



UNICAMP

ELIANA MARIA MAGNANI

**A PRÁTICA LUDO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DA
PRÉ-ESCOLA**

**CAMPINAS
2012**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ELIANA MARIA MAGNANI

**A PRÁTICA LUDO-PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DA PRÉ-
ESCOLA**

Orientador(a): Prof. DR. Orly Zucatto Mantovani de Assis

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Doutora em Educação, na área de concentração Psicologia Educacional.

**ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA TESE
DEFENDIDA PELA ALUNA ELIANA MARIA MAGNANI ORIENTADA
PELA PROFA.DRA. ORLY ZUCATTO MANTOVANI DE ASSIS**

Assinatura do Orientador

A handwritten signature in black ink, reading "Orly Zucatto Mantovani de Assis", is written over a horizontal line.

**CAMPINAS
2012**

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP**
ROSEMARY PASSOS – CRB-8ª/5751

M273p Magnani, Eliana Maria, 1962-
A práxis ludo-pedagógica do professor da pré-escola /
Eliana Maria Magnani. – Campinas, SP: [s.n.], 2012.

Orientador: Orly Zucatto Mantovani de Assis.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Práxis pedagógica. 2. Pré-escola. 3. Brincar.
4. Brinquedoteca. I. Assis, Orly Zucatto Mantovani de, 1939-
II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de
Educação. III. Título.

12-216/BFE

Informações para a Biblioteca Digital

Título em inglês: The teacher's ludo-pedagogical practice of preschool education

Palavras-chave em inglês:

Pedagogical práxis
Preschool education
Playing
Playroom

Área de concentração: Psicologia Educacional

Titulação: Doutora em Educação

Banca examinadora:

Orly Zucatto Mantovani de Assis (Orientador)
Adriano Rodrigues Ruiz
Valéria Cristina Borsato Cantelli
Telma Pileggi Vinha
Rosely Palermo Brenelli
Adriana Emilia Heitmann Gonçalves Teixeira
Maria Tereza Eglér Mantoan
Valério José Arantes

Data da defesa: 03-12-2012

Programa de pós-graduação: Educação

e-mail: lia_magnani@bol.com.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

**A PRÁTICA LUDO-PEDAGÓGICA DO PROFESSOR
DA PRÉ- ESCOLA**

AUTORA: ELIANA MARIA MAGNANI

ORIENTADORA: ORLY ZUCATTO MANTOVANI DE ASSIS

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por ELIANA MARIA MAGNANI e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data:

Assinatura Orientador: *Orly Zucatto Mantovani de Assis*

COMISSÃO JULGADORA:

APRENSA
Orly Santelli
Roselyne Greene S.
Telma Uirio

2012

Mensagem

“O importante e bonito do mundo é isso: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas, mas que elas vão sempre mudando...” (Grande Sertão Veredas, Guimarães Rosa).

Dedico este trabalho à...

Maria Clara, minha netinha, assim como às crianças grandes e pequenas, que gostam de brincar/jogar e que inspiraram a realização deste estudo...

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais e demais familiares, que me ensinaram a brincar. Em especial, aos meus filhos, Braulio e Priscila, presentes preciosos, responsáveis pelo meu crescimento bem como pelas muitas alegrias.

À Professora Dra. Orly Zucatto Mantovani de Assis, que pratica o respeito pelas pessoas, especialmente por meio da dedicação incansável à educação, que acolheu as minhas ideias e orientou os meus estudos.

Aos educadores e às crianças, que participaram desta pesquisa e que cotidianamente enfrentam os desafios da vida na busca de uma educação melhor.

À Professora Dra. Adriana Hemília Heitmann Gonçalves Teixeira Fontes, pelo encorajamento e pelos preciosos apontamentos realizados no exame de qualificação.

Ao Professor Dr. Adriano Rodrigues Ruiz, pela disponibilidade pessoal e pelas importantes sugestões que proporcionaram o desenvolvimento desta pesquisa.

À Professora Dra. Rosely Palermo Brenelli, pelos ensinamentos construtivos e pelas indicações preciosas.

