz, por meio de uma complexa tessitura de imagens e ações inscritas, uma rede de significados para a ação. Para ele, essa é a particularidade do brinquedo em relação às outras representações que são vistas ou lidas, as quais não estimulam uma ação. Ele considera que essa é a diferença entre um programa de televisão e um jogo de vídeo, forma digitalizada do brinquedo.

Segundo o pesquisador, por sua forma e pelas imagens que carrega, o brinquedo põe à disposição da criança as possíveis ações que a simples percepção permitirá ativar. Ao transmitir significados, ele se mostra como um objeto cultural e para cumprir sua função deve significar alguma coisa, que será retomada e interpretada por aquele que irá brincar.

Brougère (2004) afirma, porém, que o brinquedo não é definido por uma função precisa; ele é, antes de tudo, um objeto sólido que a criança usa livremente, sem referência às regras do jogo, ou a um princípio de uso de outra natureza. Nesse mesmo entendimento, Oliveira (1989) afirma que o “[...] brinquedo é capaz de revelar muitas contradições existentes entre a perspectiva adulta e a infantil. Negando o significado aparente do brinquedo, a criança nega também a interpretação adulta do brinquedo” (OLIVEIRA, 1989, p. 9).

De acordo com Rocha (2005), nas mãos de uma criança saudável qualquer coisa pode se tornar um brinquedo, cabendo ao adulto não deixar ao seu alcance objetos perigosos ou tóxicos.

Para Kishimoto (2008), o brinquedo é compreendido como um "objeto suporte da brincadeira", ou seja, brinquedo é representado por objetos como piões, bonecas, carrinhos etc., e podem ser considerados: estruturados e não estruturados. São denominados de brinquedos estruturados aqueles que já são adquiridos prontos, como os exemplos acima, piões, bonecas, carrinhos e tantos outros.

Portanto, os brinquedos podem ser estruturados ou não estruturados dependendo de sua origem ou da transformação criativa da criança sobre o objeto.

Brougère (1997) aponta, nesse mesmo sentido, que o brinquedo tanto pode ser um objeto manufaturado como fabricado por aquele que brinca, como uma “sucata efêmera”, que só tenha valor para o tempo da brincadeira, um objeto

adaptado. Segundo ele, o brinquedo manufaturado ou industrializado é um objeto reconhecido como tal, pelo consumidor em potencial, com base em traços como seu aspecto e função, seja ele utilizado ou não conserva seu caráter de brinquedo. No segundo caso, tudo pode se tornar um brinquedo, cujo sentido lúdico é dado por aquele que brinca, enquanto a brincadeira perdura.

Para Brougère (1997), os brinquedos, ao serem construídos, têm em si introduzidas imagens que variam de acordo com a sua cultura. Afinal, estão inseridos em um sistema social e são portadores de funções sociais e de significados que remetem a elementos do real e do imaginário das crianças.

Oliveira (1989) classifica-os em dois tipos: o brinquedo artesanal e o industrializado, o último fruto de uma produção manufaturada de brinquedos, dominada pela uniformidade. Assim expõe Oliveira (1989):

Os brinquedos industriais são concebidos e fabricados por adultos para crianças. Quando a indústria procura fazer uma sondagem que envolve a criança, e isso ocorre excepcionalmente, o interesse geralmente se encontra nas expectativas de consumo. Às grandes indústrias interessa seduzir consumidores e não conhecer e respeitar as peculiaridades das crianças enquanto seres humanos (OLIVEIRA, 1989, p. 35).

O autor destaca que, quando se fala em brinquedo artesanal, este é imediatamente associado ao passado, aos brinquedos de avós. Na sua concepção, porém, que, numa sociedade dominada pela informática, os brinquedos artesanais continuam despertando o interesse de crianças e adultos, pois, eles mostram as habilidades manuais e a criatividade de se transformar matéria bruta ou semi-elaborada em brinquedo. O autor afirma, quanto a isso, o seguinte:

Os brinquedos artesanais sempre terão espaço muito importante na formação social das pessoas. São insubstituíveis justamente porque concebidos e realizados na sua totalidade por homens (não por máquinas) no ritmo humano, como produto da habilidade manual, da fantasia e da capacidade criadora de cada um (OLIVEIRA, 1989, p. 12).

Machado (2003) aponta que em relação à sucata, um brinquedo não-estruturado, é preciso haver a ação da própria criança para que a brincadeira aconteça. A sucata pode ser usada como um simples jogo de criança ou como material intencional das aulas em diferentes espaços. Entre a enorme gama de materiais que podem ser utilizados com a função de favorecer a criação desse tipo

de brinquedo estão, por exemplo, fósforos riscados, cabos de vassoura, caixinhas, embalagens, toquinhos de madeira, tampinhas de garrafa, etc.

A autora, ainda, afirma que o brinquedo sucata permite à criança brincar com espontaneidade, à sua maneira, sem regras rígidas e sem necessidade de seguir os folhetos de instruções dos brinquedos. Machado (2003) considera que o brinquedo sucata permite à quem brinca criar e recriar sem medo de ousar nem de errar, usando seu potencial criador.

Brougère enfatiza que o brinquedo influencia e estrutura a cultura lúdica da criança, tanto no nível das condutas lúdicas quanto dos conteúdos simbólicos. Na sua perspectiva o brinquedo estimula a representação, a expressão de imagens que insinua a realidade. Já os jogos, como xadrez e jogos de construção, exigem, de modo explícito ou implícito, o desempenho de certas habilidades definidas por uma estrutura preexistente no próprio objeto e suas regras. Coloca também a criança na presença de reproduções necessárias ao seu desenvolvimento, não apenas de objetos, mas de sua totalidade social.

Arkin, citado por Elkonin (1998), escreve acerca dos brinquedos, mas só dos que ele qualifica como primários, entre os quais inclui: os brinquedos sônicos (matracas, guizos, campainhas, rocas, etc.); os brinquedos dinâmicos (pião, pipa, bola); as armas (o arco, a flecha, os bumerangues, a atiradeira etc.); brinquedos figurativos (figuras de animais e bonecos); a corda, com a qual se fazem diversas figuras, por vezes, do padrão mais sofisticado

Elkonin (1998) afirma que, se levada a cabo a pesquisa histórica específica acerca do processo de surgimento dos “brinquedos primários”, ficaria então bem claro que eles nada têm de “primários”, pelo contrário, apareceram em determinados graus de desenvolvimento da sociedade e que seu surgimento foi precedido da invenção dos respectivos utensílios de trabalho. Assim, o autor expõe o seguinte:

O brinquedo nada mais é que uma reprodução simplificada, sintetizada e de alguma forma esquematizada, dos objetos da vida e da atividade da sociedade, adaptados às peculiaridades das crianças de uma ou outra idade (ELKONIN, 1998, p. 42).

A história da origem de alguns brinquedos seria apresentada em tal pesquisa como reflexo da história das ferramentas de trabalho dos homens e dos utensílios sagrados. Arkin, citado por Elkonin (1998), diz o que se segue:

O brinquedo responde a certas peculiaridades inatas e imutáveis da criança e não apresenta vinculação alguma com a tradição [...] o jogo, por seu conteúdo, tem suas origens no trabalho dos adultos. É perfeitamente natural que o brinquedo tampouco possa ser outra coisa senão uma reprodução simplificada, sintetizada e de alguma maneira esquematizada dos objetos da vida e da atividade da sociedade, adaptados às peculiaridades das crianças de uma ou outra idade (ELKONIN, 1998, p. 42).

Vale destacarmos que não é só o trabalho e as relações cotidianas que constituem o conteúdo dos jogos infantis, outros relevantes aspectos da cultura e da vida em sociedade se fazem presentes nas brincadeiras e incorporam-se nos brinquedos como, por exemplo, os de guerra. O autor acredita que a brincadeira é uma confrontação com a cultura. Ao analisar a dimensão cultural da brincadeira de guerra, Brougère (1997) afirma as ideias a seguir:

[...] tentemos compreender seu sentido: inegavelmente a criança se confronta com uma parte da cultura humana. Pode parecer chocante dizer que a guerra e a violência são componentes da nossa cultura. Contudo, não são necessários estudos históricos aprofundados para compreender a contribuição da guerra e da violência para nossa cultura, tal como ela existe (BROUGÈRE, 1997, p. 77).

Segundo o filósofo, por ser uma confrontação com a cultura, esse tipo de brincadeira é, também, confrontação com a violência existente no mundo. É um encontro com essa violência em nível simbólico. Seguindo essa linha de pensamento, talvez a brincadeira seja o único meio de a criança suportar a violência com a qual se depara no cotidiano. Outro aspecto observado por Brougère (1997), é o que, embora nem toda brincadeira de guerra pressuponha uma agressividade, permite à criança exprimir de modo legítimo e aceitável pelo meio em que se situa, uma agressividade que possa ter dificuldade em expressar. “Se o brinquedo orienta parcialmente a brincadeira, é difícil dizer que ele a condiciona e, no caso da brincadeira de guerra, ele se insere na estrutura de guerra da brincadeira que precede o brinquedo como tal” (BROUGÈRE, 1997, p. 87).

Nesse sentido, torna-se importante discutirmos alguns elementos presentes na brincadeira infantil como tais como a violência, e se brinquedos como armas contribuem ou não para sua reprodução na cultura infantil.

É preciso que façamos uma atenciosa análise e nos atentemos para alguns detalhes, que, na maioria das vezes, são negligenciados, impossibilitando um conhecimento mais amplo, de fatores da atualidade, como, por exemplo, o

reconhecimento da violência e da guerra como componentes da cultura. (BROUGÈRE, 1997).

Outro aspecto do brinquedo, nas sociedades contemporâneas, que deve ser evidenciado é que as situações imaginárias e de faz-de-conta que as crianças vivenciam têm se manifestado com mais diversidade devido a uma complexificação das relações e papéis sociais.

Além disso, a mídia vem desempenhando nas sociedades ocidentais um papel considerável, transformando a vida e a cultura lúdica das crianças. A cultura lúdica da criança é simbólica e deve ser entendida dentro de uma cultura global na qual ela está inserida. Nesta perspectiva, Brougère (1997) expõe o seguinte argumento:

A televisão transformou a vida e a cultura da criança, as referências de que ela dispõe. Ela influenciou, particularmente, sua cultura lúdica. [...] Essa cultura lúdica não está fechada em torno de si mesma; ela integra elementos externos que influenciam a brincadeira: atitudes e capacidades, cultura e meio social. Os brinquedos se inserem nesse contexto (BROUGÈRE, 1997, p. 51).

Brougère (1997) acredita que a televisão tornou-se uma fornecedora essencial dos suportes de brincadeira e conduz ao desenvolvimento de novos brinquedos. Segundo o autor, inúmeros fabricantes produzem, atualmente, brinquedos que representam os personagens de desenhos animados.

As crianças hoje brincam de papai, mãe, professora, motorista, cavalo, carrinho, mas também de *power rangers*, *polly*, de *meninas superpoderosas*, de *Barbie*, entre outras brincadeiras. Essas personagens, afirma ele, muitas vezes, apresentam-se com ações violentas, precoces e gananciosas, podendo influenciar na formação de alguns aspectos da personalidade das crianças, ao serem expostas a tais estímulos, em fases iniciais de seu desenvolvimento.

Essas influências midiáticas têm entrado no dia-a-dia das escolas, através da “cultura de pares”, verificada a partir de articulações entre as próprias crianças.

Segundo Brougère (1997), infância é um momento de apropriação de imagens e de representações diversas, transmitidas por diferentes canais e por diversas fontes. O brinquedo é uma dessas fontes. Qualquer que seja ele, o brinquedo proporciona à criança uma imagem que exalta o adulto, cujos traços e atividades o transformam num personagem que merece interesse.

Ao falar sobre a influência da experiência dentro de determinada cultura, o referido autor ressalta a influência que a mídia, sobretudo a televisão, opera sobre o brincar da criança nos dias atuais. Para o autor, essa influência sobre a cultura lúdica das crianças integra elementos externos que influenciam a brincadeira. São eles: atitudes e capacidades, cultura e meio social. Os brinquedos estão inseridos nesse contexto, tornando-se objetos de apropriação e deixando-se envolver pela cultura lúdica disponível. Assim, surgem novas estruturas de brincadeiras, novas representações, novas manipulações, como videogame e jogos eletrônicos. A brincadeira é igualmente, imaginação, relatos, histórias. É simbólica e é suporte de representações, que podem também ser retiradas de livros, filmes, desenhos animados.

Nesse sentido, é importante destacarmos o papel da televisão como um veículo midiático que fornece às crianças conteúdo para suas brincadeiras, por meio das quais elas se tornam personagens, desde que tais conteúdos estejam integrados às lógicas da brincadeira infantil. A luta, o confronto com o perigo, o socorro oferecido a alguém em perigo, reprodução de cenas da vida cotidiana, por exemplo, são estruturas que podem ser revestidas por novos conteúdos, mediante a influência da televisão, tornando esse veículo um fornecedor de suportes para brincadeiras. Tal suporte oferece às crianças, em diferentes ambientes, uma linguagem comum, com referências únicas (BROUGÈRE, 1997).

A evolução do cinema, inicialmente e, hoje, da televisão e do computador, influenciou fortemente o brinquedo: ele está cada vez mais ligado a uma história, é personalizado e está ligado a um determinado universo, na maior parte das vezes, relacionado a um desenho animado. Brougère (1997) aponta que a dimensão simbólica e o conteúdo representativo do brinquedo cresceu muito em importância. Vale destacarmos, porém, que a criança manipula, transforma e apropria-se destes novos conteúdos, de novas representações, a seu modo, em cada contexto social, cultural e familiar em que está inserida, e com o qual interage dialeticamente.

Quanto à contribuição dos brinquedos para o desenvolvimento da criança pequena, o pesquisador chama a atenção para a sua importância, ao oferecer acesso aos códigos culturais e sociais necessários para a formação do indivíduo social. Para as crianças mais velhas, segundo ele, o brinquedo propõe uma imagem da sociedade, ou papéis sociais, às vezes parcialmente realistas, mas que se apóiam numa imagem que exalta o futuro. Essa imagem e seu conteúdo simbólico

tornam-se um fator de internalização de referências simbólicas que resultam de um trabalho de elaboração e de transformação em relação à realidade em si.

Seguindo este pensamento, por serem objetos específicos, os brinquedos, como mediadores, são vetores importantes no processo de interação social da criança, pois, transmitem à criança certos conteúdos simbólicos, imagens e representações produzidas pela sociedade em que está inserida. Conforme o autor:

Através do brinquedo, a criança constrói suas relações com o objeto, relações de posse, de utilização, de abandono, de perda, de desestruturação, que constituem na mesma proporção os esquemas que ela reproduzirá com outros objetos na sua vida futura (BROUGÈRE, 1997, p. 64).

O brinquedo é portador de uma multiplicidade de relações em potencial, cujo primeiro nível é aquele do objeto possuído, pois pertence à criança de um modo mais claro do que os outros objetos que a cercam. Assim, diante do desejo de utilização, a criança vivencia essa experiência da posse e das negociações com os outros.

O autor afirma, ainda, que, por intermédio do brinquedo, a criança se situa no universo do consumo. Afinal, o brinquedo foi escolhido, comprado, oferecido, construindo uma estratégia diante da autonomia limitada que ela dispõe, possibilitando-lhe a construção de relações em torno do objeto desejado. Para Brougère (1997), o brinquedo pode também ser objeto de investimento afetivo, de exploração, de descobertas sem que se insira um comportamento lúdico. É a experiência de múltiplas relações sociais que torna possível construir o objeto.

O pesquisador observa que o brinquedo pode ser considerado como condicionante, por estruturar, ao mesmo tempo, as representações imaginárias e os comportamentos lúdicos possíveis, abrindo, assim, uma brecha para interiorização personalizada de tais conteúdos e comportamentos, fazendo da socialização um espaço de invenção possível com base nos códigos prévios.

Segundo Bontempo, citado por Oliveira (2000), existem várias modalidades de brinquedos que contribuem para o desenvolvimento da criança. Entre eles, a autora cita os jogos de construção e jogos de exercícios, ou funcionais. Ela defende que os jogos de construção e encaixe são fundamentais para o desenvolvimento infantil, notadamente na fase pré-escolar. Bontempo justifica que, por não serem objetos totalmente prontos, suas possibilidades de uso se diversificam e, mediante a

manipulação desses objetos, a criança obtém conhecimentos quanto às proporções e reações físicas de causa e efeito, por exemplo. Conforme a autora, a construção de alguma coisa tem um significado especial para a criança, pois lhe proporciona a possibilidade de ver suas ideias tomar forma concreta, além de outros benefícios como o desenvolvimento da capacidade de planejamento, persistência, cooperação e solução de problemas. Nesse mesmo sentido, Oliveira (2000) chama a atenção para a importância fundamental dos brinquedos de encaixe e de construção, como os quebra-cabeças, que estimulam o raciocínio e contribuem com o desenvolvimento das crianças, sobretudo na idade pré-escolar.

A referida autora promove uma importante discussão acerca da era informática e sua influência no mundo lúdico. Ela chama a atenção para a evolução e expansão da tecnologia, meio pelo qual os recursos de microinformática passam a fazer parte do dia-a-dia da criança. Segundo ele, ao observar o teclado e as imagens que surgem no monitor, a criança busca imitar a postura e a mímica de quem digita e tenta obter resultados similares.

As mudanças da sociedade e o ritmo rápido do desenvolvimento tecnológico manifesta-se por meio do surgimento de brinquedos eletrônicos como os jogos de computador ou *videogame*. A autora considera o videogame como o principal casamento do computador com a televisão. Greenfield citado por Oliveira (2000), afirma que o videogame é o primeiro tipo de jogo que combina o dinamismo visual da televisão com a participação ativa da criança, conduzindo a uma atividade interativa entre o equipamento e o jogador. Para Oliveira (2000), o que chama a atenção das crianças no *vídeo game* não é a violência, mas a fantasia.

Ao falar da influência desta tecnologia, a autora defende que, da mesma forma que uma faca ou uma tesoura pode servir tanto para cortar pão ou papel como o dedo de uma criança, o computador é uma ferramenta que pode tanto ser útil e prazerosa como prejudicial e perigosa, dependendo de como e com que objeto é utilizado (OLIVEIRA, 2000).

Ao analisar as funções do brinquedo dentro das relações brinquedo e cultura, Oliveira (1984) postula que em cada brinquedo sempre se esconde uma relação educativa. Ao fazer seu próprio brinquedo, a criança aprende a trabalhar e a transformar elementos fornecidos pela natureza ou materiais já elaborados, construindo um novo objeto para brincar. Ainda que diante de certos brinquedos, as

crianças os utilizem em suas funções aparentes e óbvias, não deixa de haver uma relação educativa (OLIVEIRA, 1989).

Brougère salienta a importância de se observar que a brincadeira, ainda que seja com uma função educativa, não deve somente estar associada a uma aprendizagem pedagógica conferida pela escola. O autor considera importante que ela seja um espaço para as crianças apropriarem-se e reelaborarem a cultura. Um espaço de inventividade.

O autor afirma ainda que a atividade de brincar da criança é estruturada conforme os sistemas de significado cultural do grupo ao qual ela pertence. Assim, a criança reorganiza-se no próprio ato de brincar, de acordo com o sentido particular que atribui às suas ações, estabelecendo uma relação por meio da qual ela reproduz a realidade, em função do interesse e do prazer que ela pode extrair. Assim, partindo dessa apropriação do mundo exterior, que passa por transformações, modificações e adaptações, origina-se uma brincadeira, seja qual for o tipo de brinquedo utilizado. Para esse estudioso, o brinquedo é importante não somente a partir de sua dimensão funcional, mas, também, a partir daquilo que podemos denominar sua dimensão simbólica (BROUGÈRE, 1997).

Na infância, faz-se necessário guiar as crianças com cautela, com explicações condizentes com sua idade, pois, nessa fase, são ávidas para explorar, experimentar, colecionar, perguntar. Elas aprendem depressa e desejam exibir suas habilidades. O brinquedo estimula a brincadeira, ao abrir possibilidades de ações coerentes com a representação (OLIVEIRA, 1989).

No próximo item deste capítulo vamos analisar a importância das brincadeiras e dos brinquedos no desenvolvimento da criança, para, em seguida, discutirmos sobre sua relevância nas instituições de educação infantil.

### **1.3 A Importância da Brincadeira e dos Brinquedos no Desenvolvimento da Criança**

Nossa sociedade mudou tanto em relação aos papéis quanto aos valores. Recebemos mais informação do que podemos absorver, a mulher trabalha fora, o avanço tecnológico é grande, a estrutura da família mudou, a criança mudou, o aluno e a escola mudaram.

O avanço tecnológico alterou as formas das brincadeiras. As crianças deixaram de brincar na rua, jogar bola de gude, pular amarelinha, jogar bola e passaram a jogar videogames e jogos de computador, geralmente, dentro de casa. Isso nos remete à reflexão sobre como o lúdico interfere no desenvolvimento de uma criança.

Segundo Rocha (2005), o processo de desenvolvimento humano implica o fato de o indivíduo ser capaz de ultrapassar suas características naturais hereditárias com todas as influências de caráter biológico, e sua experiência individual. Implica também em passar a ter comportamento e desenvolvimento regulado segundo as leis histórico-culturais (ROCHA, 2005).

Para a autora, a apreensão do mundo é um processo mediado pela ação de outros sujeitos nas relações da criança com o meio em que está inserida, e que é constituído de objetos culturais. Desse modo, como enfatiza Rocha (2005), a criança apreende as ações culturalmente definidas ao se apropriar dos objetos. Neste processo, o outro atribui significados e dá relevância social às ações da criança (ROCHA, 2005).

A autora destaca que, por intermédio da mediação social, o sujeito incorpora, gradualmente, como seus, os recursos utilizados por sua cultura e, ao internalizá-los, seus processos psicológicos podem ser estruturados de forma qualitativamente diferentes. Nas suas palavras:

Os instrumentos e a palavra, que operam nas relações interpessoais passam a ser dominados e manejados pelo sujeito, de forma mais e mais independente, adquirindo a capacidade de regular seu próprio comportamento e seus próprios processos psicológicos. (ROCHA, 2005, p. 36).

Segundo Santos (1999), a brincadeira é considerada a primeira conduta inteligente do ser humano e aparece logo que a criança nasce. Essa conduta é de natureza sensório-motora. Para ela, isso significa que o primeiro brinquedo são os próprios dedos e seus movimentos, observados pela criança, constituem-se a origem mais remota do jogo.

Para Elkonin (1998), embora não se reduza à assimilação, o desenvolvimento psíquico da criança não pode transcorrer de outro modo senão na forma de assimilação da experiência sintetizada das gerações passadas, consubstanciada nas formas de ação com os objetos, nos objetos da cultura e na ciência.

Piaget, citado por Elkonin (1998), ao examinar as ações da criança no jogo, ressalta que é fácil perceber que ela já atua com os significados dos objetos, mas ainda se apóia nos brinquedos, que são os substitutos materiais. Para ele, a análise do desenvolvimento das ações realizadas no jogo evidencia que o respaldo dos objetos substitutivos e as ações realizadas com eles vai se reduzindo cada vez mais.

Assim, segundo o pensamento de Elkonin, se nas etapas iniciais é necessário um objeto substitutivo e uma ação relativamente desenvolvida com esse objeto, nas etapas posteriores do desenvolvimento do jogo, o objeto já se manifesta como signo de coisa, mediante a palavra que o denomina e a ação como gestos abreviados e sintetizados concomitantemente com a fala.

Nesse sentido, conforme Elkonin (1998), as ações lúdicas apresentam um caráter intermediário e vão adquirindo gradativamente o caráter de atos mentais, com significação de objetos que se realizam no plano da fala em voz alta e se apóiam em ações externas que já adquiriram o caráter de gesto-indicação sintético. Tais verbalizações são as premissas para que se forme a ideia.

Para o autor, o jogo apresenta-se como atividades em que se formam as premissas para a transição dos atos mentais para uma fase superior de atos respaldados pela fala, convertendo-se o desenvolvimento funcional das ações lúdicas em desenvolvimento ontogenético, sendo criada uma zona de evolução imediata dos atos mentais (ELKONIN,1998).

Elkonin (1998) explica que, ao passar do jogo com objetos para a interpretação de papéis, o paradoxo principal é que no meio objetual imediato da criança pode não ocorrer nenhuma mudança essencial no momento dessa transição. Nas próprias ações realizadas, nas primeiras etapas do desenvolvimento do jogo protagonizado, no fundo, não muda nada.

Agora todos os objetos (brinquedos) e atos com eles realizados estão inseridos em um novo sistema de relações da criança quanto à realidade (ELKONIN, 1998).

O autor acredita que, antes dessa transição da fase do jogo com objetos para a fase do jogo representativo, a criança desconhece as relações sociais ou o sentido da atividade que desenvolve. Apenas atua de acordo com seu desejo (ELKONIN, 1998).

Elkonin (1998) explica, também, que no jogo protagonizado (representação de papéis), a criança assume o papel de adultos, mas não deixa de se sentir criança. Ao se comparar emotivamente com o adulto, dá-se conta de que ainda é criança e deseja chegar a ser adulta e exercer de fato suas funções, ou seja, a criança adquire, por meio do jogo, consciência do lugar limitado que ocupa no sistema de relações dos adultos e sente necessidade de ser adulta. Portanto, segundo Bozhóvich, citado por Elkonin (1998), é no jogo que se opera a transição das razões com forma de desejos imediatos impregnados de emotividade pré-consciente para as razões com formas de desejos sintéticos próximas da consciência, não se excluindo, é claro, outras formas de atividade desse processo. Bozhóvich, citado por Elkonin (1998), formula a hipótese de que é no jogo que se dá a transição das razões para que a criança queira tornar-se um adulto (apud ELKONIN, 1998).

Para Leontiev, citado por Rocha (2005), a atividade lúdica é a atividade principal da criança, dentro do contexto histórico-cultural em que está inserida. Segundo Rocha (2005), à medida que o desenvolvimento da criança prossegue, as ações processadas dentro da atividade lúdica tendem a se deslocar para o início do jogo. Rocha (2005) afirma que essa antecipação decorre de alterações na competência da linguística da criança e que essa competência permite que sua atividade lúdica seja cada vez mais controlada pela ideia. Isso faz com que ela se torne cada vez mais planejada.

Ao falar sobre a relação entre a brincadeira e o desenvolvimento psíquico da do ser humano, Leontiev (1988) afirma que, na fase de transição para o estágio relacionado com o período pré-escolar da infância, a relação entre a brincadeira e as atividades que satisfazem os motivos não lúdicos torna-se diferente. O brinquedo torna-se o tipo principal de atividade, ou seja, a brincadeira deixa de ser um processo secundário e se torna um processo dominante, em função do fato de que o mundo objetivo do qual a criança é consciente, está sempre em expansão. Esse mundo inclui tanto os objetos que constituem o mundo ambiental próximo à criança, objetos com os quais ela pode operar, e de fato opera, quanto os objetos com os quais os adultos operam e que a criança ainda não pode operar, por estarem além de sua capacidade física (LEONTIEV, 1988).

Vigotsky (2007) situava em primeiro plano as motivações e necessidades da criança para a compreensão do jogo protagonizado. Para ele, a transformação do

jogo na transição do período da mais tenra infância para a idade pré-escolar baseia-se na ampliação do círculo dos objetos humanos, cuja assimilação se nos apresenta como uma tarefa e cujo mundo chegam a conhecer no transcurso do seu desenvolvimento psíquico.

Vigotsky (2007) acredita que devemos levar em conta que o brincar preenche necessidades que mudam de acordo com a idade e que compreender a maturação dessas necessidades é de suma importância para entendermos o papel do brinquedo no desenvolvimento da criança. Seus paradigmas para explicar o jogo infantil localizam-se na filosofia marxista-leninista, que concebe o mundo como resultado de processos histórico-sociais que alteram não só o modo de vida da sociedade, mas também as formas de pensamento do ser humano (KISHIMOTO, 2008).

O psicólogo russo entende que os sistemas produtivos geradores de novos modos de vida são fatores que modificam o pensar do homem e toda a conduta do ser humano, inclusive suas brincadeiras que são construídas através de processos sociais. Ele acredita que, por ser considerada imaginária, a brincadeira de papéis é conduta predominante a partir dos três anos de idade e resulta de influências sociais recebidas ao longo dos anos anteriores.

O autor ressalta que o mundo objetivo da criança pré-escolar inclui, além dos objetos que a criança pode operar, e opera, aqueles objetos os quais os adultos operam, mas que a criança ainda não é capaz de operar.

Neste mesmo sentido, Leontiev (1988), um importante colaborador de Vigotsky, acredita que, no período anterior à etapa pré-escolar, ainda não existe, quanto ao desenvolvimento psíquico, uma atividade teórica abstrata e a consciência das coisas, a qual emerge na criança sob a forma de ação. Como Vigotsky, ele argumenta que a criança aspira entrar em relação eficiente não apenas com os objetos ao seu alcance, mas com o mundo mais vasto, porque pretende atuar como adulto. Desse modo, Leontiev (1988) e Vigotsky (2007) apontam para a contradição entre o “eu farei” da criança e o “não se pode” do adulto. De acordo com os pesquisadores russos, o desejo de atuar da criança é barrado pelo adulto. Para esses teóricos, é justamente essa contradição apresentada entre o desenvolvimento da necessidade de atuar com os objetos e o desenvolvimento das operações para

levar a cabo esses atos que leva ao jogo protagonizado, ou seja, a popular brincadeira de faz-de-conta<sup>5</sup>.

A criança quer ela mesma dirigir o automóvel, mas ainda não pode fazê-lo por não saber realizar as operações necessárias para a execução dessas ações. Para resolver essa contradição, a criança cria uma situação imaginária, mediante a qual ela é capaz de exercer essas ações, ainda não acessíveis a ela, como dirigir ou cozinhar. Pode ser médico ou motorista, cozinheiro ou bailarina.

Antes do período pré-escolar, na fase inicial da infância, a criança está totalmente absorvida no objeto e nos modos de com ele atuar, assim como em sua importância funcional. Chega a aprender certas ações que ainda podem ser muito elementares e é capaz de realizá-las por ela mesma.

No período pré-escolar, a criança afasta-se do adulto e dá-se conta do que é atuar como um adulto, ou seja, já consegue perceber esse fato que antes não percebia. Vigotsky (2007) afirma que a brincadeira (considerada por ele como a imaginação em ação) é a primeira possibilidade de ação da criança numa esfera cognitiva que lhe permite ultrapassar a dimensão perceptiva motora do comportamento. O brincar é considerado por ele como zona de desenvolvimento proximal<sup>6</sup> por excelência.

O autor ressalta que, na atividade lúdica, a criança “se torna” algo que ainda não é ultrapassando através do brincar os limites dados concretamente para sua atividade, assim as ações simbólicas lhes possibilitam liberdade, permitindo-lhe transgredir os limites impostos pelo seu desenvolvimento real, ou seja, a criança, ao brincar, é capaz de executar ações que corresponderiam a uma idade posterior.

Na brincadeira, as crianças exploram e refletem sobre a realidade e a cultura na qual estão inseridas, interiorizando-as e, ao mesmo tempo, questionando as regras e papéis sociais. Assim, elas transformam e ampliam os conhecimentos previamente adquiridos. No entanto, a forma como é ampliado esse conhecimento

---

<sup>5</sup> Os pesquisadores russos enfatizam a importância do brinquedo simbólico no desenvolvimento pré-escolar, considerado por eles, a atividade principal da criança desta etapa do desenvolvimento. Neste trabalho, este tipo de brincadeira será denominado, a partir dos autores consultados, por diversas nomenclaturas: jogo simbólico, jogo protagonizado, jogo de papéis, brincadeira de faz-de-conta, dentre outros.

<sup>6</sup> O conceito de desenvolvimento proximal refere-se às funções psicológicas emergentes, a tudo que o sujeito ainda não é capaz de dominar sozinho, mas é capaz de fazê-lo quando alguém mais experiente toma parte em sua atividade; através destas experiências compartilhadas, o sujeito se tornará competente para efetuar, de modo independente, aquilo para o que, anteriormente, precisava de ajuda (VIGOTSKY, 2007).

por elas é muito diversificada, pois depende de experiências e possibilidades. Por isso, na perspectiva histórica e dialética, a brincadeira é considerada a atividade principal da criança na fase pré-escolar.

Durante as brincadeiras, as crianças podem ser muito mais do que são, expressando as diferentes dimensões humanas, tornando-se crianças a sua moda. Na brincadeira, a criança transforma e amplia os conhecimentos previamente adquiridos.

Segundo Oliveira (2000), Bontempo postula que, aos quatro ou cinco anos de idade, a criança ao utilizar um brinquedo apresenta variações recriadas por ela própria. A autora exemplifica, com a brincadeira com uma boneca simples, como são apresentados vários estágios: aos dois anos, a criança atribuirá à boneca ações independentes como dormir, chorar, ver, etc.; aos dois anos e seis meses, acrescentará experiências emocionais como dor e medo, finalmente, aos quatro anos ou cinco anos, atribuirá experiências cognitivas a essa mesma boneca

Oliveira (2000), ressalta também que, por meio da imaginação e exploração utilizadas no brincar, as crianças desenvolvem suas próprias teorias do mundo, que permitem negociação entre o mundo real e o mundo imaginado por elas e que tomam uma forma simbólica. Dessa forma, oferecendo um ambiente para explorar, tempo para brincar e materiais que favoreçam a brincadeira, sobretudo a brincadeira de faz-de-conta, os adultos estarão promovendo a aprendizagem das crianças.

Elkonin (1998), cita a observação de Zaporózhets, quanto a existência de uma diferença essencial entre os movimentos executados pelas crianças em condições lúdicas e aqueles elevados quando a criança cumpre diretamente uma tarefa. Observou, também, que com o desenvolvimento muda-se a estrutura e a organização dos movimentos.

Assim, conforme expõe Elkonin (1998) no decorrer do desenvolvimento ulterior às fases genéticas iniciais, a criança desenvolve formas do mais alto nível de organização dos movimentos, atingindo certa estabilidade e alcançando uma modalidade usual na sua conduta motora. O citado pesquisador observou que “[...] o movimento motor realizado pela criança no jogo é um autêntico prólogo aos exercícios físicos conscientes dos escolares” (ELKONIN, 1998, p. 166).

Nesta perspectiva, Rocha (2005) afirma que a atividade lúdica é identificada como espaço privilegiado de emergência de novas formas de entendimento do real, onde se instauram espaços para o desenvolvimento em diversos sentidos.

A brincadeira só é possível se os seres que a ela se dedicam forem capazes de um certo grau de metacomunicação, ou seja, se forem capazes de trocar sinais que veiculem a mensagem isto é uma brincadeira. [...] A brincadeira é uma mutação do sentido, da realidade: as coisas aí tornam-se outras. É um espaço à margem da vida comum, que obedece a regras criadas pela circunstância (BROUGÈRE, 1997, p. 99).

Para Bruner, segundo Kishimoto (2008), as brincadeiras infantis estimulam a criatividade no sentido de conduzir à descoberta das regras e colaborar com a aquisição da linguagem. O pesquisador aponta para a ação comunicativa que se desenrola nas brincadeiras entre mãe e filho e afirma que essa situação imaginária, em que se dá significado aos gestos, permite à criança decodificar contextos e aprender a falar. Para ele, ao descobrir as regras, a criança aprende a falar e ao mesmo tempo a recriar a brincadeira e alterá-la. Segundo esse autor, a aprendizagem da língua materna é mais rápida quando está inscrita no campo lúdico.

De acordo com Kishimoto (2008), Levinzon acredita que as crianças, por terem pouco poder no mundo adulto, ao brincarem colocam-se em papéis de poder, em que podem dominar as situações que lhes provocam medo e que as tornam vulneráveis e inseguras. Dessa forma, as brincadeiras de super-heróis ajudam-nas a construir a autoconfiança e a superar obstáculos da vida real.

Na visão de Piaget, conforme lembra Kishimoto (2008), o jogo favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, social e moral. Para esse teórico, o jogo possibilita a construção do conhecimento, sobretudo nos períodos sensório-motor e pré-operatório. Piaget acredita que, por intermédio da ação sobre os objetos, as crianças estruturam seu espaço e seu tempo e desenvolvem a noção de causalidade, chegando à representação e, por fim, à lógica.

Elkonin (1998) aponta para a contribuição do jogo protagonizado para a evolução da conduta arbitrada na criança. Em sua concepção, conduta arbitrada é aquela que se apresenta em conformidade com um modelo e que se verifica por confrontação com tal modelo. Conforme explica o citado autor, a conduta arbitrada, dentro da atividade do jogo infantil, caracteriza-se tanto pela presença de um modelo quanto pela comparação da imitação do modelo operado pela criança. Para ele, na brincadeira ocorre também a verificação, que, embora não seja uma verificação consciente, gera uma “reflexão” na criança quanto às normas de conduta existentes entre os adultos. Nesse sentido, o pesquisador russo afirma o seguinte:

O jogo é de suma importância para formar uma coletividade infantil bem ajustada, para inculcar independência, para educar no amor ao trabalho, para corrigir alguns desvios comportamentais em certas crianças e para muitas coisas mais. Todos esses efeitos educativos se baseiam na influência que o jogo exerce sobre o desenvolvimento psíquico da criança e sobre a formação de sua personalidade (ELKONIN, 1998, p. 421).

Elkonin (1998) postula que o brincar potencializa o desenvolvimento, já que além de estimular a curiosidade, a autoconfiança e a autonomia, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da concentração e da atenção.

Oliveira (2000), ao analisar os benefícios que o brincar tem sobre o desenvolvimento infantil, afirma que brincando a criança elabora progressivamente o luto pelos cuidados maternos, encontra forças e descobre estratégias para enfrentar o desafio de “[...] andar com as próprias pernas e pensar aos poucos com a própria cabeça”, assumindo a responsabilidade sobre seus atos.

Segundo a autora, o brincar é condição de todo o processo evolutivo neuropsicológico saudável, que se alicerça no período compreendido entre o nascimento e os seis anos. Na sua concepção, além disso, o brincar manifesta a forma como a criança está organizando sua realidade e lidando com suas possibilidades, limitações e conflitos, já que muitas vezes ela não sabe ou não pode falar a respeito deles.

Oliveira (2000) lembra que, para a criança de dezoito a trinta e seis meses, a diferença entre realidade e fantasia está ainda um pouco acentuada. A criança constrói a realidade à sua volta confundindo desejos com fatos e expectativas com confirmações dando vida à realidade, modificando-a de acordo com seu gosto e prazer. É o denominado pensamento mágico ou anímico.

Para ela, a brincadeira introduz a criança de forma gradativa, prazerosa e eficiente, ao universo sócio-histórico-cultural, abre caminho e embasa o processo ensino/aprendizagem favorecendo-lhe o processo de construção da reflexão, da autonomia e da criatividade. Nesse sentido, a estudiosa afirma que:

O brincar tem três grandes núcleos organizadores, que como pólos, carregados de força magnética atraem e norteiam a criança. São eles: o corpo, o símbolo e a regra, ou seja, o brincar do bebê com o próprio corpo, a brincadeira simbólica e o jogo de regras (OLIVEIRA, 2000, p. 15).

Oliveira (2000) acredita que o brincar é fundamental para criança, desde bebê, pois, conforme apontamos acima, ele favorece a construção de sua inteligência e de seu equilíbrio emocional. As estruturas mentais são orgânicas e só

se desenvolvem se houver a possibilidade de comunicação com o meio. Para a autora, aprender a agir, incluindo o brincar, só é possível no contato íntimo e significativo com o outro.

Assim, ela enfatiza a importância do brincar como forma de a criança lidar com a própria agressividade, ao facilitar a projeção de conteúdos ameaçadores e dinâmicas negativas internas, possibilitando-a identificá-los e controlá-los.

Segundo postula Oliveira (2000), por volta dos quinze/dezoito meses, já é possível observar-se a manifestação de atividades simbólicas verbais, imagéticas ou imitativas no brincar da criança. Conforme discorre a autora, a brincadeira simbólica, ao representar a realidade do modo como a criança a vê e sente, por ser uma atividade livre que não inibe a sua fantasia, favorece o fortalecimento da autonomia da criança e contribui para a não formação ou quebra de estruturas defensivas. Em suas palavras:

O brincar da criança combina o corpo e o símbolo numa inserção gradual e progressiva no universo histórico-cultural que contém regras sociais e morais que a ajudam a manter-se no eixo maior do respeito a si, ao outro e à liberdade (OLIVEIRA, 2000, p. 26).

De acordo com Oliveira (2000), Antunha defende o papel dos jogos infantis como coadjuvantes do amadurecimento das funções cerebrais. Em função de uma imensa quantidade de ações envolvidas com a execução dos mais diversos jogos, todos os planos do sistema nervoso, dos mais básicos aos mais complexos, participam dessas atividades, por exemplo, a afetividade, presente no sistema límbico ou a conação (disposição para a ação), parte do sistema motor.

Segundo o pensamento de Wallon (2007), a influência do brincar no desenvolvimento da criança se dá pela via de uma interação entre ambientes físicos e sociais, sendo que os membros desta cultura, como pais, avós, educadores e outros, ajudam a criança a participar de diferentes atividades, promovendo diversas ações, levando a criança a um saber construído pela cultura e modificando-se por meio de suas necessidades biológicas e psicossociais.

Dessa forma, a brincadeira é a possibilidade de uma nova relação entre situações do pensamento e situações reais. Assim, a brincadeira contribui para o processo de desenvolvimento das crianças, promovendo-lhes a possibilidade da interação social, oferecendo-lhes oportunidades de realizar atividades coletivas livremente, além de ter efeitos positivos para o processo de aprendizagem e

estimular o desenvolvimento de habilidades básicas e aquisição de novos conhecimentos.

Portanto, considerando-se que no idioma francês jogo e brincadeira são identificados com um único termo: a palavra “jeu”, segundo Wallon (2007), o jogo seria definido como uma atividade que exprime o estado inicial de livre exercício de uma função recentemente surgida com a maturação das funções.

Elkonin (1998), entende que a criança necessita de orientação para o seu desenvolvimento, e, também da perspicácia do educador que deve procurar levá-la a compreender que “a educação é um ato institucional que requer orientação”.

Oliveira (2000), seguindo o pensamento de Vigotsky, ressalta que a brincadeira pode se tornar satisfatória quando o uso dos brinquedos busca as tendências imaginárias. Para a autora, a criança desenvolve-se por meio de sua integração com as pessoas, os objetos e o ambiente cultural que a rodeia, e o brinquedo pode tornar-se o objeto mediador da comunicação entre a sociedade e a criança.

Diante disso, segundo Oliveira (2000), nas brincadeiras, a criança experimenta sentimentos diferentes (amor, confiança, solidariedade, união, proteção, mas, pode também sentir inveja, frustrações, rejeição, entre outros).

Na visão da pesquisadora, é brincando que a criança, nos primeiros meses de vida, elabora progressivamente o luto pela perda relativa dos cuidados maternos, encontra forças e descobre estratégias para enfrentar o desafio de andar com as próprias pernas e aos poucos pensar com a própria cabeça, assumindo assim a responsabilidade por seus atos. O brincar da criança manifesta-se conforme ela está organizando sua realidade e como está lidando com suas possibilidades, limitações e conflitos, já que muitas vezes, ela não sabe ou não pode falar a respeito deles. (OLIVEIRA, 2000).

Nesse mesmo sentido, Maluf (2003, p. 9) afirma que brincando “[...] a criança alimenta sua vida interior, liberando assim sua capacidade de criar e reinventar o mundo”.

Elkonin (1998) considera que os brinquedos são de suma importância para o desenvolvimento e a educação da criança, por propiciar o seu desenvolvimento simbólico, estimular a sua imaginação, a sua capacidade de raciocínio e a sua auto-estima, e que podem, inclusive, ser utilizados em tratamento psicoterapêutico como na Ludoterapia. Para o autor, os brinquedos deverão representar desafios para a

criança, também, precisam estar adequados ao interesse delas, bem como suas necessidades criativas, pois eles são convites ao brincar, desde que a criança tenha vontade de interagir com eles. Para o pesquisador russo, o brinquedo representa uma oportunidade de desenvolvimento, pois traduz o real para a “realidade infantil”, suavizando o impacto provocado pelo tamanho e força dos adultos, conseqüentemente, diminuindo o sentimento de impotência da criança.

Para Oliveira (1989), as crianças fazem do brinquedo uma ponte para seu imaginário. Um meio pelo qual externam suas criações e suas emoções. O brincar passa a ser merecedor de consideração, daí sua seriedade. Mais do que uma “ferramenta”, o brinquedo é uma condição essencial para o desenvolvimento da criança. Por intermédio do brinquedo, ela pode desenvolver capacidades importantes como a atenção, a memória, a imitação, a imaginação.

Ao brincar, as crianças exploram e refletem sobre a realidade e a cultura na qual estão inseridas, interiorizando-as e, ao mesmo tempo, questionando as regras e papéis sociais. Kishimoto (2008) posiciona-se acerca desta questão da seguinte maneira:

[...] o brinquedo é coisa muito séria, pois ele não separa a situação imaginária da real. Dessa forma, o brinquedo tem grande importância no desenvolvimento, pois cria novas relações entre situações no pensamento situações reais (KISHIMOTO, 2008, p. 62).

Para Vigotsky (2007), as situações de brincadeira caracterizam-se por um quadro no qual a realidade interna predomina sobre a externa. O sentido habitual é substituído por um novo. Como ocorre no caso em que um ursinho de pelúcia serve como um filho. Para esse teórico, o brincar, como atividade principal da criança pré-escolar, contém em si os mesmos elementos que constituem qualquer atividade, ou seja, ação e operação, porém com algumas características específicas.

No jogo, ação e operação mantém uma relação particular, o que a distingue de outras atividades humanas. Na atividade lúdica, o objeto da operação nem sempre corresponde ao objeto da ação. A operação corresponde aos objetos concretos com que a criança lida, utilizados como substitutos dos objetos reais. A operação deve levar em conta as características específicas de tal objeto e se ajustar a elas de modo preciso. Quando uma criança brinca de cavalgar utilizando um cabo de vassoura, a operação corresponde à madeira e a ação ao cavalo. Assim, a ação de montar um cavalo, embora seja esquematizada, não pode ser

adulterada, enquanto a operação, ao contrário, pode ser alterada porque pode ser executada utilizando outros objetos como suporte Rocha, (2005); Araujo (1999).

Considerando o exposto, no próximo item deste capítulo estudaremos o relevante papel dos brinquedos e da brincadeira na educação infantil.

#### **1.4 O Papel dos Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil**

A utilização do jogo como meio de educação remonta à Antiguidade. O momento em que a educação passou a uma função social à parte data de muitos milênios (ELKONIN, 1998; WAJSKOP, 2005).

Segundo Wajskop (2005), desde os primórdios da educação Greco-romana, com base nas ideias de Platão e Aristóteles, utilizava-se o brinquedo na educação. Platão, então, acreditava que o estudo era uma forma de se brincar. A pesquisadora ressalta que, na Antiguidade, eram utilizados dados, bem como, doces e guloseimas em forma de letras e números para ensinar as crianças.

Conforme explica a autora, foi a partir dos trabalhos de Comenius (1592-1670), Rousseau (1712-1778) e Pestalozzi (1746-1827) que se deu o início à elaboração de métodos próprios para educar as crianças. Para ela, a valorização crescente da criança dentro da família, assim como as necessidades educacionais para controle e orientação dessa criança criam um vínculo estrito entre a brincadeira e educação.

Segundo Comenius, o processo de aprendizagem inicia-se pelos sentidos e impressões sensoriais advindo da experiência com o manuseio de objetos. Tais experiências seriam internalizadas e futuramente interpretadas pela razão. Por isso, Comenius defendia a ideia de que para a educação de crianças pequenas deveriam ser utilizados materiais e atividades diferentes como passeios, quadros e coisas reais, de acordo com suas idades, de forma que pudessem auxiliá-las no seu futuro na a realização de aprendizagens abstratas.

Wajskop (2005) afirma que a influência das ideias de Rousseau, na França, possibilitaram que fossem criados inúmeros brinquedos educativos utilizando princípios da educação sensorial com o objetivo de estudar crianças com deficiência mental, cujos conhecimentos passaram posteriormente a ser utilizados para o ensino de crianças normais.

Na visão de Kishimoto (2008), o uso do brinquedo/jogo educativo com fins pedagógicos remete-nos refletir sobre a relevância desse instrumento para situações de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento infantil. A autora afirma que o brinquedo representa um papel de grande importância se se levar em consideração que a criança pré-escolar aprende de modo intuitivo em processos interativos, envolvendo o ser humano inteiro, com suas cognições, afetividade corpo e interações sociais. Nesse sentido, Guimarães (2005) afirma o seguinte:

A educação proporciona à criança os conhecimentos e habilidades mais gerais necessários para que ela possa desenvolver as suas qualidades psíquicas e a sua personalidade, preparando-a para participar dos diferentes tipos de atividades humanas mais complexas e com um maior nível de exigência (GUIMARÃES, 2005, p. 162).

Kishimoto (2008), ressalta que o brincar permite a ação intencional (afetividade), a construção de representações mentais (cognição), a manipulação de objetos e o desempenho de ações sensório-motoras, bem como as trocas nas interações sociais, contribuindo para a aprendizagem e para o desenvolvimento infantil.

Segundo a autora, os diversos sistemas pedagógicos todos utilizavam o jogo, provavelmente em função de certa afinidade que há entre a natureza social da criança e o jogo. Na sua concepção, essa natureza social refere-se à necessidade que a criança tem, desde muito cedo, de se comunicar com os adultos. Para Kishimoto (2008), a utilização do jogo potencializa a exploração e a construção do conhecimento, por contar com a motivação interna típica do lúdico que é de grande relevância para a educação infantil.

Segundo Oliveira (1995), nos séculos XVI e XVII, com o nascimento do pensamento pedagógico moderno, em função do pragmatismo tecnicista e do desenvolvimento científico causado pela expansão mercantilista, foram criadas novas perspectivas educacionais que repercutiram nas formas de educação da criança pequena.

A autora afirma que, tradicionalmente, o cuidado e a educação da criança pequena foram entendidos como aqueles assumidos pela família, porém, ao longo da história, foram sendo culturalmente construídas formas alternativas de oferecer esses cuidados e essa educação. Essas alternativas incluem desde o uso de redes de parentesco nas sociedades primitivas da Idade Antiga, até os mais formais

realizados por instituições, criadas com o objetivo de oferecer cuidados e educação às crianças, organizadas de forma a atender às necessidades já reconhecidas, segundo o modo como interpretavam ser benéfico ao desenvolvimento infantil, levando sempre em consideração a forma como o destino social da criança era interpretado.

A pesquisadora lembra que, neste período, foram organizadas escolas para pequenos na Inglaterra, França e outros países europeus, onde a leitura e escrita era ensinada às crianças a partir dos seis anos de idade. No entanto, o objetivo maior era o ensino religioso. Ela lembra, também, que, já nos Séculos XVII e XVIII, as crianças de dois ou três anos eram incluídas nas escolas então *charity schools* ou *dame schools* então criadas na Europa Ocidental.

Oliveira (1995) cita a proposta de Pestalozzi que indicava para as crianças pequenas atividades de linguagem oral e de contato com a natureza. Na sua concepção, Pestalozzi defendia que a educação deveria ocorrer em um ambiente o mais natural possível, sob um clima de disciplina estrita, mas amorosa contribuindo, assim, para o desenvolvimento do caráter infantil.

Segundo a autora, entre as concepções sobre o brincar, destacam-se as de Fröebel (1782-1782), o primeiro filósofo a justificar o uso da brincadeira para educar crianças pré-escolares. Fröebel foi considerado como psicólogo da infância, ao introduzir o brincar para educar e desenvolver a criança. Sua Teoria Metafísica pressupõe que o brinquedo permite o estabelecimento de relações entre os objetos do mundo cultural e a natureza, unificados pelo mundo espiritual.

Um tipo especial de jogo é associado ao nome de Maria Montessori (1870-1952). Conforme lembra Oliveira (1995), foi baseado nos "jogos Educativos" pensados por Fröebel - jogos que auxiliam a formação do futuro adulto – que Montessori elaborou os "jogos sensoriais" destinados a estimular cada um dos sentidos. Para atingir esse objetivo, a psiquiatra e educadora pesquisou uma série de recursos e projetou diversos materiais didáticos para possibilitar a aplicação do método.

Conforme ressalta Oliveira (1995), Fröebel propôs a criação de jardins de infância onde predominavam atividades práticas autogeradas pelos interesses e desejos da criança, devido ao poder que Fröebel atribuía como inato na criança. A partir dessa proposta educacional, o modo básico de funcionamento consiste em atividades de cooperação e jogo livre.

Conforme Oliveira (1995), as instituições pré-escolares nasceram no século XVIII, como resposta à situação de pobreza, abandono e maus-tratos às crianças pequenas, cujos pais trabalhavam em fábricas, fundições e minas, criados pela Revolução Industrial, na Europa Ocidental.

A autora ressalta que, no Brasil, enquanto os filhos das camadas médias e dominantes eram vistos como necessitando de um atendimento estimulador de seu desenvolvimento afetivo e cognitivo, o cuidado proposto às crianças mais pobres era mais voltado para a satisfação da guarda, higiene e alimentação.

Posteriormente, ainda segundo Oliveira (1995), os movimentos operários e feministas ocorridos nas décadas de 1970 e 1980 contribuíram para a democratização da educação pública brasileira. Isso possibilitou um importante avanço que é o reconhecimento da educação em creches e pré-escolas, na Constituição de 1988, como um direito da criança e um dever do Estado (OLIVEIRA, 1995).

A Educação Infantil, no Brasil, a partir da nova Lei de Diretrizes e Bases de 1996, tem sob sua responsabilidade as crianças de zero a seis anos e deve ter uma sistematização diferente daquela característica dos anos iniciais do Ensino Fundamental, embora também deva incluir artes, música, linguagem oral, além de outras atividades adequadas à faixa etária, sempre de forma lúdica (SCHULTZ, 2004).

Kishimoto (2008), ao analisar as condições atuais da educação infantil, reporta-se a uma época em que a pouca importância atribuída às instituições infantis não as diferenciavam dos cursos de trabalhos manuais que dispensavam fiscalização. A educadora afirma que, com a gradual constituição desse campo, surgiram leis que postulam sua estruturação.

A autora cita como exemplo a Lei nº 1750 do ano 1920, criada em São Paulo, a qual já propunha às creches e escolas maternas um profissional com formação especializada e um auxiliar para cada sala. Segundo ela, atualmente prioriza-se na educação infantil o desenvolvimento integral da criança na faixa etária de zero a seis anos (KISHIMOTO, 2008).

Cerisara (2002) ressalta que a educação infantil no Brasil, desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/1996, tem sido alvo de muitos debates e reflexões quanto as consequências e à evolução de sua aplicação na prática.

A LDB proclamou a educação infantil como direito das crianças de zero a seis anos de idade. Assim, todas as famílias que optarem por partilhar com o Estado a educação e o cuidado de seus filhos deverão ser contempladas com vagas em creches e pré-escolas, sendo que essas instituições de educação infantil farão parte da educação básica (CERISARA, 2002).

A Educação Infantil é definida pela LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/1996 - como a primeira etapa da educação básica, tem como finalidade, conforme determina o seu art. 29, o “desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996).

Cabe às Secretarias de Educação (Estaduais e Municipais) o atendimento da educação infantil, como processo educativo, estabelecer políticas capazes de viabilizar o pretendido por toda comunidade brasileira e dos educadores, visando uma prática pedagógica adequada ao pleno desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Brougère (1999), ao analisar nosso sistema pré-escolar, compara-o à escola maternal francesa, o qual possui uma sólida especificidade pedagógica, que as distingue de outros sistemas escolares, que são constituídos sobre o modelo que busca reproduzir o ambiente familiar.