À Professora Dra. Telma Pileggi Vinha, pelas valiosas contribuições para este trabalho.

À Professora Valéria Cristina Borsato Cantelli, pelos comentários que forneceram elementos para a realização desta pesquisa.

À minha irmã Ivana, que pacientemente leu e incentivou este trabalho. À grande amiga Silvana, companheira de todas as horas, pelas preciosas sugestões.

Aos funcionários da Secretaria de Pós-Graduação, da Biblioteca e do Laboratório de Psicologia Genética, da Faculdade de Educação, da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, pelo caloroso atendimento prestado.

À Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, que me possibilitou desenvolver este estudo.

Agradeço principalmente a Deus, por me fortalecer todos os dias e por iluminar o meu caminho.

RESUMO

A PRÁXIS LUDO-PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DA PRÉ-ESCOLA

Esta pesquisa resultou de uma longa caminhada, durante a qual se identificou que muitos educadores apresentavam dificuldades no entendimento e atendimento aos interesses e necessidades lúdicas infantis. Diante disso, e da (re) implantação de brinquedotecas ocorridas, desde 2004, pela Secretaria de Educação, nos Centros Municipais Infantis (CMEIs), de uma cidade do sudoeste do Paraná, resolveu-se compreender a práxis ludo-pedagógica de professoras da pré-escola. Inicialmente, visitaram-se todos os (treze) Centros e, em seguida, ministrou-se um curso para educadores dessas instituições. Durante sua realização, identificou-se que havia entre eles três concepções referentes ao brincar: dirigido, livre e mediado. Essas informações serviram como condução para este estudo. Posteriormente, analisaram-se em quatro CMEIs (denominados de *cores*): a concepção e a função das professoras no tocante ao brincar e brinquedoteca; como eram selecionados e adquiridos os brinquedos que compunham o acervo desse ambiente; e com o que e como as crianças brincavam em diferentes tempos e espaços dessas instituições. Realizaram-se as ações por meio de entrevistas semiestruturadas, questionários, observações e filmagem da prática lúdica das professoras. Na revisão teórica, verificou-se que a função lúdica do professor tem-se desenvolvido de forma muito *tímida*. Entretanto, as mudanças socioeconômicas que garantiram à criança o direito de frequentar uma instituição educacional, juntamente com o surgimento da brinquedoteca e de outras ideias para entretenimento que incentiva o consumo de brinquedos industrializados e tecnológicos requerem do professor a revisão de sua práxis. Os autores apresentados apontam que o ambiente educacional precisa fornecer às crianças e aos professores diversos materiais lúdicos, mas afirmam que mais importante do que os objetos é a interação criança-criança e criança-adulto. Winnicott e Piaget sustentam essa ideia e referem que as brincadeiras são significativas para as crianças, por isso os educadores necessitam compreender como ocorre o processo de desenvolvimento integral infantil a fim de favorecê-lo. Do primeiro autor utilizou-se a noção da mãe que pelo brincar insere a criança na sociedade. Do segundo autor fez-se uso da noção de que o jogo propicia o desenvolvimento da criança, que acontece pela interação com o meio. Nos CMEIs, constatou-se que o brincar dirigido ocorria na sala e na brinquedoteca e dependia das escolhas das professoras. No tocante ao brincar livre, acontecia somente no parque, onde elas apenas cuidavam das crianças. Quanto ao brincar mediado, resumia-se a pequenos atos isolados. Após análise das atividades, considera-se que a concepção das professoras acerca do brincar e da brinquedoteca está permeada de ideias empiristas. Para alterar esta situação faz-se necessário a revisão das atitudes bem como a mudança das políticas educacionais.

Palavras-Chave: práxis ludo-pedagógica, pré-escola, brincar e brinquedoteca.

ABSTRACT

THE TEACHER'S LUDO-PEDAGOGICAL PRACTICE OF PRESCHOOL EDUCATION

This research has been resulted of a long where has been identified that many teachers presented some difficulties in understanding and giving assistance to the child playful interest and needs. In the light of this, and from the implementation of playrooms, since 2004, by the Education Department, at the child Municipal Centers, in a City the west of Parana, it has been decided to comprehend the teachers ludo-pedagogical practice of elementary school. At first it has been visited, all (thirteen) CMEIs (child Municipal Centers) and, following it has been taken a course to educators of such institutions. While the course, it has been identified three different conceptions about playing: led, free and mediated. These information helped as the master line of the study. Later, it has been analyzed the educators conception about playing and playrooms; how they have selected the toys that are part of the environment collection; what is the teacher's perception about their duties related to the child playful activities, and how and what the children play with in different moments and spaces at the schools. Everything has been accomplished through semi-structured interviews, questionnaires, samplers and filming of teachers playful practices. On the theoretical review, it has been shown that the teacher entertaining functions have been developed in a very shy way. However, the social and economical changes that guarantee the child the right of attending an educational institution, along with the emergence of the playful and other ideas for leisure and entertainment which encourages the use of industrialized and technological toys and games demand from the teacher, the review of his practice. The authors indicate that the educational environment needs to provide the children and teaches several playful material, but they stand that more important than the objects is the interaction child-child-adult. Winnicott and Piaget support such idea and state that the games are very meaningful for the kids, that's why the educators need to understand how the child integral development process happen in order to help them. From the first author, it has been used the notion of the good enough mother who holds the needs of her child and through playing, is inserted in society. From the second author the use of notion that the games promote the child development, which happens through the interaction between the physical and social environment. It has been verified at the colored CMEIs (child Municipal Centers) that the led playing happened in the classroom and in the playroom and it was up the teachers choice. About the free playing, it happened only at the park, where they just take care of children without any interaction. Regarding to the mediated playing happened only in isolated moments. After analyzing the activities, it has been considered that the teachers conception about playing and the playroom is led mainly by the empiricist idea. To change the situation would be necessary a review of the attitudes, as well to change the educational government policies.

Key words: ludo-pedagogical praxis, preschool education, playing, playroom.

RESUMEN

LA PRÁCTICA LUDO-PEDAGÓGICA DEL MAESTRO DE LA PRE-ESCUELA

Esta pesquisa ha resultado de un largo camino, en el cual se ha identificado que muchos educadores presentaban dificultades en el entendimiento y atendimiento a los intereses y necesidades lúdicas infantiles. Delante de eso, y de la (re) implantación de ludotecas, desde 2004, por la secretaría de Educación, en los Centros Municipales Infantiles, de una ciudad del Sudoeste del Paraná, fue decidido comprender la praxis ludo pedagógica de maestros de la pre-escuela. En un primer momento, se ha visitado todos los (trece) CMEIs (Centro Municipales Infantiles) y, en seguida, se ha ministrado un curso para educadores en estas instituciones. Durante su realización, se ha identificado que había entre ellos tres concepciones sobre el jugar: conducido, libre y mediado. Esas informaciones fueron útiles como conducción para este estudio. Posteriormente, se ha analizado: la concepción de los educadores sobre el jugar y ludoteca; como eran seleccionados y adquiridos los juguetes que hacían parte del acervo de ese ambiente; cuál la percepción de las maestras sobre sus funciones en relación a las actividades lúdicas infantiles; y con lo qué y cómo los niños jugaban en distintos tiempos y espacios de dichas instituciones. Se ha realizado tales acciones a través de entrevistas semi estructuradas, cuestionarios, observaciones y filmaciones de la práctica lúdica de las maestras. En la revisión teórica, se ha mostrado que la función lúdica del maestro se ha desarrollado de una forma muy tímida. Mientras tanto, los cambios sociales y económicos que garantizaron al niño el derecho de frecuentar una institución educacional, juntamente con el surgimiento de la ludoteca y de otras ideas para el ocio y entretenimiento que estimula el consumo de juguetes y juegos industrializados exigen del maestro la revisión de su praxis. Los autores presentados apuntan que el ambiente educacional necesita ofrecer a los niños y a los maestros distintos materiales lúdicos, pero afirman que más importante que los objetos es la interacción niño-niño-adulto. Winnicott y Piaget sostienen esa idea y refieren que los juegos son significativos para los niños, por eso los educadores necesitan entender como ocurre el proceso de desarrollo (lúdico) integral infantil para ayudarlo. Acerca del primer autor se ha utilizado la noción de la madre suficientemente buena que acoge las necesidades de su niño y que, a través del jugar, es inserida en la sociedad. Del segundo autor se ha utilizado la noción que el juego propicia el desarrollo del niño, que ocurre a través de la interacción con en el medio físico y social. En los CMEIs(Centro Municipales Infantiles) coloridos, se ha constatado que el jugar conducido se pasaba en el aula y en la ludoteca y dependía de las elecciones de las maestras. Acerca del jugar con libertad, se pasaba solamente en el parque, donde ellas solamente cuidaban de los niños. Acerca del jugar con mediación, sólo ocurría en curtos actos aislados. Después de los análisis de las actividades, se considera que la concepción de las maestras acerca el jugar y la ludoteca esta basada en ideas empiristas. Para cambiar esta situación se hace necesaria una revisión de las actitudes, así como el cambio de las políticas públicas educacionales.