Para o autor, os estabelecimentos baseados no modelo escolar, geralmente estão sob a tutela dos ministérios da educação e são ligados ao ensino fundamental, iniciando no momento da entrada no ciclo pré-escolar, em que normalmente os agrupamentos são determinados por faixa etária, como no modelo francês, enquanto os estabelecimentos que buscam seguir o modelo familiar recusam a ideia de escolarização e integram as crianças a pequenos grupos com idade mista, como seria em família, seguindo o modelo alemão, herdeiro de Fröebel.

Para Feijó (1992), o professor precisa descobrir e trabalhar o lúdico na sua história, resgatando os momentos lúdicos vividos em sua trajetória de vida. É muito difícil trabalhar com o lúdico especialmente para os que foram formados por uma escola que não comportou esse modelo. Por isso, ouve-se falar e se reconhece a importância do lúdico em sala de aula, mas pouco se faz, exatamente porque não é simples romper com experiências vividas ao longo de toda uma trajetória de vida e acadêmica. Viver a ludicidade em sala de aula, para esse professor, é conviver com o incerto, com o improvável, é deixar de ser protagonista para atuar com o grupo.

Para quem não foi estimulado a viver momentos de inteireza e encontro consigo mesmo, a trabalhar a espontaneidade, a criatividade, a imaginação e a emoção se sente inseguro e sem direção.

A ludicidade necessita ser vista como algo imprescindível à necessidade do ser humano que facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento. A formação profissional deveria proporcionar aos futuros professores vivências lúdicas despertando a valorização da criatividade, sensibilidade, afetividade, tornando a prática pedagógica prazerosa e dinamizadora. Se o professor na sua formação não foi sensibilizado a aprender com prazer, sua curiosidade não foi despertada pelo conhecimento, não lhe foi apresentado atividades dinâmicas e desafiadoras, como poderá fazê-lo em sua prática pedagógica aquilo que não experimentou? Nesse sentido, Santin (1994), ao se referir à formação do educador, afirma o seguinte: “O homem da ciência e da técnica perdeu a felicidade e a alegria de viver, perdeu a capacidade de brincar, perdeu a fertilidade da fantasia e da imaginação guiadas pelo impulso lúdico” (SANTIN, 1994, p. 27).

Oliveira (2000, p. 27) postula que quanto menor a criança mais suscetível estará aos estados de tensão, de ansiedade, de frustração, entre tantos outros, ocasionados pela absorção desses estados desequilibradores que possam surgir nas relações com o educador e que possam trazer consequências negativas para o seu desenvolvimento. Assim a autora chama a atenção para a importância do contato mais próximo e de um bom relacionamento entre o educador e os pais das crianças, proporcionando-lhes oportunidade de dar sugestões ou de apresentar suas queixas, ou seja, ao estabelecimento de uma boa comunicação.

Elkonin (1998) alerta para o fato de que as condições para a brincadeira estão sendo transferidas, cada dia mais, do núcleo familiar para a esfera institucional mais ampla como creches, escolas, centros de lazer, etc. Nessa direção, Oliveira (2000), ao falar sobre o brincar em instituições para a primeira infância, apresenta uma visão geral dos centros educacionais que atendem crianças nessa fase de desenvolvimento, entre elas as creches e lares de cuidados diários. Ela ressalta que vivências lúdicas tanto com os pais quanto com os educadores podem levar a criança a um melhor conhecimento de si mesmo e do grupo no qual está inserida. Para a autora, é essencial que se crie nas instituições de educação infantil (zero a seis anos) situações propícias ao brincar, pois esse é um fator que contribui

decisivamente para o desenvolvimento cognitivo e afetivo-emocional da criança, no sentido de torná-la “mais confiante, sociável, reflexiva e criativa” (OLIVEIRA, 2000, p. 99).

Oliveira (2000) aponta para a necessidade de o professor, ao organizar o espaço da criança dentro das instituições, ter uma percepção positiva desse sujeito, sabendo-o capaz de interagir espontaneamente, evitando, nesse ambiente, o cerceamento à sua liberdade de movimento, expressão e comunicação, oferecendo-lhe, assim, oportunidade de aprender a brincar. A autora lembra, também, a importância de se oferecer à criança a possibilidade de ela brincar de forma simbólica, representando a realidade, integrando suas lembranças e valores, regras e fantasias, a fim de a instituição estimular o seu desenvolvimento.

Nesse sentido, reafirmamos, com Machado (1993), a importância de levarmos em consideração a capacidade de elaboração subjetiva de cada ser humano e da responsabilidade da instituição de educação infantil, frente à imensa gama de conhecimentos que serão colocados à disposição das crianças nesta instituição. Em relação a esta questão Oliveira (2005) expõe o que se segue:

[...] ao discurso que vincula o cuidar da criança com sua educação acrescenta-se neste momento, a premência em definir a prioridade e o enfoque que devem ser dados às dimensões desenvolvimento/aprendizagem/ ensino, à forma como estas dimensões articulam-se com uma concepção de conhecimento e ação de conhecer, determinantes na formulação de uma abordagem educativa, que se concretize em projetos educacionais-pedagógicos (OLIVEIRA, 2005, p. 26).

Na concepção de Feijó (1992): “O lúdico é uma necessidade básica da personalidade, do corpo e da mente, faz parte das atividades essenciais da dinâmica humana”.

Elkonin (1998) afirma que as atividades lúdicas infantis são muito variadas e a maioria delas está intimamente ligada às brincadeiras difundidas pela família, pelos grupos de crianças da comunidade em que vivem, por colegas da escola, e, também, por influências contemporâneas que colocam em evidência este ou aquele brinquedo. Isso significa que a criança vê o adulto, sobretudo, pelo lado de suas funções. Quer atuar como o adulto, sente-se totalmente dominado por esse desejo. Precisamente sob a impressão desse desejo muito geral, mediante as sugestões do adulto (pais ou educadores), é que a criança começa atuar como se também ela o fosse. O pesquisador russo afirma que essa “[...] sensação é tão grande, que se

explica a facilidade com que as crianças assumem papéis dos adultos” (ELKONIN, 1998, p. 404). Referindo-se aos jogos e brinquedos como meio de educação, Alt, citado por Elkonin (1998) pondera a seguinte ideia: “a criança participa onde pode, sem ter preparação especial nem aprendizagem prévia, no trabalho dos adultos. Onde não podem participar, ‘integra-se’ no mundo dos adultos mediante a atividade lúdica que reflete a vida da sociedade” (ELKONIN, 1998, p. 50).

As proposições da teoria histórico-cultural apontam para a necessidade de entendermos a mediação pedagógica em relação ao jogo e à educação infantil. Rocha (2005) aponta para um tipo de mediação entre aquelas com as quais se depara o indivíduo em sua existência. Essa mediação é denominada de mediação pedagógica, que é explicada pela autora da seguinte maneira: “As mediações pedagógicas têm uma orientação deliberada e explícita, no sentido da aquisição de conhecimentos sistematizados, pela criança e de transformações de seus processos psicológicos” (ROCHA, 2005, p. 42).

No contexto pedagógico, a mediação do adulto precisa ser consciente, deliberada. A autora refere-se à mediação pedagógica como referência para o educador da educação infantil como forma de auxiliá-lo no entendimento de suas ações em relação às crianças e ao seu desenvolvimento frente às atividades lúdicas e à capacidade imaginativa.

Rocha (2005) afirma que, quanto mais diversificado o cotidiano, maiores serão as possibilidades de criação e diversidade de jogos, uma vez que é desse cotidiano que se extraem os elementos necessários para seu imaginário. Para a autora, o desenvolvimento da atividade lúdica está articulado às experiências que são oferecidas às crianças e são de responsabilidade do professor, enquanto organizador das atividades educacionais. Portanto, é imprescindível que sejam criadas as condições necessárias para que a criança se aproprie das condições concretas do cotidiano desenvolvendo sua capacidade imaginativa, possibilitando experiências que tragam transformações em seu psiquismo.

Leontiev, interpretado por Rocha (2005), entende que é essencial que haja a intervenção do educador na prática da atividade lúdica, isso no sentido de conduzir a criança.

Segundo Oliveira (2000), a partir do segundo ano de vida, a criança começa a aprender a usar a linguagem e a imagem mental. Nessa aprendizagem, as

representações simbólicas ajudam-na a aprender a expressar o modo como vê sua realidade e a maneira como imagina que essa realidade possa ser.

Vigotsky (2007) afirma o seguinte:

O faz-de-conta tecendo a vinculação existente entre o real e o imaginário, num processo dialético constante, afirmando que existe um impulso criativo capaz de reordenar o real em novas combinações. A imaginação sempre se compõe a partir de elementos retirados da realidade, de experiências coletivas e práticas sociais partilhadas e ressignificadas na experiência do homem com o mundo externo (VIGOTSKY, 1998, p. 100).

Bontempo (2000), numa perspectiva sócio-cultural, chama a atenção para as mudanças qualitativas que ocorrem no faz-de-conta social de crianças mais velhas (três a seis anos) em relação às mais novas (menos de três anos). A autora parte do pensamento de Leontiev; Luria; Vigotsky (2007), expondo que a criança mais velha torna-se capaz de se libertar das propriedades físicas do objeto, apresentando um jogo mais complexo e de maior duração, evidenciando, inclusive, um aumento da complexidade da linguagem.

Bontempo (2000) afirma que a brincadeira de faz-de-conta pode ser vista como uma intercessão de dois amplos conceitos: brincar e simular.

Brincar é comumente definido como uma atividade que tem como objetivo a diversão e não a sobrevivência, enquanto que a simulação envolve uma realidade que se sobrepõe à outra, mantendo uma coisa frente à outra para protegê-la encobri-la ou disfarçá-la (LILLAR apud OLIVEIRA, 2000, p. 130).

Vigotsky (2007) postula que na brincadeira de faz-de-conta as crianças manifestam certas habilidades que não seriam esperadas para sua idade, ou seja, ela parece mais madura do que realmente é. O autor enfatiza que, dessa forma, a aprendizagem desperta vários processos internos de desenvolvimento (zona de desenvolvimento proximal).

Nesse sentido, o aprendizado, organizado de forma adequada, resulta em desenvolvimento mental que coloca em movimento vários processos de desenvolvimento que, conforme acredita Vigotsky, seriam impossíveis de ocorrer de outra forma (OLIVEIRA, 2000, p. 132).

Bontempo (2000) ressalta a importância da brincadeira de faz-de-conta e afirma que ela é um meio no qual as crianças tornam-se mais competentes nas tarefas que requerem flexibilidade ou habilidades de pensamento divergentes. Nessa mesma linha de análise, Elkonin (1998) afirma o seguinte:

O jogo desenvolve-se intensamente e alcança o nível máximo na segunda metade da idade pré-escolar. O estudo do desenvolvimento do jogo protagonizado é interessante em dois sentidos: primeiro, porque assim se descobre com maior profundidade a essência do jogo; segundo, porque, ao descobrir a conexão mútua dos diferentes componentes estruturais do jogo em seu desenvolvimento, pode-se facilitar a direção pedagógica e formação dessa importantíssima atividade da criança (ELKONIN, 1998, p. 233).

Oliveira (2000) destaca que, segundo o pensamento de Vigotsky, outra habilidade que a brincadeira desenvolve nas crianças mais velhas é que elas se tornam cada vez mais capazes de utilizar objetos substitutivos com função e aparência diferentes quanto ao aspecto e função (OLIVEIRA, 2000).

Vigotsky (2007), ao discorrer sobre a zona de desenvolvimento proximal, afirma que esse processo só é ativado a partir de um desenvolvimento real, em situação de interação, em que a criança esteja sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. Na sua perspectiva teórica, é na interação social que a formação das funções psicológicas superiores articuladas com o movimento de desenvolvimento/aprendizagem/ensino no espaço virtual da zona de desenvolvimento proximal se torna suporte fundamental para a elaboração de novas apropriações de conhecimentos inéditos, bem como, para a confirmação de conteúdos previamente conhecidos (OLIVEIRA, 1995).

Machado, citada por Oliveira (1995), enfatiza a necessidade de se caracterizar a função educativa do atendimento institucional para a criança de zero a seis anos, considerando as diferentes interações ocorridas neste ambiente: a educativa, pedagógica e lúdica. Interessa-nos aqui a interação lúdica que ocorre no espaço institucional com intencionalidade educativa.

Para Brougère (1997), as brincadeiras aparentemente simples são fontes de desenvolvimento cognitivo, social e afetivo da criança. O autor afirma que talvez poucos pais saibam o quanto é importante o brincar para o desenvolvimento físico e psíquico da criança, embora a ideia difundida popularmente limite o ato de brincar a um simples passatempo, sem funções mais importantes do que entreter a criança em atividades divertidas.

Percebe-se, a partir do estudo a cerca das concepções dos teóricos estudados, que estes atribuem grande importância ao brinquedo e a brincadeira no desenvolvimento da criança e de sua utilização na da educação infantil, como facilitador do desenvolvimento da crianças em seus diferentes aspectos.

A compreensão desta relevância instigou-nos a realizar, no segundo capítulo, deste trabalho, uma análise de documentos legais e outros documentos oficiais de âmbito nacional e local, para verificarmos o papel atribuído aos brinquedos e às brincadeiras na educação infantil.

## **CAPÍTULO II**

### **BRINQUEDO E BRINCADEIRA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS**

Existem, no Brasil, textos oficiais, como Leis, Decretos, Resoluções, Circulares, Instruções, que organizam as instituições, definindo os seus objetivos, as estratégias didáticas e delimitam programas ou orientações. Alguns desses documentos oficiais têm por função organizar as instituições, definir seus objetivos, suas estratégias didáticas, bem como delimitar programas ou orientações a serem executados dentro da Educação Infantil. Muitos deles pretendem colaborar com a garantia de políticas educacionais que visam oferecer o suporte adequado para que as crianças exerçam seus direitos de usufruir de condições necessárias para seu pleno desenvolvimento.

Neste capítulo, desenvolvemos uma análise dos documentos legais nacionais e locais, tomando como referência os conceitos e teorias estudados no capítulo anterior. A partir da metodologia da análise de conteúdo, foram analisados os seguintes documentos: a Constituição Federal de 1988; o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9394 de 1996; o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil/1998,; a Resolução CEB/CNE Nº 1 de 1999, que Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; a Lei 11.114 que altera os artigos sexto (6º), 30, 32, e 87 da Lei 9394 de 1996; Lei 11.274 que altera novamente a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da LDB-Lei 9.394 de 1996; os Saberes sobre a Infância, que subsidiam a construção de uma política de educação infantil, diretriz elaborada pela Secretaria Municipal de Educação do Estado de Goiás - SME, em 2004, dentre outros. Analisamos também a Proposta Político Pedagógica do ano 2011 do CMEI onde foi executada a pesquisa, e as Novas Diretrizes para a Educação Infantil.

#### **2.1 A Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996: contribuições na construção do direito à educação da criança pequena**

Podemos destacar como um marco na construção de uma nova legislação que consolida os direitos da criança, no Brasil, o ano de 1988 (05/10/1988), com a

promulgação da Constituição Federal. A partir da aprovação desta Carta Magna, o termo Educação Infantil passou a ser utilizado para denominar instituições que atendem crianças de zero a cinco anos<sup>7</sup>, conforme o exposto no seu artigo 208, inciso IV, a seguir:

**Art. 208-** O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:  
[...]  
IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)  
(BRASIL, 1998, p.).

É importante lembrarmos que desde a década de 1980 já era discutida a questão dos direitos das crianças, bem como uma política de Educação Infantil e formação de professores para a educação da criança pequena em instituições fora do lar.

A partir da Constituição Federal de 1988 passaram a existir ações que, a princípio, eram apenas propostas, em função de transformações sociais que alteravam a atuação da mulher dentro da família e da sociedade, considerando que, gradativamente, ela foi adentrando ao mercado de trabalho, deixando de se dedicar de forma exclusiva ao cuidado da família e à educação dos filhos, constituem-se como ações que visam a oferta e manutenção dos direitos da criança pequena com a finalidade de garantir condições que possibilitassem o seu pleno desenvolvimento.

A responsabilidade da educação foi dividida entre o Estado, família e sociedade. Esta legislação definiu, ainda, que a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios fossem responsáveis pelo exercício do direito à educação pela criança desde o seu nascimento. Porém, tal determinação ficou sujeita à diversidade de interpretações e incoerências políticas, uma vez que a lei não definiu claramente como deveria ser o regime de colaboração entre os entes federados e o que competia a cada instância, como lemos nos Artigos 205 e 211 da Carta Magna:

**Art. 205.** A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Brasil, 1988),  
[...]

**Art. 211.** A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

<sup>7</sup> A redação original da CF/1988 previa a educação infantil para crianças de zero a seis anos. Essa redação foi alterada por meio da Emenda Constitucional nº 53 de 2006, segundo expõe o artigo acima (Nota da pesquisadora).

[...]

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996) (BRASIL, 1988, p.).

Posteriormente à Constituição Federal, em julho de 1990, foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA - Lei n. 8.069/1990). Essa lei reafirmou e ampliou a visão da criança como sujeito de direitos e garantiu a ela o direito ao atendimento especializado em instituições educativas, prestado pelo poder público.

O ECA foi um grande avanço na busca de se oferecer à criança e ao adolescente o acesso aos seus legítimos direitos, proporcionando à sociedade e à comunidade em geral, assim como às instituições responsáveis por oferecer esses serviços, a oportunidade de reafirmarem o compromisso de assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, à liberdade, ao respeito e à convivência familiar e comunitária, embora na prática não possamos ignorar os sucessivos descumprimentos das disposições e dos objetivos constantes neste documento.

O artigo 16, do Capítulo II, seção IV do ECA, estabelece como garantia o direito à liberdade da criança, o direito de brincar, praticar esporte e divertir-se (BRASIL, 1990). Este é um dos poucos mecanismos legais que fazem menção ao brincar como direito da criança.

O Capítulo IV, que trata Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer, apresenta a seguinte forma de expressão ao se referir ao direito da criança pequena à educação:

**Art. 54** É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:  
IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;

No que se refere ao respeito à cultura, lazer e esporte, o ECA determina que devem ser respeitados os valores culturais, artísticos e históricos do contexto em que a criança se origina e que é de responsabilidade dos municípios, com apoio dos estados e da União, promovem programações culturais, esportivas e de lazer. Vale destacarmos que estes preceitos estão assegurados no Artigo 58 do ECA, mesmo que não regulamentem, especificamente, o direito ao brincar e à brincadeira, como se vê na letra da Lei:

**Art. 58** No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade de criação e o acesso às fontes de cultura.

**Art. 59** Os municípios, com apoio dos estados e da União, estimularão e facilitarão a destinação de recursos e espaços para programações culturais, esportivas e de lazer voltadas para a infância e a juventude (BRASIL, 1990).

Em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/96 a Educação Infantil passou a ser considerada como primeira etapa da Educação Básica, integrada aos sistemas de ensino. A LDB define, ainda, suas finalidades, de acordo com a determinação contida no art. 29 a seguir:

**Art. 29º.** A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

Para Cerisara (2002), a LDB foi construída embasada na Constituição Federal que reconheceu como direito da criança de zero a seis anos o ingresso na educação infantil considerando-a como sujeito de direitos. Outro fator que entra em destaque é que a educação infantil passou a fazer parte da educação básica. As instituições de educação infantil foram inseridas na área da educação avançando assim, para um trabalho com caráter educativo-pedagógico adequando-se às especificidades relativas à faixa etária de zero a seis anos. Para tanto, o professor precisa se qualificar, esta qualificação deve ser feita em cursos de licenciatura e graduação em universidades e institutos superiores de educação (BRASIL, 1996).

Ao falarmos do professor de educação infantil, precisamos atentar que esse profissional é diferente do professor das séries iniciais, e essa diferença precisa ser explicitada da melhor forma possível para que o trabalho do profissional da educação infantil seja respeitado e garantido.

Embora, a Lei de Diretrizes e Bases tenha sido pioneira, na legislação brasileira, em reconhecer a educação infantil como um direito das crianças de 0 a 6 anos e como dever do Estado, referindo-se, também, ao funcionamento das instituições, ao regime de trabalho e à qualificação dos profissionais que atuam nestas fases, porém, esta lei não se pronuncia quanto à origem dos recursos necessários para a implementação das ações que procurarão alcançar os objetivos proclamados para essa etapa da educação. Sem recursos específicos para tal

finalidade, os municípios tiveram sérias dificuldades para realizar a transferência das instituições de educação infantil das secretarias de assistência social para as secretarias de educação, conforme determina a Lei. Isso seria um avanço na busca de um trabalho educativo-pedagógico adequado às crianças de 0 a 06 anos.

Trata-se de uma grande incoerência da legislação elaborada na década de 1990, visto que, para um atendimento de qualidade, é necessário infra-estrutura física e legal, além de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, bem como a implantação de planos de carreira e salários condizentes. Inferimos, que, a falta de recursos e a ausência de políticas públicas voltadas para a formação e valorização dos profissionais demonstra claramente a falta de compromisso das instâncias políticas para com a Educação Infantil.

## **2.2 Documentos Oficiais Orientadores da Educação Infantil Pós-LDB, Emanados do MEC e CNE**

A LDB/1996 foi complementada por uma série de documentos oficiais produzidos no âmbito nacional, estadual e local. Vale destacarmos que antes mesmo da aprovação da LDB/1996, em 1995, foi elaborada, pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação e Cultura - MEC, a *Política de Melhoria da Qualidade da Educação: um balanço institucional*, que definiu a necessidade da melhoria da qualidade no atendimento educacional às crianças de zero a seis anos como um dos principais objetivos, apontando para tal quatro linhas de ação, são elas:

### **Política de Melhoria da Qualidade da Educação: um balanço institucional/1995**

- Incentivo à elaboração, implementação e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares;
- Promoção da formação e da valorização dos profissionais que atuam nas creches e nas pré-escolas;
- Apoio aos sistemas de ensino municipais para assumirem sua responsabilidade com a Educação Infantil;
- Criação de um sistema de informação sobre a educação da criança de 0 a 6 anos (BRASIL, 2005a, p. 10).

No mesmo ano, foi lançado pelo Ministério da Educação um documento denominado *Critérios para um Atendimento em Creches que Respeitem os Direitos Fundamentais das Crianças*. Esse documento, que teve sua segunda edição

publicada em 2009, compõe-se de duas partes. A primeira contém critérios relativos à organização e ao funcionamento interno das creches, que dizem respeito, principalmente, as práticas concretas que devem ser adotadas no trabalho direto com as crianças. A segunda explicita os critérios relativos à definição de diretrizes e normas; políticas; programas e sistemas de financiamento de creches, tanto governamentais como não governamentais (BRASIL, 2009).

O referido documento não inclui o detalhamento e as especificações técnicas necessárias para a implantação dos programas. Os critérios foram redigidos no sentido positivo, afirmando compromissos dos políticos, administradores e dos educadores de cada creche com um atendimento de qualidade, voltado para as necessidades fundamentais da criança. Dessa forma podem ser adotados ao mesmo tempo como um roteiro para implantação e avaliação e um termo de responsabilidade. Sobre a brincadeira, o documento apresenta a seguinte redação:

**Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças**

**Nossas crianças têm direito à brincadeira**

- Os brinquedos estão disponíveis às crianças em todos os momentos
- Os brinquedos são guardados em locais de livre acesso às crianças
- Os brinquedos são guardados com carinho, de forma organizada
- As rotinas da creche são flexíveis e reservam períodos longos para as brincadeiras livres das crianças
- As famílias recebem orientação sobre a importância das brincadeiras para o desenvolvimento infantil
- Ajudamos as crianças a aprender a guardar os brinquedos nos lugares apropriados
- As salas onde as crianças ficam estão arrumadas de forma a facilitar brincadeiras espontâneas e interativas
- Ajudamos as crianças a aprender a usar brinquedos novos
- Os adultos também propõem brincadeiras às crianças
- Os espaços externos permitem as brincadeiras das crianças
- As crianças maiores podem organizar os seus jogos de bola, inclusive, futebol
- As meninas também participam de jogos que desenvolvem os movimentos amplos: correr, jogar, pular
- Demonstramos o valor que damos às brincadeiras infantis participando delas sempre que as crianças pedem
- Os adultos também acatam as brincadeiras propostas pelas crianças (BRASIL, 1995, p. 14).

Este foi um importante documento orientador na que se refere à reorganização e à atuação nas creches e pré-escolas, no seu processo de redefinição de suas atribuições e na sua reestruturação após a promulgação da nova LDB.

Nesse contexto, também, foram aprovadas as Constituições Estaduais e as Leis Orgânicas Municipais. Além disso, o Conselho Nacional de Educação (CNE) e

os Conselhos Estaduais e Municipais de Educação (CMEs) vêm regulamentando a Educação Infantil por meio de diretrizes, resoluções e pareceres. Esses documentos tratam do currículo, dos aspectos normativos e da formação inicial do profissional em nível médio e superior.

Entre os documentos que regulamentam a educação infantil, no Brasil, podemos citar a Resolução CEB/CNE nº 1, de 7 de abril de 1999, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e que estabelece em seu Artigo 3º as seguintes orientações:

**Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI/1999  
Art. 3**

I – As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil, devem respeitar os seguintes Fundamentos Norteadores:

- a) Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum;
- b) Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática;
- c) Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais (BRASIL, 1999).

Essas diretrizes apresentam os objetivos de forma a permitir que todos os envolvidos na educação infantil participem da elaboração dos projetos educacionais pedagógicos da instituição. O mesmo documento estabelece que as propostas pedagógicas devem considerar os diversos aspectos da criança como um ser integral, como verificamos a seguir:

**Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI/1999**

III - As Instituições de Educação Infantil devem promover em suas Propostas Pedagógicas, práticas de educação e cuidados, que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/lingüísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível.

IV - As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil, ao reconhecer as crianças como seres íntegros, que aprendem a ser e conviver consigo próprios, com os demais e o próprio ambiente de maneira articulada e gradual, devem buscar a partir de atividades intencionais, em momentos de ações, ora estruturadas, ora espontâneas e livres, a interação entre as diversas áreas de conhecimento e aspectos da vida cidadã, contribuindo assim com o provimento de conteúdos básicos para a constituição de conhecimentos e valores (BRASIL, 1999).

É de extrema importância que as instituições educativas que atendem as crianças pequenas, sejam capazes de elaborar uma proposta que explicita os valores, as concepções e os conceitos relativos à infância, à educação infantil, à cultura, ao desenvolvimento e à aprendizagem, respeitando o direito à brincadeira e

à ampliação do mundo cultural. A proposta político-pedagógica, conforme contempla esse documento, deve considerar a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível. Isso torna-se impossível, no que se refere à criança pequena, sem se articular com a brincadeira. Nesse sentido, o documento possui uma lacuna, pois não menciona a importância desta atividade e nem da instituição de educação infantil em permitir o acesso a variados objetos que sirvam como brinquedos promotores de brincadeiras e outras atividades lúdicas.

Em 1998 foi elaborado pelo MEC o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI - apresentado em três volumes, o qual define o brincar ao lado do educar e cuidar, considerando o seguinte: “Nas brincadeiras, as crianças transformam os conhecimentos que já possuem anteriormente em conceitos gerais com os quais brincam” (BRASIL, 1998).

Segundo o Ministro da Educação e Desporto naquele período, Paulo Renato Souza, o Referencial foi concebido de maneira a servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira (BRASIL, 1998).

A organização do Referencial possui caráter instrumental e didático, devendo os professores 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. Nessa perspectiva, o Referencial é um guia de orientação que deverá servir de base para discussões entre profissionais de um mesmo sistema de ensino ou no interior da instituição, na elaboração de projetos educativos singulares e diversos.

Nesse sentido, o referencial procura contribuir para o planejamento, desenvolvimento e avaliação de práticas educativas que considerem a pluralidade e diversidade étnica, religiosa, de gênero, social e cultural das crianças brasileiras, favorecendo a construção de propostas educativas que respondam às demandas das crianças e seus familiares nas diferentes regiões.

Para garantir o acesso e o bom aproveitamento desse material, o MEC colocou à disposição de cada profissional de educação infantil, da época, seu próprio exemplar, para que ele pudesse utilizá-lo como instrumento de trabalho

cotidiano, consultá-lo, fazer anotações e discuti-lo com seus parceiros e/ou com os familiares das crianças usuárias (BRASIL, 1998).

Esse documento, entretanto, foi elaborado sem a participação da sociedade gerando vários questionamentos por parte dos professores e pesquisadores que atuam na área.

Cerisara (2002) faz algumas reflexões acerca do RCNEI para a Educação Infantil, inseridas no contexto das políticas públicas para a educação infantil. A autora destaca que o RCNEI foi mais uma ação do Governo do Fernando Henrique Cardoso - FHC, um documento elaborado pelo MEC integrando os Parâmetros Curriculares Nacionais. Ela lembra que em fevereiro de 1998 uma versão preliminar do RCNEI foi encaminhada a 700 profissionais da educação infantil, com a exigência que em um mês o mesmo fosse devolvido ao MEC com algum parecer. Os profissionais da área indicavam a necessidade de um debate em torno do tema. Mesmo assim, em outubro de 1998, foi divulgada a versão final do documento sem que os debates e apelos fossem atendidos. Desse modo, a publicação do RCNEI atropelou orientações do MEC que era a sua publicação após as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, sendo publicado antes mesmo delas, essas sim com caráter mandatário.

O volume um (1) do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil contém um documento de Introdução que apresenta uma reflexão sobre creches e pré-escolas no Brasil, situando e fundamentando concepções de criança, de educação, de instituição e do profissional, as quais que foram utilizadas para definir os objetivos gerais da educação infantil e orientaram a organização dos documentos de eixos de trabalho que estão agrupados em dois volumes relacionados aos seguintes âmbitos de experiência: Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo.

A parte que trata do brincar no volume 1 (um) traz o seguinte texto:

Para que as crianças possam exercer sua capacidade de criar é imprescindível que haja riqueza e diversidade nas experiências que lhes são oferecidas nas instituições, sejam elas mais voltadas às brincadeiras ou às aprendizagens que ocorrem por meio de uma intervenção direta. A brincadeira é uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que é o 'não-brincar'. Se a brincadeira é uma ação que ocorre no plano da imaginação, isto implica que aquele que brinca tenha o domínio da linguagem simbólica. Isto quer dizer que é preciso haver consciência da diferença existente entre a brincadeira e a realidade imediata que lhe forneceu conteúdo para realizar-se. Nesse sentido, para brincar é preciso apropriar-se de elementos da realidade imediata de tal forma a atribuir-lhes

novos significados. Essa peculiaridade da brincadeira ocorre por meio da articulação entre a imaginação e a imitação da realidade. Toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das idéias, de uma realidade anteriormente vivenciada (BRASIL, 1998).

Vigotsky (1998) afirma que a brincadeira se configura como uma situação privilegiada de aprendizagem infantil, à medida que fornece uma estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência. Portanto, ao considerar e reconhecer a necessidade de se oferecer à criança, nas instituições de educação infantil, condições adequadas à aquisição de aprendizagens, por meio do acesso à brincadeira, o documento parece trazer elementos baseados na teoria vigotskyana, quanto a estes aspectos do desenvolvimento da criança.

Além disso, o documento discorre sobre a importância e os benefícios do ato de brincar nas interações com seus pares durante a atividade lúdica, conforme a seguinte redação:

A brincadeira favorece a auto-estima das crianças, auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa. Brincar contribui, assim, para a interiorização de determinados modelos de adulto, no âmbito de grupos sociais diversos. Essas significações atribuídas ao brincar transformam-no em um espaço singular de constituição infantil. Nas brincadeiras, as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brinca. 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 (BRASIL, 1998).

Segundo Vigotsky (1998), o jogo que comporta uma situação imaginária também contém uma regra relacionada com o que está sendo representado. Assim, quando a criança brinca de médico, busca agir de modo muito próximo daquilo que ela observou nos médicos do contexto real. A criança cria e se submete às regras do jogo ao representar diferentes papéis. Para o autor, a brincadeira se configura como uma situação privilegiada de aprendizagem infantil, à medida que fornece uma estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência.

O conteúdo do texto contido no RCNEI corrobora com o pensamento do psicólogo russo, assim como de outros estudiosos do assunto, no sentido de que

busca oferecer e manter ao alcance da criança, dentro da instituição de educação infantil, a possibilidade de ela usufruir do direito de brincar.

O volume dois (2) do RCNEI é relativo ao âmbito da “Formação Pessoal e Social” e contém um eixo de trabalho que pretende orientar, prioritariamente, os processos de construção da “Identidade e Autonomia” das crianças. No volume dois (2), o brincar figura desta forma:

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, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais.

[...] A fantasia e a imaginação são elementos fundamentais para que a criança aprenda mais sobre a relação entre as pessoas, sobre o eu e sobre o outro. No faz-de-conta, as crianças aprendem a agir em função da imagem de uma pessoa, de uma personagem, de um objeto e de situações que não estão imediatamente presentes e perceptíveis para elas no momento e que evocam emoções, sentimentos e significados vivenciados em outras circunstâncias. Brincar funciona como um cenário no qual as crianças tornam-se capazes não só de imitar a vida como também de transformá-la. Os heróis, por exemplo, lutam contra seus inimigos, mas também podem ter filhos, cozinhar e ir ao circo (BRASIL, 1998).

Brougeré (1997) considera que a brincadeira é o mais alto grau do desenvolvimento infantil, porque ela é a manifestação livre e espontânea do interior exigida pelo próprio interior. Segundo Oliveira (2000), nas brincadeiras, a criança experimenta sentimentos diferentes (amor, confiança, solidariedade, união, proteção; mas, pode também sentir inveja, frustrações, rejeição, entre outros).

O terceiro volume, relativo ao âmbito do “Conhecimento de Mundo”, contém seis partes referentes aos eixos de trabalho orientados para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática. No que se refere ao lúdico, esse volume apresenta o seguinte:

Os momentos de jogo e de brincadeira devem se constituir em atividades permanentes nas quais as crianças poderão estar em contato também com temas relacionados ao mundo social e natural. O professor poderá ensinar às crianças jogos e brincadeiras de outras épocas, propondo pesquisas junto aos familiares e outras pessoas da comunidade e/ou em livros e revistas. Para a criança é interessante conhecer as regras das brincadeiras de outros tempos, observar o que mudou em relação às regras atuais, saber do que eram feitos os brinquedos etc. (BRASIL, 1998).

Ao evidenciar o papel da mediação do professor nos momentos de jogo e de brincadeiras no espaço institucional, o documento não contempla o aspecto lúdico da atividade de brincar. Ao contrário, privilegia o aspecto educativo no sentido puramente pedagógico, caracterizando uma contradição em relação ao que é proposto nos volumes 1 e 2.

Em 2006, foi lançado pelo MEC o documento *Parâmetros Nacionais de Infra-estrutura Para as Instituições de Educação Infantil*, composto por quatro apostilas, contendo concepções, reforma e adaptação dos espaços onde se realiza a Educação Infantil (BRASIL, 2006).

Foi elaborado um encarte, em parceria com educadores, arquitetos, engenheiros envolvidos em planejar, refletir e construir/reformar os espaços, destinado à educação das crianças de 0 a 6 anos. Esse encarte apresenta alguns parâmetros básicos de infra-estrutura para as Instituições de Educação Infantil na perspectiva de subsidiar os sistemas de ensino em adaptações, reformas e construções de espaços para a realização da Educação Infantil.

A Introdução o apresenta como um documento que se propõe a incorporar metodologias participativas que incluam as necessidades e os desejos dos usuários, a proposta pedagógica e a interação com as características ambientais. Trata também da história de atendimento à criança em idade anterior à escolarização, assim como das etapas da elaboração de um projeto de edificação e seus parâmetros.

Esse documento identifica parâmetros essenciais de ambientes físicos que ofereçam condições compatíveis com o Plano Nacional de Educação - PNE, bem como, com os conceitos de sustentabilidade, acessibilidade universal e com a proposta pedagógica, considerando a reflexão sobre as necessidades de desenvolvimento da criança quanto aos aspectos (físicos, psicológicos, intelectuais e sociais) como um requisito essencial para a formulação dos espaços/lugares destinados à Educação Infantil.

O documento *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* contém referências de qualidade para a educação infantil, que devem ser utilizadas pelos sistemas educacionais, creches, pré-escolas e centros de Educação Infantil, e foi elaborado após um processo de discussão e debates, a partir de seminários regionais, com a participação de representantes de secretarias e conselhos municipais e estaduais e outras entidades que atuam direta ou indiretamente com

crianças de 0 a 5 anos de idade. Visa delimitar parâmetros de qualidade suficientemente amplos para abarcar diferentes regiões, considerando as diferenças regionais. (BRASIL, 2006)

Os volumes um e dois, conforme consta da introdução do volume um, cumprem com a determinação legal do Plano Nacional de Educação, em seu Capítulo II, item 19 do tópico “Objetivos e Metas da Educação Infantil”, que exige a colaboração da União para atingir o objetivo de “Estabelecer parâmetros de qualidade dos serviços de Educação Infantil, como referência para a supervisão, o controle e a avaliação, e como instrumento para a adoção das medidas de melhoria de qualidade” (BRASIL, 2001, s./p.).

Segundo consta do volume um (que trata dos fundamentos para a qualidade na educação infantil), o objetivo desse documento é o de estabelecer padrões de referência orientadores para o sistema educacional, no que se refere à organização e funcionamento das instituições de Educação Infantil, considerando a distinção conceitual entre parâmetros e indicadores de qualidade. Assim, são definidos parâmetros como referência, ponto de partida, ponte de chegada ou de linha de fronteira, enquanto indicadores de quantificação, servindo como instrumento para aferir o nível de aplicabilidade do parâmetro. O volume dois refere-se às competências dos sistemas de ensino, assim como da caracterização das instituições de Educação Infantil no Brasil (BRASIL, 2006). Nesse sentido, o referido documento mostra um avanço quanto ao ponto de vista teórico, político e prático e no que se refere às políticas de educação infantil no Brasil.

Também, em 2006, a Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC, por meio da Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI), do Departamento de Políticas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental (DPE), apresentou o documento *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito da criança de 0 a 6 anos*, contendo diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a área.

O documento estabelece que a Educação Infantil deve pautar-se pela indissociabilidade entre o cuidado e a educação; tem função diferenciada e complementar à ação da família, o que implica uma profunda, permanente e articulada comunicação entre elas e que o processo pedagógico deve considerar as crianças em sua totalidade, observando suas especificidades, as diferenças entre as crianças e sua forma privilegiada de conhecer o mundo por meio do brincar, assim como fortalecer parcerias para assegurar, nas instituições competentes,

atendimento integral à criança, considerando seus aspectos físico, afetivo, cognitivo/linguístico, sociocultural, bem como as dimensões lúdica, artística e imaginária oferecendo ambiente interno e externo para o desenvolvimento das atividades, conforme as diretrizes curriculares e a metodologia da Educação Infantil, incluindo o repouso, a expressão livre, o movimento e o brincar (BRASIL, 2006).

Como pode ser percebido, entre as condições para que os direitos da criança de zero a seis sejam efetivados nas instituições de educação infantil, o documento destaca a necessidade de se considerar as crianças em sua totalidade e, para tanto, o brincar como forma privilegiada de a criança conhecer o mundo. Vale destacarmos a importância desta referência em um documento que pretende orientar as políticas públicas para a educação infantil, mesmo que o brincar não tenha sido discutido em suas possibilidades.

No documento *Parâmetros Básicos de Infra-estrutura* fica claro que o espaço físico para a criança pequena deve ser visto como um suporte que possibilite a vivência de jogos, brincadeiras e histórias que expressem a especificidade do olhar infantil. O documento, em seu volume dois, no item 12.7, estabelece que os profissionais que atuam nesta área intervenham para assegurar que bebês e crianças desenvolvam a imaginação, a curiosidade e a capacidade de expressão em suas múltiplas linguagens. Já no item 12.13, o documento esclarece que bebês e crianças devem ter opções de atividades e brincadeiras que correspondam aos interesses e às necessidades apropriadas às diferentes faixas etárias.

Em agosto de 2009, O Conselho Nacional de Educação formula um documento denominado Subsídios para as *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica*, com vistas a consolidar os direitos sociais das crianças de 0 a 6 anos à Educação Infantil de qualidade, e a normatizar questões de natureza curricular, relativas às propostas pedagógicas e à formação de professores que - depois de décadas de trabalho de consolidação da área - permanecem ambíguas, exigindo ordenamento claro dos órgãos competentes.

O Conselho Nacional de Educação buscou por meio desse documento, assumir seu papel político formulando essas diretrizes com o objetivo de subsidiar os sistemas de ensino, as instituições, os professores e os gestores na concepção e implementação de Propostas Pedagógicas de Educação Infantil, no sentido de se adequarem às novas exigências elaboradas com vistas a garantir a concretização dos direitos das crianças às creches, pré-escolas e escolas.

Em 17 de dezembro de 2009, foi sancionada pelo Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, a Resolução nº 5, que institui e fixa as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a serem observadas na organização de propostas pedagógicas na Educação Infantil.

As novas DCNEI constituem-se em orientações obrigatórias a serem seguidas por todas as instituições de educação infantil. O documento define os fundamentos norteadores para as propostas pedagógicas das instituições de educação infantil e é considerado por teóricos da área como resultado de ações e conquistas dos movimentos sociais, estudos e pesquisas, todos advindos de uma história de vinte anos (KRAMER, 2009).

As Diretrizes constantes no documento enfatizam a concepção da Educação Infantil como direito público subjetivo do cidadão desde que nasce e como função do Estado, complementar à família, implica, simultaneamente: (i) a garantia de oferta de vagas para atender à demanda; e (ii) a qualidade desta oferta.

As crianças de todas as raças/etnias, religiões, classes sociais, origens e locais de moradia, gêneros, independente de qualquer condição dos pais, têm direito à educação de qualidade, capaz de promover seu desenvolvimento, ampliar seu universo cultural e o conhecimento do mundo físico e social, a constituição de sua subjetividade, favorecer trocas e interações, respeitar diferenças e deficiências, promover auto-estima e bem-estar. As Propostas Pedagógicas devem oferecer condições para um cotidiano planejado e organizado que atenda e beneficie às necessidades e interesses das crianças, com equipamentos suficientes, prédios adequados, docentes habilitados e qualificados. Dentre essas Diretrizes, ficou estabelecido o seguinte:

[...] as Propostas Pedagógicas para a Educação Infantil devem atender às especificidades das crianças de 0 aos 6 anos, sujeitos sociais, produtores de cultura e produzidos na cultura, considerando que, ao longo deste período, vão sendo desenvolvidas a linguagem (verbal e não verbal), a afetividade (emoções e sentimentos), a motricidade (os movimentos, a gestualidade, a expansão do corpo no espaço) e a cognição (o pensamento, a dimensão racional), constituindo-se nas interações sociais (BRASIL, 2009, s./p.).

O documento estabelece que sejam assegurados às crianças, nas instituições: a atenção dos adultos às peculiaridades quanto aos recortes etários; a exploração dos objetos; os deslocamentos amplos no espaço; a imaginação e as manifestações simbólicas (na oralidade, nos gestos, no faz de conta, na imitação,

nas representações gráficas); a ampliação de modos de comunicação e criação de significados; as possibilidades de expressão do interesse e da curiosidade; a expansão das experiências de cultura.

Também, estabelece para o professor que atua na Educação Infantil uma habilitação com uma formação mínima específica e que esse profissional reconheça as especificidades dos processos de desenvolvimento e aprendizagem, respeite os direitos das crianças e suas famílias; domine os instrumentos teórico-práticos necessários ao desempenho competente de suas funções, quais sejam: responsabilizar-se pela educação das crianças de 0 a 6 anos.

Em relação às práticas pedagógicas, o professor que atua na Educação Infantil deve conceber o espaço como facilitador de interações e confrontos das crianças entre si favorecendo a cultura de pares -, das crianças com os adultos - ambos experimentando a descoberta de ensinar e aprender - e dos adultos entre si, sejam eles mães, pais, professores, gestores e demais profissionais. - que vivem o intenso desafio de ressignificar o seu papel, revendo conhecimentos e experiências (BRASIL, 2009).

Esse documento foi fruto de pesquisas, estudos, do amadurecimento desta etapa da educação como, também, da necessidade de incorporar os avanços já presentes na política e dar suporte aos municípios (KRAMER, 2009). Com relação às brincadeiras e aos brinquedos, as novas DCNEI estabelecem o seguinte:

**Art. 4º** As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar 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. 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.

§ 1º Na efetivação desse objetivo, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem:

[...]

VII - a acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas Habilidades/superdotação (BRASIL, 2009).

Sabendo-se que a criança é sujeito de direitos e produtora de cultura, por meio da convivência com suas especificidades, características desta fase de vida, a brincadeira transforma-se num instrumento natural que permite a ela desenvolver suas potencialidades respeitando, inclusive, aquela criança considerada diferente quanto á sua capacidade e ao seu desenvolvimento global. Seguindo neste avanço, as novas DCNEIs estabelecem ainda o que se segue:

**Art. 9º** As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:

I - promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;

II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

III - possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;

IV - recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço-temporais;

V - ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;

VI - possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;

VII - possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;

VIII - incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;

IX - promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;

X - promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;

XI - propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;

XII - possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos.

Parágrafo único - As creches e pré-escolas, na elaboração da proposta curricular, de acordo com suas características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas, estabelecerão modos de integração dessas experiências (BRASIL, 2009).

A presente Diretriz apresenta inovações em relação ao documento anterior em vários aspectos, como, por exemplo, no que se refere ao atendimento às crianças indígenas, filhos de agricultores, pescadores, ribeirinhos, assentados, quilombolas, caiçaras e povos da floresta e, também, quanto aos aspectos

estruturais. No entanto, elas parece reduzir o processo de formação a uma aprendizagem de habilidades cognitivas básicas, sem considerar a centralidade da brincadeira como requisito essencial no desenvolvimento pleno das potencialidades da criança.

### **2.3 Outras Leis que Regulamentam a Educação Infantil**

Em 2001, a Lei 10.172/2001 criou o Plano Nacional de Educação - PNE, que estabelecia objetivos e metas para a Educação Infantil para o período de 2001 a 2010, com a seguinte redação:

#### 1.3 Objetivos e Metas

1. Ampliar a oferta de educação infantil de forma a atender, em cinco anos, a 30% da população de até 3 anos de idade e 60% da população de 4 e 6 anos (ou 4 e 5 anos) e, até o final da década, alcançar a meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos.

2. Elaborar, no prazo de um ano, padrões mínimos de infra-estrutura para o funcionamento adequado das instituições de educação infantil (creches e pré-escolas) públicas e privadas, que, respeitando as diversidades regionais, assegurem o atendimento das características das distintas faixas etárias e das necessidades do processo educativo quanto a:

a) espaço interno, com iluminação, insolação, ventilação, visão para o espaço externo, rede elétrica e segurança, água potável, esgotamento sanitário;

b) instalações sanitárias e para a higiene pessoal das crianças;

c) instalações para preparo e/ou serviço de alimentação;

d) ambiente interno e externo para o desenvolvimento das atividades, conforme as diretrizes curriculares e a metodologia da educação infantil, incluindo o repouso, a expressão livre, o movimento e o brinquedo;

e) mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos;

f) adequação às características das crianças especiais.

[..]

Fortalecer parcerias para assegurar, nas instituições competentes, o atendimento integral à criança, considerando seus aspectos físico, afetivo, cognitivo/lingüístico, sociocultural, bem como as dimensões lúdica, artística e imaginária. (BRASIL, 2001).

Embora seja um documento legal relevante aprovado pelo Congresso Nacional, no Governo FHC, foi o PNE que, entretanto, teve vetadas várias de suas metas que se referiam ao financiamento da educação, cujas verbas liberadas não foram suficientes para a realização de ações previstas.

Apesar da existência dessa legislação, ainda é fácil percebermos a falta de investimento necessário à garantia do atendimento aos direitos da criança pequena, e como resposta às mudanças relevantes acontecidas nesta década são provenientes de conquistas consequentes dos movimentos sociais.

Em 16 de maio de 2005, a Presidência da República sancionou a Lei 11.114 que altera os artigos sexto (6º), 30, 32, e 87 da LDB/1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade.

Em 06 de fevereiro de 2006 foi promulgada, pela Presidência da República, a Lei 11.274 que altera novamente a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da LDB de 1996, dispondo sobre a duração de nove (9) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis (6) anos de idade (BRASIL, 2006).

Embora esses documentos tenham contribuído para a universalização da escolarização das crianças de seis anos, podemos considerar como um grande prejuízo estas duas medidas, já que, desta forma, a criança, ao ingressar no ensino fundamental aos seis anos, geralmente, perde um ano de brincadeiras, às quais teria acesso se continuasse na educação infantil, passando ao ensino fundamental aos sete anos. Em um ano de atividades permeadas pelo lúdico, a criança teria a possibilidade de alcançar um nível considerável no desenvolvimento de suas habilidades e potencialidades.

Em janeiro de 2007, no segundo mandato do Governo Lula, foi aprovado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), pela Emenda Constitucional nº 53, de 19/12/2006, destinando recursos à Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos), com base no número de alunos de cada etapa. A criação deste Fundo representa o resultado de ações de mobilização nacional, envolvendo diversos setores da sociedade civil, entidades não-governamentais, governos, conselhos municipais, estaduais e da União e, ainda, legisladores, resultando na possibilidade da efetivação das propostas para a Educação Infantil. O FUNDEB também representa o reconhecimento das instituições infantis como estabelecimentos educacionais, integradas aos sistemas de ensino, regulamentadas, geridas e supervisionadas pelos órgãos da educação (KRAMER, 2009).

A infância é uma construção da modernidade e do futuro e o desenvolvimento do atendimento a essa etapa da vida humana é fator essencial para a qualidade desse futuro. A Educação Infantil, desde a Constituição Federal de 1988, vem sendo reconhecida como parte da educação básica apresentando como objetivo o desenvolvimento integral da criança. A partir de tudo que foi analisado acerca do direito à educação infantil, é importante destacarmos que este avanço legal aconteceu devido a diversas mobilizações, debates e discussões na busca de garantir e executar o que foi incorporado pela Constituição Brasileira de 1988 pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, apesar disso, muito há ainda a ser conquistado neste âmbito.

#### **2.4 Legislação Estadual e Municipal Referente à Educação Infantil**

A partir da Constituição de 1988, da LDB 9394/96 e da legislação elaborada em função da educação básica, no âmbito nacional, os estados e municípios foram adquirindo condições, assim como, a necessidade de elaborar documentos, considerando a especificidade de suas instâncias.

Entre aqueles documentos que tratam da Educação Infantil, elaborados no Estado de Goiás, podemos citar o parecer do Conselho Estadual de Educação que fundamenta a Lei Complementar Estadual nº 26/98, o qual trata em seu artigo 1º da disponibilidade para a efetivação da matrícula na educação básica no Sistema Educativo do Estado de Goiás, para crianças, jovens e adultos, a qualquer dia do ano letivo, e, em seu artigo 2º, estabelece a permanência da criança que completar 6 (seis) anos de idade no curso do ano letivo e que se achar matriculada na educação infantil até o final deste, evitando-se, assim, descontinuidade dos estudos e mudanças bruscas em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento sócio-afetivo (GOIÁS, 2006).

Em 29 de outubro de 2007, foi promulgada pelo Conselho Municipal de Educação de Goiânia, a Resolução CME nº 194, que estabelece normas para Credenciamento, autorização de funcionamento, reconhecimento, renovação de reconhecimento e supervisão das instituições de Educação Infantil, mantidas pelo Poder Público Municipal e das instituições privadas, no âmbito do Sistema Municipal

de Ensino. Este documento estabelece, no seu Capítulo III, art. 11, os objetivos da Educação Infantil, conforme o que se segue:

**Art. 11** A Educação Infantil tem por objetivos:

I- proporcionar as condições adequadas à promoção do bem estar da criança, sua proteção, cuidado e educação, observando o seu desenvolvimento nos aspectos físico, motor, ético, cognitivo, afetivo, lingüístico, bem como a expressão de suas múltiplas linguagens;

II- estimular a criança a observar e explorar o ambiente em que vive, com atitude de curiosidade, percebendo-se como integrante, dependente e agente transformador do mesmo, valorizando atitudes que contribuam para sua conservação;

III- possibilitar às crianças situações que as levem a estabelecer e ampliar suas relações sociais, articulando seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração (Goiânia, 2007).

Como um documento oficial, esta resolução tem por finalidade legitimar a especificidade da infância, ao considerar como objetivos da Educação Infantil aspectos que visam garantir à criança o acesso a situações que possibilitem seu pleno desenvolvimento. Neste sentido, podemos considerar a resolução como mais um avanço, desde que o que nela é expresso seja realmente colocado em prática.

Em 2004, após uma série de encontros para discussão, a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia - SME elaborou um documento denominado *Saberes sobre a infância: a construção de uma política de educação infantil*. Conforme consta em sua apresentação, este documento é uma síntese de ideias e propostas que foram construídas coletivamente na gestão 2001-2004, pelos diferentes sujeitos envolvidos com a educação infantil municipal e foi delineado na perspectiva de apontar caminhos que subsidiassem o trabalho com a educação infantil na Rede Municipal de Ensino de Goiânia. Este documento é constituído de quatro capítulos. O primeiro capítulo *Educação infantil: que história é essa?* trata das formas como se configura o atendimento à infância dos setores populares, no Brasil, com uma breve abordagem sobre as concepções que o embasam, situando neste contexto, o município de Goiânia, a trajetória histórica da educação infantil na Rede Municipal de Ensino e os desafios encontrados, especificamente na gestão 2001-2004.

O capítulo dois, *Concepções de infância: o direito de ser criança*, ressalta que as diferentes concepções que coexistem na sociedade foram construídas historicamente, destacando as concepções fundamentadas na ideia de natureza

infantil (vir-a-ser, ser contraditório e ser inocente); a concepção criança como adulto em miniatura, que considera para a realidade da criança características da vida adulta, e a que compreende a criança como sujeito de direitos, uma vez que ela tem características próprias de se relacionar com o mundo, o que a faz produtora de uma cultura específica. Essa última defende a garantia dos direitos da criança, apontando-os e destacando aqueles que a instituição de educação infantil deve garantir.

O capítulo três, denominado *Caminhos do desenvolvimento*, aborda o processo de constituição dos sujeitos por meio das múltiplas relações que estabelecem entre si e com o mundo, as quais lhes possibilitam a apropriação da cultura e a produção dos sentidos, significados e conhecimentos. Discute-se, ainda, nesse capítulo, sobre a forma pela qual o ser humano aprende e se desenvolve, o papel da mediação nesse processo, a importância do registro e da documentação pedagógica como processo avaliativo tanto por parte dos profissionais da educação quanto pelas crianças, e, por último, das múltiplas linguagens como promotoras do desenvolvimento e aprendizagem, considerando que o sujeito se comunica e se expressa de diferentes formas.

O quarto capítulo, sob o tema *Trabalho pedagógico: desafios e perspectivas para a educação infantil*, apresenta três concepções de intervenção em relação à criança pequena: a assistencialista, a escolarizante tradicional e a pedagogia da infância. Esta última favorece a produção da cultura infantil e possibilita a concretização dos direitos da criança no âmbito da instituição de educação. Nesse capítulo, discute-se acerca da proposta político-pedagógica e do planejamento como momentos coletivos da instituição educacional e dela com a comunidade, para, a partir disso, definir os caminhos a serem traçados em busca de uma prática educativa que tenha como foco a criança. Aborda, também, a organização do tempo e do espaço como propiciadores dessa prática, bem como a relação família-instituição, ambas co-responsáveis pela educação da criança.

Assim, entendemos não ser necessário apresentar uma metodologia específica de trabalho com a criança, pois cada instituição de educação infantil, a partir da especificidade e das concepções apresentadas no documento, tem autonomia para definir coletivamente a forma de estruturação do trabalho

pedagógico. Isso possibilita que realmente as crianças sejam consideradas como sujeitos de direitos tendo-se em vistas suas individualidades.

Foram levantadas dez temáticas consideradas fundamentais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico com crianças da educação infantil: organização do trabalho coletivo; formas de participação das famílias; violência doméstica; planejamento mensal nos CMEIs e nas instituições conveniadas; concepção de educação infantil; organização da rotina; formação pedagógica e administrativa; qualificação do fazer pedagógico; projeto político-pedagógico; diversidade cultural (GOIÂNIA, 2004).