Palabras llave: praxis ludo pedagógica, pre-escuela, jugar y ludoteca.

RÉSUMÉ

LA PRÁXIS LUDO-PÉDAGOGIQUE DE L'INSTITUTEUR EN PRÉSCOLAIRE

Cette recherche a résulté d'un long cheminement pendant lequel il fut constaté que de nombreux éducateurs rencontrent des difficultés dans la compréhension des intérêts et des besoins ludiques des enfants. Devant ceci, et une (re)implantation à partir de 2004, dans les écoles maternelles municipales d'une ville de l'Ouest du Paraná (Brésil), la décision fut prise de cerner la praxis ludo-pédagogique des instituteurs de maternelle. En premier lieu, tous les treize CMEI (centre municipal d'éducation infantile), furent visités et un cours fut offert par la suite aux éducateurs de ces institutions. Au cours de cette réalisation, il est apparu qu'il y avait, chez eux, trois conceptions au sujet du jeu : le jeu dirigé, le jeu libre et le jeu mixte. Ces constatations ont servi de fil conducteur pour cette étude. Par la suite, nous avons analysé dans les 4 CMEI (appelés rouges) les questions suivantes: quelle est la conception et la fonction du jeu et de la ludothèque; comment sont acquis les jouets qui composent cet espace; avec quoi et comment les enfants jouent-ils dans les différents moments et différents espaces. Ces actions ont été réalisées au moyen d'entrevues semi-structurées, par des questionnaires, par des observations et par le filmage. Dans la révision théorique, il est apparu que la fonction ludique de l'instituteur s'est développée de façon très modeste. Par ailleurs, les mutations socio-économiques, de même que l'apparition de ludothèques et d'autres idées pour le loisir et le divertissement qui stimulent l'utilisation de jouets et de jeux industrialisés et technologiques, requièrent chez l'enseignant la révision de sa praxis. Le milieu éducationnel doit fournir aux enfants et aux enseignants divers matériels ludiques, et l'interaction enfant-enfant-adulte est plus importante que les objets eux-mêmes. Winnicott et Piaget soutiennent cette idée et affirment que les divertissements sont signifiants pour les enfants; c'est pourquoi les éducateurs doivent comprendre comment se déroule le processus de développement intégral, chez l'enfant, afin de le favoriser. Du premier auteur, on a utilisé la notion que la mère par le moyen du jeu favorise l'insertion sociale de l'enfant. Du second, on a utilisé l'idée que le jeu favorise le développement de l'enfant qui se réalise par l'intermédiaire de l'interaction avec le milieu. Dans les CMEI analysés, il fut constaté que le jeu dirigé se réalisait dans la salle de classe et dans la ludothèque et dépendait du choix des institutrices. Quant au jeu libre, il se réalisait seulement à la plaine de jeu, où les institutrices gardaient les enfants. Pour ce qui est du jeu mixte, il se résumait à de petits actes isolés. Après l'analyse des activités, on arrive à la conclusion que la conception des institutrices concernant le jeu et la ludothèque est imprégnée d'idées empiriques. Pour obtenir un changement de situation, il s'avère nécessaire de revoir les attitudes et de veiller à opérer des changements dans les politiques éducationnelles.