O documento, na perspectiva de apontar caminhos que subsidiem o trabalho com a educação infantil, na Rede Municipal de Ensino de Goiânia, ressalta a necessidade de se garantir a efetivação dos direitos da criança, tais como: brincar com água, com terra, plantas, gravetos, pedras, animais. Aponta também para o direito à brincadeira e à movimentação em espaços amplos onde possam correr, pular, saltar, puxar e empurrar objetos, assim como a promoção de dramatizações, contar histórias, desenhar, considerando o papel de mediadores dos profissionais envolvidos e da instituição nessas atividades.

Este documento representa um grande passo e tem sido orientador para a Educação Infantil em nosso município. Neste momento, um novo documento está sendo elaborado, com inovações e adaptações, após avaliações que foram realizadas sobre o trabalho pedagógico que tem sido desenvolvido, e a partir das orientações do documento elaborado em 2004.

Também em 2004, foi elaborado o Plano Municipal de Educação, que representa um grande avanço, não apenas pelo seu processo de construção como também pelo tempo previsto para sua implantação, que é de dez anos. Um plano decenal de educação, que abrange todos os níveis e modalidades de ensino, pretende constituir-se como política de estado, superando a fragmentação de políticas de governo sujeitas a rupturas com a saída ou ingresso de novos atores no cenário da administração pública, a cada eleição.

Aqui vamos nos ater à análise do que este documento estabeleça para a educação infantil, no Município de Goiânia, que vai desde as formas de atendimento e a estrutura do espaço físico. Entretanto, em seus objetivos e metas, o plano não faz referência ao brinquedo e a brincadeira na educação infantil.

## 2.5 A Proposta Político-Pedagógica do CMEI onde se Realizou a Pesquisa

Como um dos consequentes componentes das Políticas Públicas na área da educação infantil, a Proposta Político-Pedagógica do CMEI onde foi realizada a pesquisa empírica, elaborada em 2011, expõe o seguinte:

[...] apresenta o resultado do trabalho de um grupo que acredita no ensino público, um grupo comprometido com a transformação social e cidadã, que tem como maior objetivo, a função de garantir os direitos das crianças, pautado nos princípios da participação, colegialidade e gestão democrática, em um ambiente afetivo, cooperativo, tranquilo, criativo e de respeito, em que as diferenças individuais são vistas como estímulos para o crescimento humano.

Trata-se de um documento que é consultado constantemente por toda a equipe da Instituição, visto que diversas cópias foram providenciadas possibilitando a todos os profissionais livre acesso, a ela como, também, a oportunidade de eles levá-la para suas residências para ser lida com maior tranquilidade, consequentemente, permitindo que cada um se encontre dentro da proposta. Para a comunidade, essa proposta é discutida nas reuniões. Outras cópias, também, são disponibilizadas para serem emprestadas a quem desejar. As crianças, também, têm acesso a ela, folheando-a e se situando em fotos e desenhos.

Para o ano de 2011, a proposta da instituição consiste em que a avaliação ocorra semanalmente nos momentos de planejamento semanais e semestralmente nos momentos de planejamentos mensais com o grupo de profissionais, a partir de instrumentos elaborados pela coordenação e direção, por exemplo, o critério (ou direito) assegurado e os tópicos que explicitam de que forma eles são garantidos na prática - dos quais haverá registro sobre o grau de efetivação e sugestões de ações para a concretização dos que não foram efetivados. Esse instrumento, além de ampliar o processo de escuta dos sujeitos envolvidos no processo, possibilita retomar caminhos e construir ações coletivas para o trabalho no CMEI, principalmente, em virtude de ele abordar questões em relação ao que foi positivo no semestre/ano e deveria permanecer; aquilo que precisaria ser melhorado no processo; concepções sobre a infância e a identidade profissional. Assim, ao final de cada avaliação, são retiradas do grupo as sugestões de ações a serem realizadas

durante o ano de 2011 tendo em vista as ações para o ano seguinte, isto é, 2012, visando a atingir o objetivo proposto: a garantia dos direitos da criança.

Essa instituição, segundo o seu PPP, organiza-se cumprindo as orientações dos documentos que normatizam a questão do planejamento e, também, garantindo que os mesmos aconteçam de acordo com critérios estabelecidos pelas Diretrizes de Organização do ano letivo. O planejamento anual acontece com todo o grupo no início do ano, conforme calendário estabelecido pela SME.

O planejamento semanal é realizado com professores e auxiliares das atividades educativas e constitui-se em espaços de discussão, reflexão e encaminhamentos do trabalho pedagógico, bem como de garantia da formação continuada dos seus profissionais. Mediado pela coordenação pedagógica, o planejamento fortalece os princípios da *ação-reflexão-ação*, num processo constante de questionamento sobre a prática pedagógica. Ele também é utilizado para detalhar as ações dos projetos de trabalho e planejar momentos de integração entre os agrupamentos.

Os planejamentos semanais são sistematizados em cadernos por agrupamentos que permanecem na instituição para consulta tanto da coordenação, como dos estagiários, colegas de trabalho, apoio pedagógico, etc. Todas as ações educativas são discutidas, sistematizadas, socializadas e implementadas conjuntamente por professores, auxiliares, coordenação pedagógica e direção.

A pauta das reuniões semanais é definida de acordo com a necessidade do trabalho, bem como conforme a necessidade de garantia da formação continuada. No que se refere a esta última, algumas reuniões semanais se traduzem na leitura, estudo e discussão de textos que expressam a temática de trabalho definida na semana de planejamento.

O planejamento semanal com o professor e o auxiliar das atividades educativas de cada agrupamento é organizado semanalmente, a dupla se reúne para discutir e planejar ações específicas para seu agrupamento. Nesse momento, a professora repassa para a auxiliar tudo que está sendo trabalhado naquela semana, na ocasião também a auxiliar coloca sua opinião e oferece sugestões para a melhoria da ação educativa. A dupla avalia o trabalho realizado junto à coordenação e faz suas sugestões e reivindicações.

De acordo com a diretora da instituição, o documento muito tem contribuído para a melhoria da organização das atividades. Sendo assim, em uma semana planejam o grupo de professores e auxiliares em dias distintos e, em outra, semana planejam a professora e a auxiliar de cada agrupamento, também, em dias distintos. A organização dos horários dos encontros semanais estão apresentados em um quadro com as datas dos planejamentos mensais, inseridos no calendário anexo ao PPP, conforme o exemplo a seguir:

### Quadro I - Calendário dos encontros semanais

<b><i>Estudo e planejamento com professores e auxiliares de atividades educativas</i></b>
<b><i>Matutino</i></b>
a) Quintas-feiras, das 7h às 8h professores e coordenação. b) Sextas-feiras, das 7h às 8h auxiliares de atividades educativas e coordenação.
<b><i>Vespertino</i></b>
a) Terças-feiras, das 13h às 14h professores e coordenação. b) Quintas-feiras, das 13h às 14h auxiliares de atividades educativas e coordenação.
<b><i>Planejamento da dupla com professores e auxiliares de atividades educativas</i></b>
Matutino a) a dupla do agrupamento B - Verde (no horário de exibição do DVD). b) a dupla do agrupamento C - Laranja (no horário de exibição do DVD). c) a dupla do agrupamento D - Vermelho (no horário de exibição do DVD). d) a dupla do agrupamento EF1 - Amarelo (no horário de exibição do DVD). e) a dupla do agrupamento EF2 - (no horário de exibição do DVD).
Vespertino a) a dupla do agrupamento D - Vermelho (no horário de exibição do DVD).dupla do b) a dupla do agrupamento EF1 - Amarelo (no horário de exibição do DVD). c) a dupla do agrupamento EF2 - Amarelo (no horário de exibição do DVD). d) agrupamento B - Verde (no horário de exibição do DVD). e) a dupla do agrupamento C - Laranja (no horário de exibição do DVD).

Fonte: PPP da instituição (2011).

Considerando as diversas avaliações institucionais e a percepção das necessidades da instituição e de seu corpo coletivo, a equipe gestora do CMEI elaborou um plano de ação que norteará seu trabalho durante todo ano de 2011. Como todo plano, este também é flexível, uma vez que possíveis alterações ao longo do percurso poderão surgir. Contudo, ele será sempre revisitado e constantemente avaliado a fim de alcançarmos o nosso maior objetivo que é o aprimoramento do trabalho pedagógico a fim de colaborarmos nas aprendizagens de nossas crianças. Este plano está reproduzido, no Quadro II, a seguir:

Quadro II - Plano de ação

PRIORIDADES	DIMENSÕES	AÇÕES	PERÍODO
Situar a equipe pedagógica na proposta da SME por meio do investimento em formação continuada.	Trabalho docente e garantia do processo de ensino-aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organizar um cronograma de formação voltado para o estudo de nossa PPP e dos Saberes sobre a Infância – a construção de uma política de Educação Infantil. Garantir que todos tenham uma cópia dos documentos acima para estudo constante e consulta frequente.</li> <li>• Trazer um convidado do Centro de formação para a troca de experiências com o grupo de profissionais a respeito desses documentos.</li> <li>• Eleger com os profissionais os temas de interesse do grupo para a formação continuada no segundo semestre</li> </ul>	<p>Abril, maio e junho.</p> <p>Maio ou junho.</p>
Envolver as famílias e fortalecer sua participação nos projetos de trabalho.	Articulação família e comunidade e garantia do processo de ensino-aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudar com a equipe pedagógica o capítulo 7 do livro de BARBOSA e HORN. <i>Projetos pedagógicos na educação infantil</i>. Porto Alegre: Artmed, 2008. Discussão sobre o envolvimento das famílias e das comunidades nas atividades dos projetos de trabalho.</li> <li>• Solicitar maior iniciativa docente na divulgação das atividades dos projetos com o envio de convites para as famílias se inserirem nas propostas, criar uma rotina de exposição de fotos e produções infantis, entre outras ações apontadas pelo grupo.</li> </ul>	Junho
Organizar uma nova formação do Conselho Gestor.	Conselho Gestor	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover um estudo das diretrizes e outros documentos com os interessados em ingressar no Conselho Gestor.</li> <li>• Formar um novo grupo de membros para o início do mandato de três anos a partir de 2011.</li> </ul>	Abril e maio
Reformar a frente do CMEI com uma estrutura que nos dê mais segurança. Revitalizar a área ao fundo de nossa instituição.	Infra-estrutura	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Encaminhar por meio de ofícios e de conversa direta com a Secretária de Educação nossa necessidade urgente de reestruturação da frente do CMEI, substituindo a tela por grades, a fim de continuar promovendo a interação das crianças com a comunidade de forma segura.</li> <li>• Revitalizar a área ao fundo de nossa instituição a fim de torná-la um espaço adequado de uso das crianças. Serão estudadas formas de arrecadação de fundos para esse fim.</li> </ul>	Abril e meses subsequentes até alcançarmos essa meta.

Promover reflexões a respeito de maior compromisso e disponibilidade em sua função de trabalho.	Recursos Humanos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trazer um convidado do campo administrativo, mais especificadamente de recursos humanos, que possa contribuir na reflexão e mudança de ações de alguns profissionais a fim de que apresentem maior compromisso e disponibilidade no desenvolvimento de sua função de trabalho.</li> </ul>	Durante o ano de 2011.
Levantar a discussão junto à Unidade Central e a SME sobre a necessidade de oferecermos condições reais de tempo para um trabalho formativo com nossos profissionais sem desfavorecer a presença docente junto às crianças.	Formação Continuada	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Suscitar a discussão junto à Unidade Central e a SME sobre a necessidade de oferecermos condições reais de tempo para um trabalho formativo com nossos profissionais sem desfavorecer a presença docente junto às crianças, com a sugestão - expressa neste documento e nas visitas do apoio pedagógico - da contratação da SME de profissionais da área da música, da educação física ou educadores circenses.</li> </ul>	Durante o ano de 2011.

Fonte: PPP da instituição (2011).

De acordo com a equipe responsável por sua elaboração<sup>8</sup>, a Proposta Político-Pedagógica do CMEI onde foi realizada a pesquisa constitui para todos os envolvidos em um “caminho” a ser percorrido durante todo o ano de 2011 e não um “lugar” fechado e definitivo, pois ela não é um fim em si mesma, mas uma proposta para que alcancemos o destino esperado. É também um “convite”, pois, convida à busca de novos conhecimentos e novas descobertas. É um “desafio”, pois enseja levar os participantes à procura de inovações, de fazeres diferentes, novos meios, novas metodologias, novos olhares.

<sup>8</sup> A referida proposta foi, segundo informações da equipe gestora, elaborada de maneira bastante participativa, envolvendo desde os professores e os demais profissionais da educação que atuam na instituição, até os pais e as crianças.

O slogan do CMEI é *Respeitar a infância, respeitar os sujeitos, construir a história, conforme consta no PPP, respeitar a infância*, porque a defende e enxerga claramente a criança como sujeito de direito. Sendo assim, seu maior objetivo consiste em fazer com que os direitos da criança sejam realmente respeitados e cumpridos. Respeitar os sujeitos porque a instituição, por meio dos seus atores, entende que é preciso existir respeito por todos os envolvidos para que a instituição possa alcançar sucesso. Construir a história é o que, como indivíduos, como seres humanos, se buscamos fazer diariamente.

Construir uma proposta de forma democrática, com a participação de todos os sujeitos envolvidos no processo, não foi tarefa fácil, foi preciso muita disponibilidade por parte da equipe gestora para que, através de uma busca constante em prol de um processo pautado na cooperação, participação e parceria, a instituição conseguisse alcançar seu objetivo.

Espaços de discussão foram criados, os quais constituíram-se no pontapé inicial e muito contribuiu no decorrer das fases posteriores. Novos ambientes surgiram e foram sustentados favorecendo a participação de todos. O trabalho em equipe foi buscado respeitando a dignidade e os direitos de cada um, sempre em um clima de incentivo à criatividade e à autonomia dos envolvidos no processo a fim de se promover o bem estar coletivo.

[...] A organização do espaço, a observação do meio, as histórias, as brincadeiras propostas, as investigações, entre inúmeras outras atividades realizadas têm o objetivo de desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão. A curiosidade, segundo Paulo Freire, é a mola propulsora de todo estudante, independente de sua faixa etária. Para isso, a curiosidade é vinculada ao direito de desenvolver a imaginação e a capacidade de expressão, tão valorizadas na roda de conversa, no trabalho com a literatura e com outras manifestações artísticas (música, canto, dança teatro, fantoches, uso de acessórios e fantasias, desenho, pintura, recorte, colagem, dobradura, modelagem etc), no incentivo ao uso das diversas linguagens e na valorização do levantamento de hipóteses e de questionamentos. Curiosidade é procurar ler o mundo e o professor deve explorá-la por meio da tematização e problematização no trabalho com os projetos (CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 2011).

Araújo (2011) ressalta que o PPP deve conter, de forma clara, o papel da instituição e do educador diante da família, da criança e da comunidade, assim como esclarecer as condições mínimas, objetivos e materiais, financeiras e humanas.

O PPP da instituição reconhece como um dos direitos da criança o acesso à brincadeira, a qual se configura como um eixo de seu trabalho e que pode ter como

ponto de partida tanto a intencionalidade do professor como as iniciativas lúdicas próprias das crianças, etc. Dessa forma, a presença da brincadeira torna-se uma atividade fundamental para promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, nos mais diferentes momentos da rotina. O PPP busca garantir, também, o dia do brinquedo (um dia em que as crianças podem trazer seus brinquedos de casa), assim como atividades coletivas semanais com momentos lúdicos.

Todos estes documentos oficiais e legais, analisados neste item, fundamentam a elaboração do PPP da instituição e orientam a prática pedagógica ali desenvolvida. Muitos deles são estudados nos momentos de formação continuada desenvolvidos sistematicamente, sob a coordenação da equipe gestora.

Neste capítulo, concluímos que, em relação às políticas públicas na educação infantil, estamos vivenciando um período de reflexões e de conquistas, e que tais avanços são frutos de movimentos sociais, que se travaram desde décadas anteriores até os dias atuais.

No próximo capítulo, apresentamos a instituição onde foi realizada a pesquisa de campo, assim como o material obtido, por meio das entrevistas, e os resultados da análise qualitativa desse material, em que procuramos estabelecer as relações com os fundamentos teóricos sistematizados no primeiro capítulo desta pesquisa.

### **CAPÍTULO III**

## **OS SIGNIFICADOS DO BRINQUEDO E DA BRINCADEIRA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA DE CINCO ANOS: O OLHAR DOS SEUS PAIS E PROFESSORAS**

Neste capítulo, são analisados os significados atribuídos por pais e professoras da educação infantil, ao papel dos brinquedos e brincadeiras no desenvolvimento das crianças de cinco anos atendidas por uma instituição pública de educação infantil.

Inicialmente, expomos os passos da pesquisa e divulgamos a organização da educação infantil na Rede Municipal de Goiânia, a fim de melhor compreendermos a estrutura e o trabalho pedagógico realizado no CMEI em que foi realizada a pesquisa. Estas informações foram obtidas a partir de estudo de dissertações e teses que tratam desta etapa da educação básica no município de Goiânia e, também, por meio de documentos elaborados pela SME e pelo CME.

Em seguida, apresentamos um breve histórico e as características do CMEI, *locus* de nossa pesquisa, com base nas informações obtidas em entrevistas com a diretora e na análise do Projeto Político-Pedagógico da instituição.

Apresentamos, então, os sujeitos que participaram das entrevistas. Com relação aos pais, utilizamos as informações obtidas mediante um questionário. Participaram desta etapa da pesquisa quatro mães e um pai de crianças de cinco anos. Além deles, também, participaram da investigação as seis professoras da instituição, dentre as quais duas atuam como coordenadoras. Todas as docentes aceitaram participar da pesquisa por meio da entrevista. Um delas trabalha em dois turnos, um deles como professora regente e outro como coordenadora. A outra não está, no momento, atuando como docente e sim como coordenadora.

Na segunda parte deste capítulo, analisamos as falas dos familiares e das educadoras, procurando apreender os significados atribuídos por esses sujeitos ao brinquedo e seu papel no desenvolvimento da brincadeira infantil e evidenciar aqueles partilhados pelos dois grupos, no tocante ao tema analisado.

### **3.1 A Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Goiânia**

A história da Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação (SME) de Goiânia começou na década de 1990 com a celebração de convênios com instituições filantrópicas que atendiam crianças menores de sete anos, em período integral. A SME ampliou, em 1994, a parceria com a Associação das Creches Filantrópicas do Estado de Goiás (ACEG) disponibilizando 28 (vinte e oito) professores entre as entidades filiadas à Associação (PREFEITURA MUNICIPAL DE GOIÂNIA, 2004).

No ano de 1995, a SME implantou 23 (vinte e três) turmas de pré-escolas para crianças a partir de quatro anos e meio, em 13 (treze) escolas municipais de Ensino Fundamental, na administração do Prefeito Darci Accorsi. A Secretaria elaborou o documento “Educação Infantil: uma proposta pedagógica para a pré-escola”, com o objetivo de nortear a formação dos professores, orientar e implantar a proposta curricular e uma política para a Educação Infantil realizada nas escolas (PREFEITURA MUNICIPAL DE GOIÂNIA, 1995).

A Assistência Social do Município, por meio da Fundação Municipal de Desenvolvimento Comunitário (FUMDEC), prestava atendimento à infância por meio das Creches e Centros Infantis, desde meados da década de 1970. Com a promulgação da LDB - Lei 9394/1996, o processo de transferência da Educação Infantil do âmbito da Assistência e a inserção no sistema educacional de ensino se tornaram necessários.

No ano de 1996, iniciou-se uma parceria da SME com a FUMDEC com o objetivo de ampliar o trabalho pedagógico nas instituições infantis mantidas por aquela Fundação. Para tanto, a SME disponibilizou professores para a atuação direta com as crianças (PREFEITURA MUNICIPAL DE GOIÂNIA, 2001).

No ano de 1998, na administração do prefeito Nion Albernaz, foi criada a Divisão de Educação Infantil (DEI) com o objetivo principal de preparar a SME para a absorção das creches. Em 1999, efetivou-se a transferência de 13 (treze) creches, sob a responsabilidade da FUMDEC, que atendiam aproximadamente 1300 (Ummil e trezentas) crianças e 64 (sessenta e quatro) instituições filantrópicas conveniadas para a responsabilidade da SME quanto à provisão e o gerenciamento do atendimento à criança (GOIÂNIA, 2001).

A SME, em parceria com a Secretaria Estadual de Cidadania e Trabalho, assumiu, a partir do segundo semestre de 2000, a administração do trabalho pedagógico de 71 (setenta e uma) instituições de Educação Infantil da rede estadual. Naquele período, também, a Secretaria estabeleceu convênios com instituições particulares, comunitárias, confessionais e filantrópicas com repasse de recursos materiais, humanos e/ou financeiros.

O Conselho Municipal de Educação em Goiânia (CME) elaborou a Resolução nº 014, em 23 de agosto de 1999, que fixou normas para o funcionamento das instituições infantis públicas e privadas. As instituições públicas que atendiam crianças da faixa etária de zero a seis anos passaram a ser denominadas Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), e as particulares, filantrópicas e confessionais, Centro de Educação Infantil (CEI) (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 1999).

O trabalho da DEI centrou-se na formação dos professores e da equipe técnica e, ainda, na estruturação das instituições, já que o atendimento na pré-escola era realizado em meio período, e nas creches, em período integral. Outra necessidade era relativa à elaboração de uma política e de proposta curricular para a Educação Infantil. No ano de 2001, o CME aprovou o documento “Diretrizes Norteadoras para o Currículo da Educação Infantil” (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2001).

No início da gestão do prefeito Pedro Wilson (2001- 2004), a SME, e especificamente, a equipe da DEI considerou que uma nova proposta deveria ser formulada e, então, no ano de 2004, apresentou o documento “Saberes sobre a Infância: a construção de uma Política de Educação Infantil” (PREFEITURA MUNICIPAL DE GOIÂNIA, 2004).

Naquele período, houve um aumento significativo no atendimento às crianças da Educação Infantil e o CME, em 2003, elaborou nova normativa que substituiu a Resolução nº 014, de 1999, a Resolução nº 088/2003.

Em 2004, o CME aprovou o Regimento dos Centros Municipais de Educação Infantil. Esse regimento estabelece normas para a identificação, finalidade e objetivos das instituições, bem como as atribuições das diferentes funções exercidas nos centros infantis, os direitos das crianças, deveres e penalidades dos participantes do processo educativo. Vale ressaltar que, neste governo, começou a

construção de CMEIs com a estrutura padrão (PREFEITURA MUNICIPAL DE GOIÂNIA, 2004b).

Na primeira administração do prefeito Iris Rezende (2005-2008), também, houve um aumento significativo no atendimento à Educação Infantil. A SME, por meio da DEI, lançou, em 2005, o “Projeto Educação Infantil Tecendo Sua História”, com o objetivo de evidenciar o trabalho que vinha sendo desenvolvido nas instituições, reconhecer e premiar os profissionais e socializar projetos e iniciativas significativas. A partir de então, anualmente, ocorre o processo de seleção e premiação dos profissionais e instituições.

A SME, por meio do Departamento Pedagógico (DEPE), da DEI e das Unidades Regionais de Educação (UREs), desenvolveu o Projeto Estudo nos CMEIs, em 2006, para verificar, “in loco”, como estava ocorrendo a implantação da proposta da Educação Infantil (Saberes sobre a Infância). O referido estudo foi realizado em 89 (oitenta e nove) instituições. O resultado do estudo está publicado no documento, Estudos nos Centros Municipais de Educação Infantil (PREFEITURA MUNICIPAL DE GOIÂNIA, 2006).

O processo de municipalização das instituições pertencentes ao Estado finalizou-se no ano de 2006. Em 2007, o CME elaborou a Resolução nº194, de 29 de outubro de 2007, que estabelece novas normas para a Educação Infantil, substituindo a Resolução nº 088 de 2003.

No ano de 2008, a SME publicou o documento “Indicadores de qualidade da ação pedagógica na Educação Infantil”. Esse documento é orientador do processo de avaliação institucional e aponta o que as instituições precisam realizar para garantir às crianças atendimento de qualidade. As instituições elaboram o Plano de Ação anual a partir dessa avaliação (PREFEITURA MUNICIPAL DE GOIÂNIA, 2008).

De acordo com os dados do Departamento de Administração Educacional (DAE), atualmente, a SME conta com 109 (cento e nove) CMEIs, com 55 (cinquenta e cinco) CEIs e 42 (quarenta e duas) escolas com turmas de Educação Infantil. Os CMEIs e CEIs atendem em período integral (matutino e vespertino), podendo oferecer vagas em período parcial. As vagas para as turmas de Educação Infantil, nas escolas de Ensino Fundamental, são oferecidas em período parcial (SILVEIRA, 2010).

Quanto à sua estruturação, o CMEI deve ter uma dirigente, formada em Pedagogia e pós-graduada em Educação Infantil, escolhida por meio de processo eleitoral com a participação dos pais e funcionários. Conta, ainda, com uma auxiliar de Secretaria, que ocupa o cargo de servidor administrativo. Em cada turno existe um coordenador pedagógico, com graduação em Pedagogia e/ou especialização em Educação Infantil, escolhido por eleição do grupo de professores e auxiliares de atividades educativas.

As crianças são organizadas em agrupamentos de acordo com a idade: seis meses a um ano, um a dois anos, dois a três anos, três a quatro anos e quatro a cinco anos. Em cada agrupamento está lotado um professor (a), formado em Pedagogia ou no Curso Normal Superior ou técnico do Curso Normal (professores efetivos), e um Auxiliar de Atividades Educativas (Agente Educativo), que possui formação em Curso Normal de nível médio (Técnico de Magistério). O auxiliar é fixo em cada agrupamento e, por ocupar um cargo administrativo, não tem substituto em caso de licença. Nesse caso, o professor terá que contar com a ajuda de outros profissionais do CMEI. Na falta de auxiliares nos agrupamentos de 0 a 3 anos, as auxiliares dos agrupamentos maiores são remanejadas para auxiliarem os professores dos bebês. Apenas o professor tem direito à substituição no caso de licença.

No quadro de funcionários, o CMEI conta, ainda, com o Auxiliar de Serviços de Alimentação, que é responsável pelo preparo da alimentação das crianças, e, também, o Auxiliar do Serviço de Higiene, com a função de fazer limpeza da unidade educacional. O quantitativo destes servidores depende do número de crianças de cada instituição (PREFEITURA MUNICIPAL DE GOIÂNIA, 2010).

De acordo com as Diretrizes de Organização do Ano Letivo de 2010, a formação dos agrupamentos de crianças está baseada na orientação do CME, sendo que o quantitativo está fixado desta forma:

- 6 meses a 11 meses mínimo de 12 máximo de 18 crianças
- 1 ano a 1 ano e 11 meses mínimo 12 máximo 18 crianças
- 2 anos a 2 anos e 11 meses mínimo 15 máximo 20 crianças
- 3 anos a 3 anos e 11 meses mínimo 15 máximo 20 crianças
- 4 anos a 4 anos e 11 meses mínimo 20 máximo 25 crianças

- 5 anos a 5 anos e 11 meses mínimo 20 máximo 25 crianças

Quando o agrupamento de crianças de seis meses a onze meses e o de um ano a um ano e onze meses for formado com dezoito bebês, será lotado no CEMEI um professor e dois auxiliares de atividades educativas, respeitando a proporção adulto/criança: um adulto para cada seis bebês, de acordo com a Res. nº 194/2007 do CME e dos documentos oficiais do MEC. Nas demais faixas etárias, a proporção é de 15 (quinze) crianças de 2 a 3 anos para cada professor e 20 (vinte) crianças de 4 a 6 anos para cada professor. Cada CMEI elabora sua Proposta Político-Pedagógica baseada nos documentos oficiais do MEC, do CNE, da SME e do CME.