Mots-clés: la praxis ludo-pédagogique - le préscolaire - le jeu - la ludothèque.

SUMÁRIO

RESUMO.....	xiii
ABSTRACT.....	xv
RESUMEN.....	xvii
RÉSUMÉ.....	xix
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I. O LÚDICO NA PRÁXIS DO PROFESSOR DA PRÉ-ESCOLA.....	9
1.1. Considerações sobre a função e a práxis do professor da pré-escola.....	9
1.1.1A formação atual do professor da pré-escola.....	14
1.1.2 Prática encontrada na instituição de educação infantil.....	15
1.2 Um outro olhar.....	17
1.3 Atividade lúdica (defendida) para o contexto da educação pré-escolar.....	21
1.3.1 Classificação dos jogos e brinquedos.....	25
1.4 Plano (avaliação) de acompanhamento do desenvolvimento da criança.....	28
1.5 Brinquedoteca: ambiente de educação permanente.....	30
1.5.1 Origem e objetivos das brinquedotecas.....	30
1.5.2 Brinquedoteca para crianças e para seus educadores.....	34
1.5.3 Brinquedoteca na instituição educacional.....	37
CAPÍTULO II. ALIMENTANDO A PRÁXIS LÚDICA DO PROFESSOR.....	41
2.1. Donald Winnicott: o desenvolvimento infantil.....	41
2.1.2. A função do professor da pré-escola.....	45
2.2. Jean Piaget e o construtivismo.....	47
2.2.1. O desenvolvimento infantil.....	51
2.2.2. A imitação, o exercício lúdico e o jogo.....	54
2.2.3. A função do professor da pré-escola.....	65
CAPÍTULO III. A PESQUISA.....	69
3.1. Justificativa e problema.....	69

3.2. Imagens de brinquedotecas.....	78
3.3. Objetivos.....	85
3.3.1. Objetivo Geral.....	85
3.3.2. Objetivo Específicos.....	85
3.4. Procedimento para a coleta de dados.....	86
3.5. Caracterização dos participantes da pesquisa.....	87
CAPÍTULO IV. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	91
4.1.Considerações sobre a concepção de brincar dos educadores.....	91
4.2. Caracterização dos CMEIs.....	92
4.3. Para que/m servem as brinquedotecas implantadas e reimplantadas nos CMEIs.....	94
4.4. Conhecimento dos pais sobre o brincar dos seus/suas filhos/as.....	96
4.5. Percepção das professoras sobre suas funções lúdicas.....	99
4.6. O brincar em diferentes ambientes dos CMEIs.....	102
4.6.1. O lúdico no CMEI <i>Verde</i>	103
4.6.1.1. Análise das atividades desenvolvidas em ambientes lúdicos do Pré I - CMEI <i>Verde</i>	104
4.6.1.2. Análise das atividades desenvolvidas em ambientes lúdicos do Pré II - CMEI <i>Verde</i>	109
4.6.2. O lúdico no CMEI <i>Azul</i>	112
4.6.2.1. Análise das atividades desenvolvidas em ambientes lúdicos do PréI - CMEI <i>Azul</i>	113
4.6.2.2. Análise das atividades desenvolvidas em ambientes lúdicos do Pré II - CMEI <i>Azul</i>	116
4.6.3. O lúdico no CMEI <i>Lilás</i>	119
4.6.3.1. Análise das atividades desenvolvidas em ambientes lúdicos do Pré I - CMEI <i>Lilás</i>	120
4.6.3.2 Análise das atividades desenvolvidas em ambientes lúdicos do Pré II - CMEI <i>Lilás</i>	122
4.6.4. O lúdico no CMEI <i>Laranja</i>	125