A instituição infantil, geralmente, tem funcionamento de segunda a sexta, das 7h às 18h, em tempo integral, mas pode, também, oferecer atendimento parcial. De uma forma geral, os CMEIs da RME de Goiânia seguem uma estrutura de rotina descrita a seguir:

- 7h às 7h30min. → entrada e recepção das crianças (jogos, livros, brinquedos, conversa com os colegas).
- 7h30min às 7h45min. → café da manhã
- 7h45min às 10h → atividades fora ou dentro da sala, brincadeiras, histórias, pinturas, desenho, música, desenvolvimento de atividades sobre o projeto trabalhado com as crianças, atividades de movimento e/ou outras.
- 10h às 10h30min. → banho (As crianças continuam as atividades e, aos poucos, de dois em dois dirigem-se para o banho acompanhadas da auxiliar de atividades educativas)
- 10h30min às 11h → almoço e escovação
- 11h às 13h30min → repouso
- 13h30 às 14h → lanche
- 14h às 16h30min. → atividades fora ou dentro da sala, brincadeiras, histórias, pinturas, desenho, música, desenvolvimento de atividades sobre o projeto trabalhado com as crianças, atividades de movimento e/ou outras.
- 16h30min às 17h → jantar
- 17h às 18h → saída

Na organização da rotina estão presentes momentos em que os agrupamentos brincam no parquinho, assistem televisão, com programações

educativas e desenhos animados de acordo com a faixa etária, filmes, visitam algum espaço próximo da instituição como clube, parque, praça, momentos de integração com outros agrupamentos, visita a locais externos como cinema, teatro, clubes, exposição, museus, e outros. Dependendo da organização da instituição, ocorrem pequenas variações como: alternância do banho nos períodos matutino e vespertino.

Se necessário, as crianças tomam dois banhos no dia. A partir das 17h, muitos pais começam a buscar as crianças. Crianças que não querem dormir ficam em uma determinada sala, crianças até dois anos têm uma colação no meio da manhã. Essa colação consiste numa pequena refeição que pode ser uma fruta ou bolacha.

### **3.2 Caminhos da Pesquisa**

Após o estudo da literatura da área e dos documentos legais e oficiais que tratam da educação infantil, procedemos à pesquisa empírica, cujo primeiro passo foi a escolha da instituição em que seria desenvolvida esta etapa investigativa.

Esta escolha se deveu à experiência da pesquisadora como educadora neste local no ano de 2008. Esta experiência permitiu-nos acreditar nos aspectos positivos do trabalho realizado por esta unidade educacional. A prática pedagógica desenvolvida neste CMEI parece-nos aproximar-se da perspectiva com a qual nos identificamos, isto é, a teoria histórico-social, que leva em consideração a possibilidade de proporcionar condições que favoreçam o pleno desenvolvimento da criança como sujeito de seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Este é um fator que consideramos como parâmetro para uma educação de qualidade: o respeito à criança e a oferta de condições suficientes e adequadas ao seu desenvolvimento integral.

O agrupamento de cinco anos, escolhido por nós para a realização da pesquisa, porque nessa faixa etária, a criança já alcançou um nível mais elaborado, ao atuar nas brincadeiras, de representação simbólicas (representação do senso comum), brincadeiras de faz de conta e outras que desenvolvem a sua capacidade de imaginação.

A escolha desta faixa etária deve-se, ainda, ao fato de ser a última da educação infantil. Trata-se de um momento em que se consolidam as aquisições desta etapa da educação básica e as preocupações dos pais e educadoras se dirigem para a transição para a escola fundamental. Diante disso, pretendemos investigar os significados que esses pais e educadoras atribuem aos brinquedos e brincadeiras de seus filhos

Após a escolha do local e do agrupamento em que se desenvolveria a investigação, foi realizado o primeiro contato com a instituição, por telefone, quando foram agendados horários com a diretora do CMEI, que se prontificou imediatamente a colaborar com a pesquisa empírica, disponibilizando o acesso às instalações, aos sujeitos do trabalho, assim como à Proposta Político-Pedagógica da instituição.

O primeiro passo para a realização dos procedimentos relativos à pesquisa se deu ao entrarmos em contato com a gestora da instituição. Esta, mais uma vez, prontificou-se imediatamente a colaborar, oferecendo seus valiosos préstimos e colocando à disposição a Proposta Político-Pedagógica - PPP do CMEI, assim como outros documentos que trouxessem as informações necessárias para o êxito do trabalho. Foi oferecido, também, o acesso às instalações da instituição para o conhecimento de toda a sua estrutura física.

Em seguida, foi realizado o primeiro contato com os sujeitos da pesquisa, ou seja, com as crianças, as educadoras e as famílias do agrupamento de cinco anos, para as quais foi apresentada e explicitada a proposta para a participação na presente pesquisa.

Depois disso, foram efetuados os contatos para a preparação e realização das entrevistas com os pais. Após o preenchimento do questionário que visava apreender o perfil socioeconômico e a organização familiar dos participantes da pesquisa, foram agendadas as entrevistas com aqueles pais que se dispuseram a participar, após a explicação pela diretora sobre o objetivo da pesquisa. A partir da aquiescência dos sujeitos, passamos à aplicação dos questionários e às entrevistas, as quais foram realizadas nas dependências da instituição. As entrevistas com os pais foram gravadas e transcritas.

As professoras, em atendimento às suas solicitações, responderam a entrevista em suas casas e devolveram-na no dia seguinte. Elas alegaram falta de tempo no CMEI para passarem por uma entrevista verbal. A pesquisadora

assegurou a cada participante o sigilo de sua identidade e, nesse sentido, somente elaborou a pesquisa após sua autorização por escrito.

Para preservação da identidade dos interlocutores, utilizamos nomes fictícios. As educadoras foram chamadas de Alice, Célia, Sarah, Beatriz, Marina e Sílvia. Os pais foram identificados com os seguintes nomes: Ana Maria, Marinalda, Luíza, Vanderlei, Giovana.

### **3.3 O Espaço da Pesquisa: o CMEI**

O CMEI - Centro Municipal de Educação Infantil, onde foi realizada a pesquisa empírica deste trabalho, é uma instituição da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia e atende, atualmente, 97 (noventa e sete) crianças na faixa de 1 (um) ano a 5 (cinco) anos e 11 (onze) meses, divididos em 5 (cinco) agrupamentos.

A instituição era uma creche mantida pelo Estado até janeiro de 2005, data de sua municipalização. Em 2005, passou a ser de responsabilidade do município, passando a ser denominada de "CMEI". Nesse mesmo ano, com a participação da comunidade e funcionários, por meio de concurso, elegeu-se um novo nome.

Desde sua municipalização, o CMEI tem procurado cumprir seu papel e atender as determinações das leis e outras orientações oficiais que regem a educação infantil. Para tanto, realiza ações integradas, incorporando as atividades educativas aos cuidados essenciais, tendo como meta principal a busca de uma qualidade que contribua para o desenvolvimento integral das crianças atendidas por ela.

A instituição funciona em um prédio que pertence à Prefeitura Municipal de Goiânia, tratando-se, assim, de um órgão público.

Atualmente, a equipe do CMEI é composta pelos seguintes profissionais:

**QUADRO III - PROFISSIONAIS QUE ATUAM NO CMEI**

<b>Cargo</b>	<b>Função</b>	<b>Formação</b>
PE II	Regente	Pedagogia
PE II	Regente	Pedagogia
FAE III	Auxiliar de Apoio Operacional	Ensino Médio
PE II	Regente	Pedagogia Especialização Ed. Infantil
PE I	Agente Educativa	Magistério
PE II	Regente	Pedagogia / Psicopedagogia
AAE	Agente Educativo	Magistério
AAA	Auxiliar de secretaria	Ciências Sociais
ASHA I	Merendeira	Magistério
FAE III	Auxiliar de Apoio Operacional	Gestão Ambiental
ASHA I	Porteiro Servente	Ensino Médio
ASHA I	Porteiro Servente	Magistério
PE II	Regente	Pedagogia
PE II	Regente	Pedagogia
PE II	Diretora	Pedagogia /Especialização em Psicopedagogia Inclusiva e Educação Infantil
ASHA	Merendeira	Ensino Médio
PE I	Agente Educativa	Magistério
AAE	Agente Educativo	Magistério
ASHA I	Merendeira	Magistério
AAE	Agente Educativa	Magistério
ASHA I	Merendeira	Ensino Médio
PE I	Agente Educativa	Pedagogia
FAE III	Porteiro Servente	Pedagogia
PE I	Agente Educativa	Magistério
PE II	Regente	Pedagogia /Educação Infantil
PE II	Regente e Prof.Coord.	Mestre em Educação /Especialista em Educação Infantil e Pedagogia
PE II	Regente	Pedagogia
AAE	Agente Educativa	Pedagogia
PE I	Agente Educativo	Pedagogia
PE II	Regente	Pedagogia
PE I	Agente Educativa	Pedagogia
PE II	Professora / Coord.	Pedagogia / Especialista em Planejamento Educacional

Fonte: PPP da instituição investigada.

Como podemos observar, no Quadro III, todas dez professoras regentes são Pedagogas. Destas, quatro são especialistas e uma é mestra em educação. A diretora, também, é pedagoga e especialista em educação. Todas as profissionais que atuam como agentes educativos possuem Ensino Médio com Habilitação em Magistério e quatro delas, também, possuem graduação em Pedagogia. Todos os demais profissionais que atuam na instituição têm Ensino Médio completo. Uma das merendeiras possui Ensino Médio com Habilitação em Magistério e a porteira tem Graduação em Pedagogia. É uma equipe muito qualificada, o que, com certeza, tem reflexos positivos no trabalho realizado.

Com relação ao espaço físico, equipamentos e mobiliário, o CMEI funciona em prédio próprio da Prefeitura de Goiânia, que é pequeno e constituído por três módulos, sendo dois construídos com estrutura de placas e um com estrutura de alvenaria, assim divididos: Primeiro módulo: uma sala para direção; uma sala para os professores-coordenadores, uma sala de professores e auxiliares de atividades educativas; uma sala para a turma C. Na sala do agrupamento, existe um banheiro com dois chuveiros, uma cuba, um lavatório com duas torneiras; uma área externa coberta e uma pia.

#### **Foto do agrupamento verde para crianças de três anos**



Fonte: Instituição pesquisada (CMEI).

O segundo módulo é composto de uma sala para a turma B; uma sala para turma EF; uma área coberta com dois tanques para lavanderia; um banheiro para funcionários; um depósito para produtos de limpeza; uma cozinha; um depósito para

produtos alimentícios; uma área coberta ligando os dois módulos/pavilhões, também, utilizada como praça de alimentação. A referida área que liga os dois módulos passou por um processo de ampliação no ano 2010.

#### **Foto do agrupamento laranja para crianças de quatro anos**



Fonte: Instituição pesquisada (CMEI).

#### **Foto de um dos banheiros**



Fonte: Instituição pesquisada (CMEI).

No terceiro módulo, existem duas salas para as turmas D e EF; um banheiro com um chuveiro, um vaso sanitário e um lavatório com uma torneira. Em todas as salas onde funcionam os agrupamentos estão instalados um ventilador e um umidificador de ar.

### Foto da casinha de alvenaria



Fonte: Instituição pesquisada (CMEI).

Há, também, construída na parte externa do CMEI, precisamente na entrada, uma casinha de boneca feita de alvenaria, onde são desenvolvidas brincadeiras de simulação de situações do cotidiano como supermercado, hospital, escola, etc. Esse espaço é bastante utilizado pelas crianças, que fazem dali um lugar mágico, onde o faz-de-conta é vivenciado por elas sempre que por lá estão. A referida casinha é mobiliada com fogão, telefone, carrinho de bebê, objetos de cozinha, bonecos diversos, e outros.

Por fim, existe um parquinho completo que o centro infantil ganhou como prêmio, no início de 2011, através de um concurso “Educação em Destaque” da SME- Secretaria Municipal de Educação – SME, em parceria com uma emissora de tv.

Quanto aos equipamentos para o desenvolvimento das atividades pedagógicas e administrativas, o CMEI possui na sala de direção, coordenação e professores, um quadro magnético; um bebedouro de parede; cinco cadeiras de madeira; cinco armários com duas portas; quatro cadeiras para adulto com estofado; duas mesas de fórmica com três gavetas; uma mesa redonda de madeira; dois microcomputadores; duas impressoras a jato de tinta; duas impressoras multifuncionais; dois grampeadores simples e um grampeador de parede; dois perfuradores; duas tesouras e de picotar grandes; duas tesouras grandes; um relógio de parede; um armário para arquivo e dois ventiladores.

### Foto da cozinha da instituição



Fonte: Instituição pesquisada (CMEI).

Na cozinha e despensa existe um freezer elétrico vertical; um fogão de três bocas a gás; duas geladeiras; um forno elétrico; três prateleiras em madeira; uma estante de aço com cinco prateleiras (lateral aberta); quatro botijões de gás; dois liquidificadores; duas balanças domésticas; duas mesas de madeira; 25 (vinte e cinco) cadeiras para adultos em madeira; um liquidificador semi-profissional; uma máquina de lavar pisos; um armário de aço com duas portas; um relógio de parede; um aparelho microondas; uma panela fritadeira elétrica.

### Foto do agrupamento azul para crianças de cinco anos



Fonte: Instituição pesquisada (CMEI).

São cinco salas para os agrupamentos, sendo que cada agrupamento possui cinco mesas com quatro cadeiras; um armário; vinte colchonetes, uma caixa de brinquedos contendo tanto brinquedos convencionais como não convencionais; um caixote para guardá-los; um espelho; um ventilador; um filtro; um umidificador; um porta-livros e um varal para exposição de atividades.

Na área externa, há oito mesas de plástico; 30 (trinta) cadeiras de plástico, uma lixeira cara de palhaço.

### Foto do refeitório



Fonte: Instituição pesquisada (CMEI).

Como material de suporte pedagógico, a instituição conta com um aparelho Som 3x1, com CD; seis aparelhos de som com CD pequenos, sendo cinco com suporte MP3; uma caixa de som com microfone; dois aparelhos de televisão 29' a cores, com controle e cabo; dois aparelhos de videocassete com controle; dois aparelhos de DVD com controle CD's variados; um kit de CDs "Cante e conte comigo", contendo 30 CDs; oito Kits de DVDs Infantis; um Data Show; três máquinas fotográficas digitais; uma estante de aço com três prateleiras laterais abertas; 1 filmadora.

Os brinquedos que existem na instituição são os seguintes: quatro gangorras de plástico em formato de jacaré, uma em formato de tartaruga, uma em formato de Peixinho; Blocos mágicos de madeira; um jogo de Basquetebol; um jogo de futebol; além de vários brinquedos como bolas, bonecas, carrinhos.

### Foto do parquinho



Fonte: Instituição pesquisada (CMEI).

Na área externa está localizado o parquinho, composto de um roda-rodas; um balanço; quatro escorregadores; uma tartaruga; uma casinha de alvenaria e duas casinhas de fibra de vidro; um trepa-trepa; um balanço de gangorra; um bebedouro elétrico; um brinquedo infantil (tambores).

A instituição de educação infantil funciona em período integral, de segunda a sexta-feira, das 07 às 18 horas. As atividades diárias são delineadas de acordo com as normas da SME.

O mês de julho é de férias coletivas, final de dezembro e início de janeiro ocorrem os recessos de final e início de ano. Nesse período, o CMEI não funciona com as crianças. São totalizados 200 (duzentos) dias letivos, conforme calendário em anexo.

A meta para 2011, de acordo com o último estudo de rede, é de 97 (noventa e sete) crianças, que estão assim distribuídas:

- Turma B: Agrupamento de 01 a 01 anos e 11 meses: 12 (doze) crianças;
- Turma C: Agrupamento de 02 anos a 02 anos e 11 meses: 20 (finte) crianças;
- Turma D: Agrupamento de 03 anos a 03 anos e 11 meses: 20 (vinte) crianças;
- Turma EF-1: Agrupamento de 04 anos a 04 anos e 11 meses: 20 (vinte) crianças;
- Turma EF-2: Agrupamento de 05 anos a 05 anos e 11 meses: 25 (vinte e cinco) crianças;

Atuam nos referidos agrupamentos dez profissionais (cinco no matutino e cinco no vespertino), os quais são responsáveis pelo desenvolvimento do trabalho

pedagógico, sendo um profissional da educação (PE II) e dois auxiliares de atividades educativas, um para cada agrupamento, conforme razão adulto/criança estabelecida pela Diretriz 2010 - Organização do ano letivo da Secretaria Municipal de Educação.

### **3.4 Rotina das Crianças na Instituição**

A rotina inicia-se com a organização do espaço para aguardar a chegada das crianças, com a disponibilização de jogos e de brinquedos pedagógicos nos agrupamentos. Em seguida, as crianças e as educadoras se dirigem ao refeitório para que, reunidos, realizem uma acolhida coletiva com uma canção e uma oração orientada pela coordenadora do turno matutino.

Após o café da manhã (o cardápio é elaborado pela equipe diretiva semanalmente - considerando as necessidades e as preferências das crianças - e supervisionado por uma nutricionista da SME), as crianças retornam aos agrupamentos para o desenvolvimento de atividades diversificadas, conforme os projetos de trabalho de cada agrupamento.

Como o CMEI possui um espaço físico restrito e relativamente pequeno, o horário é distribuído de forma específica e diferenciada para cada turma, de modo a integrar alguns agrupamentos diariamente durante as refeições.

Os horários de banho e de utilização do parque são restritos a cada turma, a fim de manter a segurança e a integridade física das crianças. A utilização dos espaços é organizada de forma a possibilitar a utilização da área externa coberta para o desenvolvimento de atividades extra-classe, enquanto outro grupo está no parque. Além disso, duas vezes por semana, nos dois períodos, são realizadas atividades externas coletivas, com todo o contingente de crianças, para que, assim, as crianças entrem de forma lúdica e tranquila em contato com os outros colegas, irmãos e demais educadoras na instituição.

Após o café-da-manhã, conforme seu horário específico, em geral, as crianças retornam para a sala para a realização de diversas atividades, tais como roda de música; roda de conversa; contação e leitura de histórias; trabalho com o calendário; exploração das fichas dos nomes, entre outros textos; registro (por meio de: desenhos, pinturas, modelagem, textos ou falas das crianças, tendo a professora

como escriba, tentativas de escrita da criança, etc); realização de jogos; desenvolvimento de brincadeiras; manuseio de fantoches; manuseio de livros literários; construção de materiais e de cartazes, brinquedos cantados, entre outras. Todas estas atividades estão inseridas no planejamento, que, por sua vez, é subsidiado por um projeto de trabalho que tem como fio condutor um tema que parte do interesse, da necessidade ou da curiosidade da turma. No meio da manhã há a colação com a oferta de uma fruta ou de suco para as crianças.

### Foto do parquinho



Fonte: Instituição pesquisada (CMEI).

O momento da brincadeira livre em espaços amplos é garantido quando da utilização do parque, da exploração das árvores e da transformação dos ambientes, por meio da intervenção das crianças sobre os brinquedos. Esse espaço também é alterado nas propostas de brincadeiras e de jogos que são sugeridos pelas educadoras, bem como pelas crianças. O grupo administrativo também está completamente voltado para que o trabalho com as crianças seja viabilizado com a devida higienização e organização dos espaços.

Após o parque, as crianças retornam ao agrupamento para um descanso lúdico, seguido de atividades diversas, como as já apontadas acima. Posteriormente, dirigem-se novamente ao refeitório para o almoço, onde cantam uma canção e novamente há uma oração de agradecimento pelo alimento. As crianças dos agrupamentos de quatro e cinco anos já se servem, aprendendo a mensurar a quantidade de comida em relação à sua satisfação.

Depois do almoço há o momento da escovação de dentes, o qual acontece de forma orientada por outra canção e, assim, as crianças ampliam suas relações sobre a higiene pessoal. Em seguida, as crianças são conduzidas ao seu agrupamento, que já foi previamente organizado para receber as crianças para a soneca. Em meio ao som de canções de ninar, músicas de ninar e muitos afagos das educadoras, as crianças repousam. Nesse meio tempo, há a troca do grupo de profissionais, com a despedida do grupo do período matutino e a chegada da equipe do turno vespertino.

No início da tarde, as crianças acordam e participam ativamente da organização do ambiente da sala, adequando-o para as atividades do período vespertino. De forma semelhante ao que acontece pela manhã, após acordarem, as crianças dirigem-se ao refeitório, cantam e lancham. Regressam ao agrupamento para a realização de atividades diversificadas, exploram e brincam, nas áreas externas, e voltam para as salas para continuidade ou articulação com novas atividades, até o momento do jantar

Após essa refeição, as educadoras desenvolvem atividades interessantes até a despedida com a chegada dos pais. Após as 17h30 min, todas as crianças que ainda estão na instituição dirigem-se a um determinado agrupamento para aguardar de forma tranquila e produtiva a chegada dos pais, ali realizam rodas de música, jogos e brincadeiras orientados pelas auxiliares de atividades educativas.

#### **Foto da sala do agrupamento amarelo.**



Fonte: Instituição pesquisada (CMEI).

### **3.5 Os Sujeitos da Pesquisa**

Neste item, serão apresentados os sujeitos que participaram da pesquisa: Seis, professoras, quatro mães e um pai.

#### **3.5.1 Interlocutores da pesquisa: as educadoras**

##### **Alice**

Esta professora está na faixa etária entre vinte e cinco e trinta e cinco anos, sexo feminino, casada, não possui filhos, é graduada em Pedagogia. Atua na área de educação infantil há dois anos, sendo os últimos quatro meses desta experiência neste CMEI.

##### **Beatriz**

A docente está na faixa etária de até vinte e cinco anos de idade, solteira, possui filhos, é graduada em Pedagogia e especialista em métodos e processos de ensino. Atua há quatro anos na Educação Infantil, e está há quatro meses neste CMEI. Trabalha também como professora em outra escola da cidade.

##### **Célia**

Professora com idade entre cinquenta e cinco e sessenta e cinco anos, casada, mãe de três filhos, graduada em Pedagogia e com especialização em planejamento educacional. Atua na área de educação há vinte anos, sendo quinze anos em Educação Infantil e quatro deles neste CMEI.

##### **Marina**

Docente cuja idade se situa na faixa entre os vinte e cinco a trinta anos, é casada e não possui filhos. Seu nível de escolaridade alcançou o Mestrado em Educação e atua na educação há dez anos, oito deles na Educação Infantil e há três anos trabalha neste CMEI.

##### **Sarah**

Professora na faixa etária entre os vinte e cinco a trinta e cinco anos, sexo feminino, casada, não tem filhos, pós-graduada em Psicopedagogia. Atua na área da Educação há oito anos, começou na Educação Infantil neste CMEI, em fevereiro de 2011, portanto há quatro meses Além disso, trabalha como Assistente de Coordenação em outra escola, do município de Aparecida de Goiânia.

**Sílvia**

Docente com idade situada na faixa entre os quarenta e cinco e cinquenta e cinco anos, casada, possui três filhos e é graduada em Pedagogia, com especialização em Psicopedagogia e Educação Infantil. Atua na educação há vinte e nove anos, sendo vinte em Educação Infantil e cinco nesta instituição.

**3.5.2 Outros interlocutores: os familiares****Vanderlei**

O único pai entrevistado, do sexo masculino, casado, nível superior completo, auxiliar administrativo, idade situada na faixa dos vinte e cinco a trinta e cinco anos, pai do garoto chamado Hugo que tem cinco anos de idade. A renda mensal familiar é de até dois salários mínimos. O tipo de domicílio onde reside a família é uma casa alugada.

**Ana Maria**

A segunda entrevistada está dentro da faixa etária entre trinta e cinco e quarenta e cinco anos, é casada, instrutora de educação física, sua escolaridade é em nível de pós-graduação, tem dois filhos, um deles é Maria Clara de cinco anos, aluna do CMEI.

**Marinalva**

Mãe da Ana Luíza, sua única filha, é Fonoaudióloga, sexo feminino e, conforme resposta ao questionário, está dentro da faixa de idade entre os trinta e cinco e quarenta e cinco anos, é separada, sua escolaridade alcançou o nível de pós-graduação. A renda mensal familiar se situa na faixa de quatro a cinco salários mínimos, reside em apartamento, imóvel próprio.

**Giovana**

Esta entrevistada é solteira, sua idade está na faixa entre vinte e cinco e trinta e cinco anos de idade, é professora, possui escolaridade superior, tem uma filha de cinco anos chamada Rayssa. A renda mensal familiar está situada na faixa entre quatro a cinco salários mínimos e reside em casa própria.

**Luiza**

A quinta e última entrevistada está dentro da faixa dos vinte e cinco a trinta e cinco anos, é manicure, solteira, possui ensino médio completo, tem dois filhos,

entre eles, Samuel de cinco anos. A renda mensal familiar está no nível de até dois salários mínimos, reside em casa própria.

### **3.6 O Brinquedo no Desenvolvimento da Brincadeira da Criança: o significado atribuído pelas professoras e pelos pais**

Neste item, analisamos as falas dos pais, mães e das educadoras, na busca de apreendermos os significados atribuídos por estes sujeitos ao brinquedo e seu papel no desenvolvimento da brincadeira e de evidenciarmos aqueles partilhados pelos dois grupos, no tocante aos temas analisados.

Esta análise foi construída a partir das seguintes categorias: concepções de brinquedo; o brinquedo e a brincadeira no desenvolvimento da criança; brinquedos e brincadeiras na educação infantil; brinquedos e brincadeiras realizadas em casa.

#### **3.6.1 Concepções de brinquedo**

Nas falas das professoras, podemos perceber que brinquedo é qualquer material que permita o acesso à brincadeira pela criança, numa situação imaginária, como apreendemos nos trechos extraídos de suas entrevistas:

[...] todo e qualquer material que proporcione o acesso à brincadeira. Alice  
O brinquedo existe a partir do momento que a criança o institui, podendo usar para isso qualquer coisa que desenvolva o seu imaginário. Alice  
[...] cria-se um brinquedo a partir de qualquer material. Por exemplo, um pedaço de madeira, garrafa vazia, um balão ou uma boneca. Alice

Muitos dos pais entrevistados, também, demonstraram compartilhar com as professoras da mesma ideia acerca do conceito de brinquedo, como podemos ler nas falas a seguir:

É complicado falar de brinquedo para mim como mãe da Maria Clara, pois a minha filha considera o livro como um brinquedo, usa-o para dar aula em casa para suas bonecas. Ana Maria

O brinquedo contribui para criar situações de brincadeira, favorecendo a imaginação da criança, mas, que sem ele pode existir a brincadeira, o brinquedo pode ser uma colher ou um copo, “nem sempre é necessário para minha filha o brinquedo comprado, para nós lá em casa o conceito de brinquedo é mais amplo. Ana Maria

Acho que não existe a necessidade do brinquedo comprado para acontecer a brincadeira, como por exemplo, as bonecas Barbie são apenas modismo.

Acredito que até um livro vira brinquedo dependendo da situação. Nós precisamos aprender a construir também, um fantoche de palito de picolé vira um excelente brinquedo. Marinalva

Acho que a brincadeira é que dá o sentido ao brinquedo, criando situações de brincadeira. Há situações em que uma varinha tem mais significado que a boneca de luxo. Giovana

Acho que não existe a necessidade do brinquedo comprado para acontecer a brincadeira, como por exemplo, as bonecas Barbie são apenas modismo. Acredito que até um livro vira brinquedo dependendo da situação. Nós precisamos aprender a construir também, um fantoche de palito de picolé vira um excelente brinquedo. Marinalva

Kishimoto (2008) postula que os brinquedos denominados não estruturados são aqueles não industrializados, ou seja, são simples objetos como paus ou pedras, toquinhos de madeira, barbante, e outros, que, nas mãos das crianças, adquirem novo significado, passando assim a constituírem-se em brinquedos que a criança utiliza como pivô ou suporte da brincadeira, mas que não foram criados com este fim. Por exemplo: a pedra se transforma em comidinha e o pau se transforma em cavalinho.

Tanto na fala dos pais quanto na das educadoras, percebemos a importância que é atribuída a qualquer objeto ou material oferecido à criança para que ela possa transformar em brinquedo, utilizando-se do seu imaginário, em concordância com a visão da citada autora.

Na concepção de brinquedo dos sujeitos participantes da pesquisa, outra ideia recorrente foi a contribuição do brinquedo na construção de situações de brincadeira, a qual pode ser percebida em suas colocações abaixo:

O brinquedo contribui sim, para essa construção de situações de brincadeira. Alice

O brinquedo pode ser acesso à brincadeira, sendo ele muitas vezes o instrumento do brincar. Alice

O brinquedo contribui com a construção de situações que possibilitam o envolvimento da brincadeira, sobretudo quando o professor propicia um ambiente organizado de forma a favorecer a aprendizagem a partir das brincadeiras, propondo novas experiências para as crianças. Beatriz

Os pais que contribuíram com a pesquisa, também, apresentaram uma concepção de brinquedo, a partir dela, evidenciamos seu papel na construção de situações de brincadeira, como pode ser percebido na seguinte fala:

a oferta de miniaturas de brinquedos de casinha e de sucatas na acolhida das crianças possibilitou que, um certo dia, uma criança organizasse uma festa de aniversário para outra e mobilizou toda a turma, desde a entrega de convites até a organização final do espaço da festa. Marina

Acho que a brincadeira é que dá o sentido ao brinquedo, criando situações de brincadeira. Há situações em que uma varinha tem mais significado que a boneca de luxo. Giovana

Na visão de Kishimoto (2008), o brinquedo é o parceiro da criança na brincadeira e surge como um pedaço da cultura ao seu alcance. A manipulação do brinquedo a leva à ação e à representação, a agir e a imaginar.

Segundo Oliveira (1989), mesmo que a criança receba um brinquedo pronto, nem sempre se atém ao seu significado explícito. Ao contrário, ela pode atribuir ao brinquedo ou à brincadeira a conotação que lhe convier em dado momento ou contexto.

Ao analisarmos a fala dos pais e professores, notamos grande ênfase dada por eles ao fato de qualquer material poder tornar-se brinquedo, acreditando que nem sempre é necessário que haja o brinquedo para criar a situação de brincadeira.

Acreditamos que o brinquedo inventado pela criança no momento da brincadeira é realmente importante, pois estimula a sua imaginação e a sua criatividade, assim como o brinquedo construído com essa finalidade.

Nas falas das mães fica clara a importância do brinquedo na criação de situações imaginárias e, conseqüentemente, na produção de novos significados e no desenvolvimento da imaginação. Esta foi uma das características do brinquedo muito presente nas falas dos pais conforme os argumentos abaixo:

O brinquedo contribui para criar situações de brincadeira infantil porque, estimula a imaginação, por exemplo, um carrinho de brinquedo representa um carrinho de verdade, assim ele pode imaginar que está dirigindo, a brincadeira pode acontecer sem o brinquedo, mais com ele aconteceria melhor. Vanderlei

O brinquedo contribui para criar situações de brincadeira, favorecendo a imaginação da criança, mas, sem ele pode existir a brincadeira. O brinquedo pode ser uma colher ou um copo, “nem sempre é necessário para minha filha o brinquedo comprado, para nós lá em casa o conceito de brinquedo é mais amplo. Ana Maria

Acredito que isso ajuda a criança a construir e imaginar e que o brinquedo ajuda a construir situações de brincadeira que vão fundamentar o pensamento da criança. Marinalva

É através da brincadeira que as crianças desenvolvem a imaginação, a criatividade, movimento corporal e emoção. Giovana

A brincadeira é muito importante porque aflora a imaginação da criança.  
Luíza

Acredito que a importância da brincadeira para a criança é a imaginação faz de conta possibilitar a criação de alguma coisa. Vanderlei

Na opinião de Oliveira (2000), uma das principais atividades no contexto da educação infantil é a brincadeira de faz-de-conta, que oferece grandes benefícios para o desenvolvimento da criança na fase pré-escolar, pois, segundo a autora, esta atividade possibilita e agiliza a integração e adequação dos desejos, sonhos e fantasias à realidade propiciando e mantendo o acesso a conteúdos menos conscientes.

Vigotsky (2007) afirma que o brincar tem sua origem na situação imaginária criada pela criança, em que desejos irrealizáveis podem ser realizados com a função de reduzir tensão e, ao mesmo tempo, constituir uma maneira de acomodação a conflitos e frustrações da vida real.

Analisando as opiniões dos entrevistados, constatamos que há uma valorização e estimulação da criação de situações imaginárias da criança, por meio do brinquedo. O que para nós vem ao encontro do pensamento dos autores, pois acreditamos que o brinquedo é um facilitador de situações de faz-de-conta, o que o torna imprescindível.

Dentre as professoras, porém, apenas uma delas destacou este aspecto do desenvolvimento infantil propiciado pelo brinquedo:

O brinquedo existe a partir do momento que a criança o institui, podendo usar para isso qualquer coisa que desenvolva o seu imaginário. Alice

Vários teóricos estudados destacaram a importância do brinquedo e da brincadeira de faz-de-conta para o desenvolvimento da capacidade simbólica da criança. Para Vigotsky (2007), o brinquedo tem grande importância para o desenvolvimento da criança, pois cria novas relações entre situações no pensamento e situações reais. Para o autor, os processos psicológicos são construídos a partir de injunções do contexto sociocultural. Essa preocupação também foi evidenciada nas entrevistas com as professoras:

O conteúdo do brinquedo não determina a brincadeira, mas a brincadeira é que determina e revela o conteúdo do brinquedo. Um brinquedo quando é oferecido corretamente contribui para o enriquecimento das brincadeiras e acaba ampliando o repertório sócio-cultural da criança, o desenvolvimento

do simbolismo, os valores e o desenvolvimento científico e não científico, por exemplo, a brincadeira de casinha, que promove o faz-de-conta. Sílvia

O brinquedo é um objeto que convida a criança a intervir, agir, atuar e a criar, pois demanda que a ele sejam atribuídos algum(s) significado(s) ou função (ões), sendo eles indicados pelos objetivos ou não. Marina

O brinquedo deve ser aquele objeto que convide a criança a brincar, sabendo que seu valor simbólico é definido pela função que a criança lhe atribui. Sílvia

A brincadeira é um componente fundamental no desenvolvimento da criança, pois sendo um simbolismo de segunda ordem, permite à interação, a ampliação dos conceitos, a vivência dos diferentes papéis e a apropriação de diversos conhecimentos. Marina

Segundo Leontiev (1988) e Vigotsky (2007), exercendo um desses papéis, tal como ocorre na brincadeira de casinha, a criança está assimilando outro tipo de conhecimento, que é o conhecimento do mundo e de si mesmo frente a esse mundo, simbolizando.

Interessante observarmos, que, diferentemente do que poderíamos supor, os pais e professores não destacaram a importância do brinquedo como objeto lúdico, que proporcionasse prazer, alegria e entretenimento. Apenas uma professora mencionou este aspecto, como podemos observar a seguir:

O ato de brincar promove alegria, liberdade e contentamento, além de permitir que sejam aflorados seus conflitos, seus medos, que serão resolvidos à sua maneira, e assim, sua realidade será transformada. Sílvia

Podemos inferir que o fato de essas crianças estarem na faixa dos cinco anos de idade contribui para este fenômeno, pois é uma etapa da vida em que os pais, a família, as professoras, a instituição educativa e a própria sociedade espera que a criança desenvolva competências, habilidades e conhecimentos necessários para o aprendizado da leitura, da escrita e dos primeiros cálculos.

Brougère (1998) acredita que, já nos primeiros meses de vida, a criança apresenta nos momentos de brincadeira comportamentos que revelam certa expressão de prazer e distração e que, ao crescer, ela se distancia das representações que exaltam seu estado infantil.

Quando procuramos dialogar com algum teórico em relação à felicidade e ao prazer proporcionados pelo brinquedo e brincadeira, torna-se difícil encontrarmos referências sobre o assunto. Em nossa opinião, é importante compreendermos que enquanto as crianças brincam com seus brinquedos demonstram alegria e prazer.

Tanto nas falas das educadoras como na dos pais evidenciamos uma preocupação muito grande com o papel do brinquedo e da brincadeira nos diferentes aspectos do desenvolvimento infantil, categoria que será discutida no próximo subitem.

### 3.6.2 O brinquedo e a brincadeira no desenvolvimento da criança

Nas entrevistas, os sujeitos da pesquisa evidenciaram a sua expectativa com relação à contribuição dos brinquedos e brincadeiras no desenvolvimento da criança em seus diferentes aspectos, como podemos observar nas falas das professoras transcritas a seguir:

deve propiciar momentos que ampliem as experiências da criança, favorecendo o desenvolvimento de sua capacidade de pensar, sentir, falar, agir e fazer escolhas conscientes. Célia

a cultura lúdica expressa na brincadeira comporta inúmeros benefícios, como, produção do conhecimento, construção de novos significados, desenvolvimento de inúmeras habilidades, ampliação de sua capacidade criativa e social. A brincadeira possibilita desta forma, o desenvolvimento integral da criança. Sílvia

Um das mães, também, manifestou esta preocupação, como podemos apreender na afirmação:

A brincadeira é o fio condutor no desenvolvimento da criança. Ana Maria

Um aspecto muito evidenciado nas falas dos pais foi o papel dos brinquedos e brincadeiras na construção de situações de interação social e no desenvolvimento da capacidade de a criança conviver, realizar trocas e parcerias, como se vê nas suas falas:

No CMEI, o parquinho é muito importante, para situações de brincadeira, já que ele proporciona às crianças uma relação de parceria ao brincar no mesmo escorregador, balanço, roda roda e outros. Ana Maria

O uso da brincadeira, é básico para a criança aprender a conviver é importante no processo de socialização. Marinalva

Considero importante que a criança tenha acesso ao parquinho no CMEI, pois ela aprende a brincar e compartilhar junto. Em relação ao balanço, enquanto uma balança a outra espera, em relação ao projeto do brinquedo de casa sendo que a criança experimenta a relação de troca, compartilhando o mundo de outra criança. Marinalva

Os brinquedos ajudam a criança a conviver melhor. Se ele estiver brincando com outra criança, tem noção de compartilhamento. A menina quando brinca com a boneca tem noção de mamãezinha o menino com a bola se exercita, não fica só na frente da televisão, o brinquedo é importante sim é fundamental, mas dá para brincar sem o brinquedo, pois tem muitas crianças que não tem e acabam usando a imaginação. Luíza

Vigotsky (2007) postula que a interação social possui um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo e toda função psicológica superior aparece primeiro no nível social, entre pessoas, e, posteriormente, no nível individual, dentro dele próprio. Para esse pesquisador, a imaginação, o pensamento simbólico e a linguagem verbal são funções psicológicas superiores que, no período pré-escolar, desenvolvem-se, principalmente, por meio das ações, operações e interações possibilitadas pela brincadeira.

Brougère (1997) afirma que, no contexto da educação infantil, a brincadeira é um espaço social, um espaço de apropriação da cultura, já que, por meio dessa atividade, são transmitidos significados diversos.

Compreendemos que a interação criança-criança na brincadeira é agregadora e estimulante. Brincando junto com seus pares a criança mostra como se brinca, não apenas em relação a regras, mas também porque sugere resolução de problemas, atitudes alternativas quanto à situações de tensão, em que, nesse momento de desafio e crescimento, os pequenos aprendem a ser e, ali vivendo, aprendem a viver.

As professoras, também, apontaram essa característica presente no brinquedo e na brincadeira nas suas entrevistas, como verificamos nas falas a seguir:

o brincar representa para a criança a possibilidade de ação e expressão de suas emoções, e que é por meio da brincadeira, do jogo, do lúdico, que ela se faz capaz de criar e recriar situações dando significado ao seu cotidiano na relação com o outro e com o mundo. Célia

A brincadeira tem um papel muito importante no desenvolvimento da criança, pois ela não é um mero passatempo. Promove processos de socialização e descoberta do mundo Sarah

Acredito que a brincadeira é a forma que a criança tem de comunicar-se consigo mesma e com os outros. Sílvia

Aqui aparece a brincadeira como importante momento no estabelecimento de situações de interação social, que promovem a capacidade de expressão e de comunicação da criança.

Acerca do que foi falado pelas educadoras e pais, podemos perceber como é relevante haver uma compreensão ampla e profunda quanto ao potencial da brincadeira no desenvolvimento da criança.

Nesse sentido, Vigotsky (2007) atribui um papel preponderante às relações sociais no processo de desenvolvimento intelectual. Oliveira (2000) afirma que, ao brincar, as crianças desenvolvem sua inteligência apreendendo progressivamente a sua realidade. Para Brougère (1997), os brinquedos são o apoio necessário para que haja uma progressão no desenvolvimento de uma relação com o meio social e cultural da criança.

No processo de interação propiciado pelas situações de brincadeira, mediadas pelo uso do brinquedo, as crianças aprendem, também, a conviver e a reconhecer e respeitar as regras necessárias ao convívio social. Esse aspecto foi também destacado pelos sujeitos da pesquisa, como podemos perceber na fala desta professora:

A brincadeira é muito importante, pois, estimula o desenvolvimento intelectual da criança e ensina os hábitos e regras necessários para sua vivência e seu crescimento. Beatriz

O papel da brincadeira na educação infantil é proporcionar um espaço para que a criança opere com o significado de sua ação e submetendo o seu comportamento a determinadas regras, desenvolvendo a capacidade de pensar, sentir, falar e fazer suas próprias escolhas. Beatriz

Eu utilizo brincadeiras com ou sem regras, atividades de muita movimentação envolvendo a musicalidade, pois nessa idade elas começam a aceitar regras e compreendê-las, apresentando maior atenção e concentração. Beatriz

Uma das mães, também, atentou para este aspecto, como evidenciamos no seguinte trecho de sua entrevista:

Como Ana Luiza é filha única a brincadeira acontece mais comigo, jogamos muito jogo de memória, quebra cabeça, dominó. Assim ela tem aprendido a ganhar e perder. Marinalva

Para Huizinga (1999), a liberdade, como característica definidora do jogo ou da brincadeira, não significa a inexistência de ordem, pelo contrário, ele só pode existir dentro de uma determinada ordem, pois, tem por característica uma realidade regrada, que se desenrola dentro de regras convencionais, convencionadas e racionais, provavelmente razoáveis e aceitas por todos os jogadores.

Vigotsky (2007) acredita que as crianças aprendem por meio do brincar, e que para realização dos próprios desejos é necessário que haja obediência voluntária às regras auto-escolhidas. Elas aprendem também que podem aumentar sua satisfação individual por intermédio da cooperação em atividades governadas por regras.

Assim, entendemos que existem crenças diferentes sobre o que encerra o conceito de regras e normas em relação ao brincar, porém isso depende muito da cultura, do papel dos envolvidos e das experiências prévias.

Os sujeitos da pesquisa destacaram, ainda, o papel das brincadeiras e dos brinquedos no desenvolvimento da compreensão do mundo em que a criança se situa, como lemos nas falas das professoras registradas abaixo:

a brincadeira na educação infantil, principalmente o faz de conta, desenvolve um papel que vai muito além da distração, considerando que é por meio da brincadeira que muitas vezes, a criança consegue ampliar a capacidade de ver e entender o mundo social dos adultos, enxergando assim o mundo real. Alice

A brincadeira é fundamental na educação infantil, pois é através dela que a criança aprende a apreender o mundo. Célia

É através da brincadeira que a criança se prepara para a vida, assimilando a cultura do meio em que vive, interagindo nele, adaptando-se às condições que o mundo oferece e aprendendo a competir, cooperar com seus semelhantes e a conviver como um ser sócia. Sarah

o brincar representa para a criança a possibilidade de ação e expressão de suas emoções, e que é por meio da brincadeira, do jogo, do lúdico, que ela se faz capaz de criar e recriar situações dando significado ao seu cotidiano na relação com o outro e com o mundo. Célia

A brincadeira tem um papel muito importante no desenvolvimento da criança, pois ela não é um mero passatempo. Promove processos de socialização e descoberta do mundo Sarah

Segundo Santos (1999), o brinquedo é o veículo do crescimento. É um meio natural que possibilita a exploração do mundo. Para a autora, o brinquedo possibilita a investigação do mundo que a criança descobre de forma prazerosa, tornando-se preparada para receber as surpresas que este mundo lhe reserva.

Entendemos que a brincadeira oferece escolhas permitindo liberdade de interpretação no que diz respeito à percepção de mundo. Os profissionais envolvidos com a educação e com o cuidado de crianças pequenas devem compreender como o brinquedo favorece a aquisição de significados em relação ao meio em que elas estão inseridas.

### 3.6.3 Brinquedos e brincadeiras na educação infantil

Ao serem indagadas sobre o papel da brincadeira e dos brinquedos na educação infantil, as professoras enfatizaram importantes aquisições por parte da criança, como a capacidade de criar e recriar situações imaginárias, dando novos significados ao cotidiano e às suas relações, bem como a capacidade de submeter seus comportamentos a regras e a fazer escolhas, como lemos nos trechos das suas entrevistas:

O papel da brincadeira na educação infantil é proporcionar um espaço para que a criança opere com o significado de sua ação e submetendo o seu comportamento a determinadas regras, desenvolvendo a capacidade de pensar, sentir, falar e fazer suas próprias escolhas. Beatriz

o brincar representa para a criança a possibilidade de ação e expressão de suas emoções, e que é por meio da brincadeira, do jogo, do lúdico, que ela se faz capaz de criar e recriar situações dando significado ao seu cotidiano na relação com o outro e com o mundo. Célia

Considero que, a brincadeira é um pilar articulador das atividades desenvolvidas na educação infantil, sendo o carro chefe que integra o cuidar e o educar em uma cultura lúdica que valoriza a interação. Marina

Outra professora destacou a importância dos brinquedos na educação infantil como desencadeadores de situações imaginárias, em que a criança pode ressignificar sua cultura e a vida na sociedade em que se insere:

a oferta de miniaturas de brinquedos de casinha e de sucatas na acolhida das crianças que possibilitou que um certo dia, uma criança organizasse uma festa de aniversário para outra e mobilizou toda a turma, desde a entrega de convites até a organização final do espaço da festa. Marina

Para Oliveira (2000), é essencial que se crie, nas instituições de educação infantil (zero a seis anos), situações propícias para brincadeiras, pois esse é um fator que contribui decisivamente para o desenvolvimento cognitivo e afetivo-emocional da criança, no sentido de torná-la mais confiável, sociável e criativa.

Para Vigotsky (2007), a brincadeira se configura como uma situação privilegiada de aprendizagem infantil, à medida que fornece uma estrutura básica para mudanças, inclusive, das necessidades e da consciência.

Os pais entrevistados, também, consideram importantes as brincadeiras na educação infantil, devido à sua contribuição para o desenvolvimento da criança.

Nesse sentido, uma das mães destacou sua importância na promoção da interação entre os pares, como podemos observar a seguir:

O uso da brincadeira, é básico para a criança aprender a conviver. É importante no processo de socialização. Marinalva

Outra mãe enfatizou seu valor, devido à necessidade do resgate das brincadeiras tradicionais infantis, que as crianças, hoje, geralmente, não têm mais acesso tanto na família como na comunidade, além de possibilitar os exercícios físicos, necessários ao desenvolvimento saudável, como evidenciamos em sua fala abaixo:

Antigamente as crianças se juntavam mais, com a brincadeira de pipa, pega-pega, pião, esconde-esconde, queimada [...] Eu percebo que o CMEI tem favorecido o resgate desses brinquedos como, por exemplo, o parquinho que possibilita atividade corporal como escorrega e o pega-pega. Marinalva

Quando indagadas sobre o papel da professora na brincadeira, as educadoras que participaram da pesquisa valorizam o papel do adulto para direcionar a brincadeira, no sentido de contribuir para aprendizagens significativas, como evidenciamos nestes trechos de suas entrevistas:

no momento de brincar o educador deve intervir na brincadeira, direcionando as aprendizagens que estão ali contidas, buscando trazer o significado do conhecimento científico, por meio da brincadeira. Beatriz

O brinquedo contribui com a construção de situações que possibilitam o envolvimento da brincadeira, sobretudo quando o professor propicia um ambiente organizado de forma a favorecer a aprendizagem a partir das brincadeiras, propondo novas experiências para as crianças. Beatriz

De acordo com Kishimoto (2008), pesquisas indicam que a qualidade da educação infantil está relacionada diretamente com a formação dos profissionais que atuam dentro desse âmbito.

Oliveira (2000) acredita que a formação desse profissional deve ser considerada tanto em relação aos aspectos intelectuais e cognitivos, quanto aos aspectos psicológicos e afetivo-emocionais.

Assim, o contato mais próximo e a qualidade do relacionamento entre professor e aluno são fatores de grande importância para que se estabeleça uma boa comunicação, o que facilitaria a intervenção positiva do profissional em momentos de brincadeira.

Assim percebemos a necessidade de que o educador esteja preparado para intervir ou influenciar nas atividades lúdicas, sem coibir ou bloquear, mas estimulando a criatividade, inventividade e imaginação da criança, utilizando a mediação pedagógica como forma de auxiliar a compreensão das ações executadas dentro dessas atividades.

Com relação aos tipos de brincadeiras promovidas pelas professoras, elas destacaram a necessidade de se variar os tipos de brincadeiras:

São várias. Tenho por método utilizar brincadeiras individuais e no coletivo, por considerá-las importantes para o desenvolvimento das crianças. Célia

Procuro oferecer brincadeiras livres, dirigidas, coletivas, individuais, calmas, agitadas e espontâneas. Sílvia

Duas professoras referiram-se, dentre outras, às brincadeiras de faz-de-conta, como vemos em suas falas:

no parque, pique-pega e futebol; na sala: estátua, advinhe o que eu sou e batata quente; na saída: carrinho, casinha e montagem de quebra-cabeças. Alice

Costumo utilizar em minha prática pedagógica, brincadeiras de faz de conta, e uma multiplicidade de brinquedos cantados folclóricos e contemporâneos, brincadeiras em situações diversas, entre outras, que surgem circunstancialmente, propostos por iniciativa das crianças. Marina

Apesar de estudiosos da área enfatizarem a importância dos jogos de papéis, algumas educadoras destacaram a necessidade dos chamados brinquedos educativos na educação infantil como se segue:

Considero importante o acesso a brinquedos que estimulem o raciocínio lógico-matemático, atenção, concentração, criatividade, agilidade, ritmo, coordenação e outros, tanto na instituição quanto em casa. Beatriz

Os brinquedos, primeiramente precisam ser adequados para cada faixa etária. Brinquedos que exigem uma maior concentração como jogos de encaixe. Sílvia

Wajskop (2005) chama a atenção para o fato de que a maioria das escolas e pré-escolas, atualmente, ter didatizado a atividade lúdica reduzindo-a a exercícios repetidos de discriminação, visão motora e auditiva, ao utilizar os brinquedos e outras atividades, infantilizando os alunos e gerando bloqueios à organização independente das crianças para a brincadeira.

A simples oferta de certos brinquedos, mesmo sendo eles pedagógicos, já é o começo de um processo educativo, porém, a mera disponibilidade dos mesmos não basta, sendo necessário que os envolvidos se empenhem na escolha, na apropriação, no objetivo a ser alcançado. Vale ressaltarmos que cada tipo de brinquedo pedagógico visa trabalhar aspectos específicos em relação ao desenvolvimento das potencialidades da criança.

Nesse processo de “didatização” do brinquedo, muitas vezes, apenas o desenvolvimento psicomotor e a formação de conceitos matemáticos e científicos são privilegiados, negligenciando-se o desenvolvimento da imaginação e do simbolismo.

Para Brougère (1997), o brinquedo representa uma das fontes que a criança utiliza para apropriar-se dos códigos culturais do mundo que a cerca, o qual a remete tanto às questões da sua realidade quanto do seu mundo de imaginação e fantasia. Segundo o estudioso, o brinquedo por sua forma e pelas imagens que carrega, coloca à disposição da criança as possíveis ações que a simples percepção lhe permitirá ativar.

Nesse sentido, vale destacarmos que embora os aspectos psicomotores e cognitivos da brincadeira tenham sido privilegiados por alguns dos sujeitos que participaram desta investigação, ao indicarem quais são os brinquedos mais importantes na educação infantil, algumas professoras enfatizaram a importância de se oferecer brinquedos que promovam a criação de situações imaginárias.

Porém, não se pode deixar de oferecer brinquedos tradicionais que muito contribuem para o desenvolvimento da criança, como, bola, bonecas, cordas e etc., tanto na instituição quanto em casa. Sílvia

Deve propiciar momentos que ampliem as experiências da criança, favorecendo o desenvolvimento de sua capacidade de pensar, sentir, falar, agir e fazer escolhas conscientes. Célia

todo e qualquer material que proporcione o acesso à brincadeira. Alice

O brinquedo existe a partir do momento que a criança o institui, podendo usar para isso qualquer coisa que desenvolva o seu imaginário. Alice

cria-se um brinquedo a partir de qualquer material. Por exemplo, um pedaço de madeira, garrafa vazia, um balão ou uma boneca. Alice

O brinquedo deve ser aquele objeto que convide a criança a brincar, sabendo que seu valor simbólico é definido pela função que a criança lhe atribui. Sílvia

Segundo a perspectiva teórica adotada neste trabalho, a importância dos jogos imaginários baseia-se, entre outros fatores, no fato de que a imaginação é um processo psicológico novo para a criança pequena, cuja tendência é realizar seus desejos imediatos. Para resolver a tensão criada em função de desejos e necessidades não realizáveis, a criança se envolve num mundo imaginário onde esses desejos podem ser realizados. A esse mundo, Vigotsky (2007) denomina brinquedo.

Uma constante na fala das professoras é a necessidade da variedade de objetos e brinquedos que propiciem o desenvolvimento de situações de brincadeira.

Em minha opinião, na instituição de educação infantil, é fundamental que se ofereça uma ampla gama de brinquedos, como bolas, cordas, brinquedos industrializados, construídos de sucata, etc. Marina

Duas delas lembraram-se, também, da importância de se garantir a segurança da criança e de se adequar o brinquedo à idade daquela para a qual ele se destina:

O brinquedo não pode ser oferecido de forma aleatória, sem planejamento; deve ser adequado de acordo com a faixa etária e deve ser seguro. Sílvia

O Tipo de brinquedo que considero importante, é qualquer tipo de brinquedo que não ofereça risco para a criança. Desde os industrializados aos confeccionados com sucata. Célia

Ao serem indagados sobre que tipo de brinquedos é mais relevante na instituição de educação infantil, vários pais que participaram da investigação se posicionaram valorizando o parquinho por promover tanto a interação social quanto os exercícios físicos:

No CMEI, o parquinho é muito importante, para situações de brincadeira, já que ele proporciona às crianças uma relação de parceria ao brincar no mesmo escorregador, balanço, roda-roda e outros. Ana Maria

Percebo que o CMEI tem favorecido o resgate desses brinquedos como, por exemplo, o parquinho que possibilita atividade corporal como escorrega e o pega pega. Marinalva

Considero importante que a criança tenha acesso, ao parquinho no CMEI, pois ela aprende a brincar e compartilhar junto. Em relação ao balanço, enquanto uma balança a outra espera, em relação ao projeto do brinquedo de casa sendo que a criança experimenta a relação de troca, compartilhando o mundo de outra criança. Marinalva

Alguns deles enfatizaram a necessidade de se oferecer vários tipos de brinquedos, que promovam o desenvolvimento de diferentes aspectos, mas lembraram-se, também, a importância do elemento simbólico que favorece a criação de situações imaginárias:

Para mim, no CMEI, devem ser utilizados os brinquedos que façam aflorar a imaginação, como os brinquedos de montar, os toquinhos, encaixes, bola e parquinho porque a criança aprende a se exercitar. Luíza

Os tipos de brinquedo que considero importantes que a criança tenha acesso, tanto no CMEI, quanto em casa, são blocos de lógica, peças de encaixe, bonecas, carrinhos, quebra-cabeça, miniaturas diversas, corda, bola, pé de lata. Giovana

Acho que a brincadeira é que dá o sentido ao brinquedo, criando situações de brincadeira. Há situações em que uma varinha tem mais significado que a boneca de luxo. Giovana

Bontempo (2000) ressalta que oferecer um ambiente para explorar, tempo para brincar e materiais que favoreçam a brincadeira, sobretudo a brincadeira de faz-de-conta, os adultos estão promovendo a aprendizagem das crianças.

No entanto, acreditamos que a atuação da profissional de educação infantil não deve se restringir à observação e à oferta de brinquedos. A educadora deve intervir no brincar, não apenas em momentos de conflitos e sim para estimular a atividade mental e social, com questionamentos e sugestões.