4.6.4.1. Análise das atividades desenvolvidas em ambientes lúdicos do Pré I - CMEI <i>Laranja</i>	127
4.6.4.2. Análise das atividades desenvolvidas em ambientes lúdicos do Pré II - CMEI <i>Laranja</i>	130
CAPÍTULO V. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS A LUZ DAS IDEIAS DE WINNICOTT E DE PIAGET.....	135
5.1. O brincar no ambiente educacional.....	135
5.2. O brincar/jogar e o brinquedo nos CMEIs estudados.....	137
5.3. Entre a realidade e o sonho.....	155
5.4 Momentos reveladores.....	156
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	159
REFERÊNCIAS	165
APÊNDICES.....	183
ANEXOS.....	189

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Brinquedotecas de alguns países.....	31
Quadro 2. Evolução do jogo simbólico.....	62
Quadro 3. Visão dos educadores sobre o brincar e brinquedoteca (palavras-chave)..	86
Quadro 4. Conhecimento sobre a brinquedoteca – educadores dos quatro CMEIs.....	94
Quadro 5. Como os pais viam o brincar de seus/as filhos(as).....	96
Quadro 6. Funções das professoras.....	100
Quadro 7. Escolha dos brinquedos e das brincadeiras no CMEI <i>Verde</i>	103
Quadro 8. Escolha dos brinquedos e das brincadeiras no CMEI <i>Azul</i>	112
Quadro 9. Escolha dos brinquedos e das brincadeiras no CMEI <i>Lilás</i>	119
Quadro 10. Escolha dos brinquedos e das brincadeiras no CMEI <i>Laranja</i>	125
Quadro 11. O brincar e o brinquedo nos CMEIs de <i>cores</i>	139

APÊNDICES

1. Parecer do comitê de ética	183
2. Termo de consentimento.....	185
3. Entrevista com a diretora.....	187
4. Entrevista com a professora.....	189
5. Questionário pais.....	191

ANEXOS

1. Banco de palavras-chave ou descritores do sistema ESAR (Facetas A – F).....	193
2. Classificação por família de brinquedos segundo a faceta A do Sistema ESAR	195
3. Classificação psicológica – Quadro A.....	197
4. Classificação prática por famílias de brinquedos - Quadro B.....	199

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Criança brincando de organizar a casa.....	79
Figura 2 Criança fazendo compras.....	79
Figura 3 Crianças com o jogo de memória.....	79
Figura 4 Criança escrevendo.....	79
Figura 5 Materiais para construção e fantasia.....	80
Figura 6 Canto de leitura.....	80
Figura 7 Teatro de fantoches e diversos jogos.....	80
Figura 8 Materiais para empréstimo.....	80
Figura 9 Faz-de-conta (casa).....	81
Figura 10 Faz-de-conta (ambulatório).....	81
Figura 11 Faz-de-conta (camarim).....	81
Figura 12 Faz-de-conta ao ar livre.....	81
Figura 13 Jogo de regras (Pebolim/Pimbolim).....	82
Figura 14 Computador.....	82
Figura 15 Oficina de criação.....	82
Figura 16 Jogo de construção.....	82
Figura 17 Professora/crianças pisando nos brinquedos.....	156
Figura 18 Professora varrendo os brinquedo.....	156
Figura 19 Criança chutando brinquedos na sala.....	156
Figura 20 Criança chutando boneca na brinquedoteca.....	156
Figura 21 Professora apresentando um modelo de flor.....	157
Figura 22 Professora recompensando uma criança.....	157

INTRODUÇÃO

Este estudo defende a importância da *práxis* ludo-pedagógica, aqui compreendida como reflexão teórico/prática sobre a brincadeira, o jogo e o brinquedo para o professor da pré-escola¹. A origem desta temática encontra-se no mestrado e na implantação de brinquedotecas, porém foi no decorrer da docência, na formação inicial e continuada, realizada em alguns programas de (pós) graduação que se identificou a necessidade de tal investimento nesse nível de educação.