Um aspecto que vale destacarmos é que apenas um dos pais entrevistados referiu-se à questão de gênero na escolha dos brinquedos:

No CMEI é importante a bola, pois estimula a coordenação motora, joguinhos de montar para criar algum carrinho, prédio, etc. o carrinho para o filho homem é importante, para diferenciar o sexo E em casa brincamos com as mesmas coisas. Vanderlei

Conforme discorre Brougère (1997), à infância são associadas, por tradição cultural, representações do masculino e do feminino. Segundo o estudioso, o brinquedo oferece à criança experiências variadas que aliam matéria e representação, assim como as cores, por exemplo, culturalmente associadas às meninas ou aos meninos. Para ele, o brinquedo pode ser uma reprodução da realidade, mas de uma realidade selecionada e, na maior parte das vezes, adaptada e modificada em que certos universos de objetos e de seres são, desse modo, privilegiados, como o universo doméstico (em particular para os brinquedos destinados às meninas), o universo do automóvel, do transporte para os meninos.

### 3.6.4 Tipos de brincadeiras realizadas em casa

Ao serem indagados sobre as brincadeiras realizadas pelas crianças em casa e os brinquedos que lhes são oferecidos, os pais deram respostas variadas como podemos ler a seguir:

Em casa realizamos brincadeiras de todos os tipos, e que o imaginário é bastante presente em seu dia a dia, para levantar pela manhã da cama faço minha filha imaginar que ela pode voar. Fazer um biscoito também em casa torna-se uma brincadeira, o banho e outras coisas, ou seja, estamos sempre brincando. Ana Maria

brincadeira de cantar juntos como Karaokê, dançar junto, brincadeiras com o carrinho, brinquedos de som como o seu pianinho e jogar bola. Vanderlei

Costumamos brincar de jogos de quebra cabeça, memória, com suas bonecas, gostamos muito de desenhar. Minha filha costuma brincar com sua avó de parlendas, adivinhar, cantar... Em relação à televisão selecionamos horários e desenhos do canal futura como o Sitio do Pica pau amarelo. Marinalva

Como Ana Luiza é filha única a brincadeira acontece mais comigo, jogamos muito jogo de memória, quebra cabeça, dominó assim ela tem aprendido a ganhar e perder. Marinalva

Brincamos de casinha, de roda, de boneca, quebra-cabeça, corda, de escolinha, estátua, brinquedos de encaixe, salão de beleza. Giovana

Em casa, gostamos de brincadeiras mais antigas como a do vivo morto, pega-pega, brinquedos de montar e inventar histórias. Eu sou mais tradicional, não gosto de brinquedo eletrônico. Luíza

Podemos apreender destas falas que os pais brincam com seus filhos e se preocupam em oferecer brinquedos variados. Observamos, também, que a maioria das brincadeiras citadas exige pouco exercício físico e espaços abertos. Apenas uma das mães referiu-se a brinquedos que exigem espaço e movimentos amplos:

Meu filho adora brincar de bola e andar de bicicleta. Luíza

Uma delas queixou-se da impossibilidade de seu filho ter acesso a este tipo de brinquedo por falta de espaço:

Nós sempre moramos em apartamento com isso percebi que limitou a questão do espaço para a brincadeira de bicicleta.

Outro elemento muito presente na fala dos pais foi a distinção entre as brincadeiras antigas e as atuais.

Existe uma diferença do brinquedo de hoje relacionado ao de antigamente. Antigamente, as crianças se juntavam mais, com a brincadeira de pipa, pega pega, pião, esconde-esconde, queimada. Eu mesma já brinquei muito de tudo isso. Existia mais brincadeira de atividade corporal, agora hoje as crianças estão mais isoladas, individualizadas, convivem mais sozinhas. Marinalva

Eu acho diferente o brinquedo de hoje, pois ele faz tudo, ele brinca sozinho, fala sozinho, antigamente a gente tinha a boneca e era mãezinha, inventava as falas. As de hoje falam pelas crianças. Considero isso bom em relação à evolução, pois o mundo evolui e o brinquedo de hoje interage com a criança, mas acho ruim também, porque a criança não terá imaginação, já que o brinquedo de hoje realiza tudo e é muito tecnológico. Luíza

O brinquedo de hoje é diferente de antigamente porque hoje, a maioria dos brinquedos já vem pronto, são sofisticados, eletrônicos, são tecnologicamente evoluídos. Antigamente os brinquedos eram feitos em casa pelas próprias crianças usando o que tinham, toquinhos, espiga de milho, cabo de vassoura. Hoje os brinquedos são mais coloridos, modernos, chamam a atenção, são práticos, não dá trabalho. Porém, não tem muito valor. As crianças brincam e estragam tudo muito rápido, não cuidam, pois não se envolvem no feitiço, é fácil comprar outro, surgem novos modelos e o velho se torna descartável. Giovana

Oliveira (1989) ressalta que, antigamente, a brincadeira e, conseqüentemente, o brinquedo, na maioria dos casos, era considerada apenas como uma distração. No decorrer da história, essa visão foi mudando e hoje é uma atividade valorizada, inclusive como uma estratégia pedagógica.

Segundo o autor, à medida que as ruas foram deixando de ser espaços de convivência da sociedade, reduzindo, assim, as possibilidades da convivência infantil que acontecia nos brinquedos e brincadeiras de rua e que as mulheres adquiriram o dever de trabalhar fora de casa, as crianças, agora trancadas dentro de casa, passaram a ter por companhia os brinquedos e a televisão.

Para ele, nesta situação os brinquedos que mais combinam com a ordem doméstica são os industrializados, já que não provocam sujeira e desordem como aqueles não estruturados com areia, papel e tantos outros.

A análise das falas dos sujeitos participantes da pesquisa nos permite inferir que os entrevistados são unânimes em entender que o brinquedo e as brincadeiras têm uma importância relevante para o desenvolvimento infantil e que cada ambiente pode e deve oferecer-lhes oportunidades para favorecer esta atividade, possibilitando a criança, por meio dela, aprender e se desenvolver.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Redescobrir

“Como se fora brincadeira de roda, memória  
Jogo do trabalho na dança das mãos, macias  
O suor dos corpos na canção da vida, história  
O suor da vida no calor de irmãos, magia

Como um animal que sabe da floresta, perigosa  
Redescobrir o sal que está na própria pele, macia  
Redescobrir o doce no lamber das línguas, macias  
Redescobrir o gosto e o sabor da festa, magia

[...]

Não tenha medo, meu menino povo, memória  
Tudo principia na própria pessoa, beleza  
Vai como a criança que não teme o tempo, mistério  
Amor se fazer é tão prazer que é como se fosse dor, magia”  
(Gonzaguinha cantada por Elis Regina, 1980)

Ao refletirmos sobre o significado atribuído ao brinquedo por pais e professoras de uma instituição pública de educação infantil, não pretendemos, tampouco se poderíamos, esgotar o assunto, trazer soluções definitivas ou estabelecer conceitos universais a respeito deste tema.

A partir da leitura de obras de vários estudiosos do assunto, foi possível constatar que as definições sobre o jogo, o brinquedo e a brincadeira são muitas, e que as posições dos teóricos, embora tenham acepções, valores e concepções diferentes quanto a certos aspectos, convergem para maioria dos postulados. Notadamente, aqueles que têm como referencial teórico uma perspectiva sócio-histórica. Quanto à formação do ser humano, os teóricos, em grande parte, concordam com a importância do brinquedo e da brincadeira para o processo de apropriação da cultura, por meio da apreensão de seus signos, ao utilizar tais atividades como instrumento para essa apropriação e, também, para a aprendizagem.

Oliveira (2000) lembra que, nas últimas décadas, tem-se observado um crescente cerceamento à liberdade de brincar, ocasionado por fatores como limitação de espaço, aumento da violência urbana, etc. Segundo o autor, desde a década de 1970, muitos fatores relacionados ao risco vêm sendo objeto de estudo e reflexão por parte dos psicólogos e educadores. Assim, a criação de condições para o brincar vem se transferindo cada vez mais da esfera familiar para a esfera

sócioinstitucional. O estudioso afirma que as entidades públicas e particulares evidenciam uma progressiva tomada de consciência quanto ao valor insubstituível do lazer e de suas relações com a saúde física e mental. (OLIVEIRA, 2000).

Segundo Brougère (1997), o vocábulo brinquedo, assim utilizado pelos pais e pelas crianças espontaneamente, em geral, distingue-se, no conjunto, de objetos lúdicos dos jogos. Como jogo, pressupõe a presença de uma função determinante no interesse do objeto e anterior ao seu uso legítimo (regras). Entretanto, o brinquedo não parece definido por uma função precisa, mas, trata-se de um objeto que a criança manipula livremente, sem estar condicionado às regras ou outros princípios de utilização. Portanto a função do brinquedo é possibilitar condições concretas para a brincadeira. A brincadeira, por sua vez, tem como característica principal o fato de a criança poder fabricar seus próprios objetos, desviando de seu significado habitual os objetos que a cercam (BROUGÈRE, 1997).

As brincadeiras são atividades fundamentais na promoção do desenvolvimento da criança em idade pré-escolar, pois contribuem para o processo de aquisição de novas funções mentais superiores.

Brougère (1999) afirma que “[...] o jogo que pode ser, por vezes, uma escola de conformismo social, de estrita adaptação a situações dadas, pode se tornar igualmente um espaço de invenção, de curiosidade e de experiências diversificadas” (BROUGÈRE, 1999, p. 194).

Negrine (1994), em estudos realizados sobre aprendizagem e desenvolvimento infantil, afirma que “[...] quando a criança chega à escola, traz consigo toda uma pré-história, construída a partir de suas vivências, grande parte delas através da atividade lúdica” (NEGRINE, 1994, p. 20).

É necessária a criação de espaços que permitam que crianças de zero a seis anos possam executar atividades que visem o seu desenvolvimento e que tenham por objetivo aprendizagens significativas, oferecendo-lhes a oportunidade de realizarem atividades que as conduzam à motivação para aprender.

Vimos que a Educação Infantil, no que se refere às Políticas Públicas, obteve grandes avanços em diversos âmbitos, frutos de conquistas relevantes das lutas sociais que se travaram desde a década de 1980 até os dias atuais, e passou, também, por inúmeros enfrentamentos, tais como, o baixo investimento nesta área, documentos marcados por excesso de burocracia, entre outros. Outro aspecto evidenciado é que a educação infantil possuía uma perspectiva assistencialista, mas

hoje já percebemos a necessidade de uma preocupação maior com o desenvolvimento das habilidades da criança, tendo essa fase como um alicerce da educação.

É inegável que estamos vivenciando um momento de reflexão em relação à Educação Infantil e que ainda há muito a se conquistar, considerando que até bem recentemente, na história da humanidade não eram atribuídos direitos às crianças, as quais ficavam à margem da família e da sociedade, só era consideradas sujeito quando atingiam a “idade da razão”.

Analisamos, assim, que o direito da criança destacado na Constituição Brasileira de 1988 (CF88) é um grande avanço, já que esta lei reconheceu, pela primeira vez, para a criança, o direito à educação desde o seu nascimento, sendo que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios devem assegurar este direito.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) destaca também este direito. Enfatiza o direito à vida, à saúde, à educação, à proteção, à liberdade, à convivência com a sociedade e à família, entre outros;

É tarefa do Estado, principalmente no nível municipal, elaborar políticas consistentes para cumprir a lei e atender às crianças de zero a seis anos de todas as camadas sociais, cujas mães trabalhem fora do lar, ou não. A creche pode constituir-se em um espaço articulador das políticas públicas para a infância, nas diversas áreas - educação, saúde, assistência social, lazer, cultura.

No curso de seu desenvolvimento, a criança depara-se com vários tipos de brinquedo, várias modalidades de brincadeiras. Ao buscarmos a resposta para a questão que investigamos, isto é, de que forma os pais e professoras de uma instituição pública de educação infantil compreendem como as crianças se apropriam do brinquedo para criar situações de brincadeira, foi possível apreendermos que tanto os professoras como os pais consideram que é fundamental a mediação do adulto nestas atividades, de modo a contribuírem para a ampliação das experiências das crianças, proporcionando-lhes base sólida para suas atividades intelectuais, físico-motoras, sociais e culturais. Quanto mais as crianças sentirem e experimentarem, quanto mais aprenderem e assimilarem, quanto mais elementos reais tiverem em suas experiências, tanto mais produtivas e criativas serão as suas atividades desenvolvidas hoje e futuramente.

A brincadeira parece ser tão importante para o desenvolvimento saudável da criança que até mesmo em situações de conflito ou brigas demonstra contribuir para o crescimento e aprendizagem, pois, por meio desta atividade, a criança aprende a se relacionar, a reagir, negociar, ceder, lutar por seu ponto de vista.

É necessário que se respeite a especificidade do desenvolvimento infantil, valorizando seus saberes, criando espaços de autonomia, de expressão de linguagens e de iniciativa para a exploração e a compreensão e apreensão do mundo pela criança.

Um aspecto muito evidenciado nas falas dos pais foi o papel dos brinquedos e brincadeiras na construção de situações de interação social e no desenvolvimento da capacidade de a criança conviver, realizar trocas e parcerias.

A análise das falas dos sujeitos participantes da pesquisa nos permitiu perceber que os entrevistados foram unânimes em entender que o brinquedo e as brincadeiras têm uma importância relevante para o desenvolvimento da criança e é notório que tanto os pais como as professoras se importam muito com o significado e função do brinquedo que é ofertado à criança.

Observamos também por parte da família e das educadoras, que o brinquedo ocupa o espaço de facilitador do conhecimento e desenvolvimento, ou seja, ele foi, em suas falas, didatizado ou pedagogizado.

Percebemos ainda um ponto que consideramos muito positivo que se refere a auto avaliação das educadoras em relação à utilização dos brinquedos como criadores de situações de brincadeira, que com a dinamicidade da rotina da instituição algumas vezes este objeto não obtém a mediação necessária.

Em relação à educação infantil, no referencial teórico adotado sobre o uso dos brinquedos e brincadeiras, nas variadas faixas etárias, vários autores destacam sua importância, como elemento lúdico, ou seja, que pode ser vivenciado como fonte de prazer e alegria, não apenas como instrumento de desenvolvimento e oportunidade de interação. Contudo, diante dos dados coletados durante a pesquisa, percebemos que esta não foi uma das preocupações dos pais e educadoras ao oferecer o brinquedo à criança.

Podemos concluir que as falas das professoras e dos pais estão ligadas a um processo histórico, não são falas isoladas. Os sujeitos da pesquisa apresentam concepções em comum com relação às questões analisadas neste estudo. Eles reconhecem a importância do brinquedo e da brincadeira, assumindo uma postura

de facilitadores dentro desse processo, mediante o qual o brinquedo e a brincadeira desempenham um papel primordial para o pleno desenvolvimento da criança. Entretanto, o brinquedo e a brincadeira foram destituídos dos seus aspectos lúdicos e instrumentalizados como meios de ensinar a criança conteúdos (escolares e não escolares), considerados importantes para o seu desenvolvimento nas sociedades contemporâneas. O brinquedo tornou-se, assim, na nossa sociedade capitalista, onde só aquilo que gera lucro tem valor, mais um produto a ser consumido, por sua função instrumental de contribuir com o desenvolvimento e aprendizagem da criança, futuro trabalhador.

Diante disso, destacamos a necessidade da família e da instituição de educação infantil, reencantar o brinquedo e a brincadeira e, junto com a criança, redescobrir o “gosto e o sabor da festa”.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Ana R. *O processo de constituição de conhecimentos pela criança através da linguagem*. Goiânia, 2004. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás.

ARAÚJO, Denise Silva. O Papel do jogo no desenvolvimento da criança na perspectiva de Vygotsky e Leontiev. *Revista Educativa*, v. 2, n. 2, Goiânia: UCG, 1999, p. 95-114.

\_\_\_\_\_. O Projeto Político-Pedagógico na Educação Infantil. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA, Sandra Valéria (Orgs.). *Didática e práticas de ensino: texto e contexto em diferentes áreas do conhecimento*. Goiânia: CEPED / PUC Goiás, 2011.

ARCE Alessandra. *A pedagogia na "era das revoluções"*: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

ARÏES, Philippe. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BENJAMIN Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Editora 34, 2002.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Congresso Nacional, 1988.

\_\_\_\_\_. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei n. 8.069. Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente. Brasília: Câmara dos Deputados, 1990.

\_\_\_\_\_. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Conselho Nacional de Educação/CNE, Câmara de Educação Básica/CEB. Parecer CNE/CEB n.022.17/12/99.

\_\_\_\_\_. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Resolução n. 1. Câmara de Educação Básica/CEB, Conselho Nacional de Educação/CNE, 1/99, Brasília: MEC, 1999.

\_\_\_\_\_. *LDB Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional*. Lei Federal 9394 de 1996.

\_\_\_\_\_. Lei 11.114/2005 de 16 de maio de 2005. Presidência da República. Brasília, 2005

\_\_\_\_\_. Lei 11.274 de 06 de fevereiro de 2006. Brasília: Congresso Nacional, 2006.

\_\_\_\_\_. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Resolução n. 5 que fixa as novas diretrizes. Câmara de Educação Básica/CEB, Conselho Nacional de Educação/CNE, 5/09, Brasília, 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Lei 10.172/2001 *Política Nacional de Educação*. Brasília: MEC/SEB, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação*. Brasília: MEC/SEB, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil*. 02 vol. Brasília: MEC/CEB, 2006. (v. 1).

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros de qualidade a educação infantil*. 02 vol. Brasília: MEC/CEB, 2006. (v. 2).

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

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil*. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1998.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. *Emenda Constitucional n. 53* de 19 de dezembro de 2006. FUNDEB. Brasília, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Critérios para um atendimento em creches e pré-escolas que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 2. ed. 2009.

BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedos e companhia*. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. *Jogo e educação*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

\_\_\_\_\_. *Brinquedo e cultura*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997

CAMPOS, Gleisy; LIMA, Lilian (Orgs.). *Por dentro da educação infantil: a criança em foco*. Rio de Janeiro: Walk, 2010.

CERISARA, Ana Beatriz. *Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

COMENIUS, J. A. *Didática magna*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 1999.

ELKONIN, Daniil B. *Psicologia do jogo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FEIJÓ O. G. *Corpo e movimento: uma psicologia para o esporte*. Rio de Janeiro: Shape, 1992.

GALVÃO, I. *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Petrópolis: Vozes, 1995.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Saberes sobre a infância: a construção de uma política de educação infantil*. Goiânia: CME/SME, 2004.

\_\_\_\_\_. Plano Municipal de Educação. Lei n 8262, de 30 de junho de 2004. Goiânia: SME, 2004.

\_\_\_\_\_. Resolução do Conselho Municipal de Educação n. 194, de 29 de outubro de 2007. Goiânia: CME, 2007.

\_\_\_\_\_. Lei complementar 26/98. Goiânia: CME, 2007.

\_\_\_\_\_. Proposta Político Pedagógica do CMEI Cecília Meireles ano 2011. Goiânia: CME, 2011.

GUIMARÃES, Célia Maria (Org.). *Perspectivas para educação infantil*. São Paulo: Araraquara, 2005.

HUIZINGA Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. *O jogo na educação infantil*. São Paulo: Pioneira, 1994.

MACHADO, Marina Marcondes. *O brinquedo-sucata e a criança: a importância do brincar. Atividades e materiais*. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

MALUF, Angela Cristina Munhoz. *Brincar: prazer e aprendizado*. Petrópolis: Vozes, 2003.

MONTESSORI, Maria. *A educação e a paz*. Campinas: Papyrus, 2004.

MORAIS Regis (Org.). *A sala de aula: que espaço é esse?* 7. ed. Campinas: Papyrus, 1994.

NEGRINI, Airton. *A aprendizagem e desenvolvimento infantil*. Porto Alegre: Prodil, 1994.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia, KISHIMOTO, Tizuko Morchida, PINAZZA, Mônica Appezzato (Orgs.). *Pedagogia da infância: dialogando com o passado. Construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA, Paulo Salles de. *O que é o brinquedo*. 2. ed. Brasiliense: São Paulo, 1989. (Coleção Primeiros Passos).

OLIVEIRA, Vera Barros (Org.). *O brincar e a criança do nascimento aos seis anos*. Petrópolis: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de. *Educação infantil: muitos olhares*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

PREFEITURA MUNICIPAL DE GOIÂNIA. *Educação infantil: uma proposta pedagógica para a pré-escola*. Goiânia: SME, 1995.

\_\_\_\_\_. *Saberes sobre a infância: a construção de uma política de Educação Infantil*. Goiânia, 2004.

QUINTERO Jucirema; CARVALHO Diana. *Participar, brincar e aprender*. Brasília: Capes, 2007.

REGINA, Regina. Redescobrir. In: Saudades do Brasil, 1980.

ROCHA, Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi. *Não brico mais: a (dês)construção do brincar no cotidiano educacional*. 2. ed. Ijuí: Unijui, 2005.

SANTIN Silvino. *Pensando o corpo e o movimento*. Rio de Janeiro: Shape, 1994.

SANTOS, Marli Pires dos Santos (Org.). *Brinquedo e infância: um guia para pais e educadores em creche*. Petrópolis: Vozes, 1999.

SCHULTZ, Lenita Maria Junqueira. *A integração professor-bebê: rompendo a casca do ovo*. Brasília: Plano, 2004.

SILVA, Adalberto Prado. *Novo Dicionário Melhoramentos da língua Portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos, 1981.

SILVEIRA, Jennifer M. *Manifestações da sexualidade da criança na Educação Infantil: estranhamentos e desafios*. Goiânia, 2010. Dissertação (Mestrado) - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

VASCONCELOS; AQUINO; DIAS (Orgs.). *Psicologia e educação infantil*. São Paulo: Araraquara, 2008.

VIGOTSKY Lev Semenovitch; LURIA Aexander Romanovich; LEONTIEV Alex N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone/USP, 1988.

VIGOTSKY, Lev. Semenovitch. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Trad. José Cipola Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WAJSKOP, Gisela. *Brincar na pré-escola*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

WALLON, Henri. *A evolução psicológica da criança*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

## **Apêndice A - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PAIS E/OU MAES**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS - PUCG  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA - PROPE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE  
LINHA DE PESQUISA: ESTADO, POLÍTICAS E INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS  
MESTRANDA-LORENA OLÍMPIO ALVARES  
ORIENTADORA: PROFESSORA DOUTORA DENISE SILVA ARAUJO

### **ENTREVISTA COM A FAMÍLIA**

Prezado (a) senhor (a),

Peço a sua contribuição para responder a entrevista abaixo, que constitui no material de coleta de dados para a pesquisa que está sendo desenvolvida por mim, Lorena Olímpio Álvares, no Programa de Pós-Graduação **Stricto Sensu** em Educação da PUC Goiás vinculado a Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e Instituições Educacionais têm como orientadora a Professora Doutora Denise Silva Araujo.

A temática em estudo parte do princípio de que a brincadeira é um dos eixos norteadores da Educação Infantil e tem como objetivo compreender como as crianças estabelecem relações com o brinquedo, na construção de situações de brincadeira.

Para atingir os objetivos propostos necessitamos da sua colaboração respondendo a entrevista, em anexo, de forma objetiva e sincera.

Desde já, agradecemos, pela sua participação.

**Goiânia, junho de 2011**

***Lorena Olímpio Álvares***

1) Nome da criança \_\_\_\_\_

2) Nome do entrevistado \_\_\_\_\_

3) Sexo: a) masculino b) feminino

4) Idade:

( ) até 25 anos

( ) de 25 a 35 anos

( ) de 35 a 45 anos



9) Qual a sua renda mensal em salários mínimos?

- a) menos de 1 salário mínimo
- b) mais de meio até 2 salários mínimos
- c) de 1 a 3 salários mínimos
- d) de 4 a 5 salários mínimos
- e) mais de 5 salários mínimos
- f) sem rendimento

10) Tipo de domicílio:

- a) casa
- b) apartamento
- c) quarto ou cômodo
- d) barracão
- e) outro \_\_\_\_\_

11) Este domicílio onde a família mora é:

- a) próprio
- b) alugado
- c) emprestado
- d) posse / ocupação
- e) financiado
- f) outros \_\_\_\_\_

12) Qual a sua profissão ? \_\_\_\_\_

13) Na sua opinião qual a importância da brincadeira no desenvolvimento da criança ?

---

---

---

---

14) Quais os tipos de brincadeira que você realiza com o seu filho(a) em casa ?

---

---

---

---

---

15) Você acha que o brinquedo de hoje é diferente de antigamente ? Em que sentido?

---

---

---

16) Quais os tipos de brinquedos que você considera importante o acesso da criança no CMEI ? E em casa?

---

---

---

17) Você acha que o brinquedo contribui para criar situações de brincadeira infantil? Como? Dê exemplos.

### **Autorização**

Autorizo a utilização dos dados aqui fornecidos, apenas para fins de realização da pesquisa, descrita na apresentação desta entrevista, que se compromete a garantir o anonimato do participante:

---

Goiânia, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

## APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS EDUCADORAS

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS - PUCG  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA - PROPE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE  
LINHA DE PESQUISA: ESTADO, POLÍTICAS E INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS  
MESTRANDA-LORENA OLÍMPIO ALVARES  
ORIENTADORA: PROFESSORA DOUTORA DENISE SILVA ARAUJO

### ENTREVISTA COM AS EDUCADORAS

Prezado (a) professor (a),

Peço a sua contribuição para responder a entrevista abaixo, que constitui no material de coleta de dados para a pesquisa que está sendo desenvolvida por mim, Lorena Olímpio Álvares, no Programa de Pós-Graduação **Stricto Sensu** em Educação da PUC Goiás vinculado a Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e Instituições Educacionais têm como orientadora a Professora Doutora Denise Silva Araujo.

A temática em estudo parte do princípio de que a brincadeira é um dos eixos norteadores da Educação Infantil e tem como objetivo compreender como as crianças estabelecem relações com o brincar, na construção de situações de brincadeira.

Para atingir os objetivos propostos necessitamos da sua colaboração respondendo a entrevista, em anexo, de forma objetiva e sincera.

Desde já, agradecemos, pela sua participação.

**Goiânia, junho de 2011**

***Lorena Olímpio Álvares***

1) Nome: \_\_\_\_\_

2) Idade:

- a) até 25 anos
- b) de 25 a 35 anos
- c) de 35 a 45 anos
- d) de 45 a 55 anos
- e) de 55 a 65 anos
- f) acima de 65 anos

3) Sexo: a) masculino b) feminino

4) Estado civil:

a) Solteiro

b) Casado

c) Divorciado

d) Separado

e) Viúvo

f) União estável

g) Outros

5) Número de filhos:

a) Nenhum

b) Um

c) Dois

d) Três

e) Mais de três

6) Nível de escolaridade:

( ) Superior –Licenciatura em : \_\_\_\_\_

( ) Superior – Outros \_\_\_\_\_

( ) Especialização “*Lato sensu*” \_\_\_\_\_

( ) Pós-Graduação “*Strictu sensu*” \_\_\_\_\_

7) Há quanto tempo atua na Educação?

---

---

---

8) Há quanto tempo atua na Educação Infantil? Há quanto tempo trabalha neste CMEI?

---

---

---

9) Você trabalha em outro lugar? Qual sua função?

---

---

---

10) Em sua opinião, qual a importância da brincadeira no desenvolvimento da criança?

---

---

---

---

---

11) Qual o papel da brincadeira na Educação Infantil?

---

---

---

12) Quais os tipos de brincadeira que você desenvolve na sua prática pedagógica na Educação Infantil?

---

---

---

13) Quais os tipos de brinquedos que você considera importante o acesso da criança na Instituição de Educação Infantil? E em casa?

---

---

---

14) Você acha que o brinquedo contribui na construção de situações que favoreçam o desenvolvimento da brincadeira infantil? Como? Dê exemplos.

---

---

---

### **Autorização**

Autorizo a utilização dos dados aqui fornecidos, apenas para fins de realização da pesquisa, descrita na apresentação desta entrevista, que se compromete a garantir o anonimato do participante:

---

Goiânia, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_