Embora existam pesquisas que mostrem o valor do brincar e que este é um direito da criança, reconhecido pela legislação brasileira e presente em decretos e resoluções, entre os quais são relevantes: a Constituição Brasileira, de 1988; a Convenção sobre os Direitos da Criança, de 1989 (adotada pela Assembleia das Nações Unidas); o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (1996); o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998); os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (2006); os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006) e outros documentos; há carência de estudos que tratam especificamente da *práxis* lúdica do professor responsável pela pré-escola.

Provavelmente, essa carência deve-se ao fato de que somente neste momento histórico os interesses e as necessidades lúdicas individuais e sociais das crianças tornaram-se realmente *reconhecidos* pelas instituições educacionais; todavia, para a maioria dos professores essa temática *é nova*. Ademais, diante da sociedade de consumo (que enaltece *qualquer* brincar/brinquedo) e de fatores que comprometem o desenvolvimento desse tipo de atividade, faz-se necessário rever a função lúdica do professor da pré-escola. Para tanto, é fundamental refletir sobre a importância das brincadeiras para o desenvolvimento integral das crianças desse nível de educação.

As crianças com aproximadamente três a cinco anos *preferem* brincadeiras espontâneas que envolvem a imaginação, o faz-de-conta. Atualmente, essa atividade (assim como outras) está *condicionada* a vários fatores, entre os quais se destacam: falta de tempo das crianças e dos pais devido ao excesso de tarefas extracurriculares, (em classes menos favorecidas, nota-se ainda a imposição a algumas crianças da função de cuidar de irmãos menores durante a jornada de

¹ A LDB define para a pré-escola o termo professor/aluno, mas neste estudo utiliza-se preferencialmente o termo professor/criança.

trabalho dos pais); privação de espaço (devido à supervalorização dos terrenos e do aumento do custo de vida, as moradias estão cada vez menores e, às vezes, até sem quintal ou área de lazer; as próprias escolas têm seu espaço reduzido e há insegurança em brincar nas ruas e praças devido à violência); ausência de companhia (as famílias diminuíram o número de filhos e as mães que brincavam com suas crianças abraçaram o mundo e/ou o mercado do trabalho, fato que, associado ao surgimento e crescimento da indústria de brinquedos e lazer, levou crianças a ficarem a mercê do entretenimento produzido pela TV, pelos jogos eletrônicos, computador e internet, modificando a forma e a cultura lúdica do brincar).

A TV e os recursos tecnológicos não são o foco deste estudo; mas, é importante observar que, no *Brasil*, a atividade *lúdica* que envolve a imaginação mais acessível e utilizada pela população em geral está vinculada à TV privada, que traz, em quase todas as programações de forma descontextualizada, inclusive nas animações infantis, conteúdos carregados de violência, seja ela física ou moral. Tomemos como exemplo o desenho animado chamado de *Pica-pau* (assistido em alguns Centros de Educação Infantil): identificam-se várias falcatruas realizadas pela personagem, que sempre escapa incólume. Nesse desenho aparentemente ingênuo, a mensagem transmitida às crianças é a de que é bom levar vantagem em tudo, de que a sociedade premia quem não age com honestidade.

Situação semelhante também é encontrada em jogos de videogames, computador e/ou internet e estão em toda a parte. Muitos são jogados, por exemplo, em rede e nas *lan houses* (espaço privado frequentado principalmente por *adolescentes/jovens* de diferentes níveis socioeconômico). O conteúdo de alguns jogos e *sites* oferecidos/liberados nessas *casas e às vezes até invadidos pelos que os utilizam*, tem sido criticado por estudiosos, os quais alegam que aqueles aguçam nos seus usuários a violência, que se apresenta de forma cada vez mais *frequente e escancarada* em vários contextos e locais, principalmente, na escola, onde crianças e jovens passam parte do tempo.

Esses jogos, assim como os desenhos animados, são, na maioria das vezes, utilizados e assiste-se a eles sem o acompanhamento dos pais/adultos, que, por permanecerem o dia todo no trabalho e/ou envolvidos com vários afazeres, não *enxergam* o que as crianças fazem, a que assistem, assim *liberam*, o uso indiscriminado dos aparelhos eletrônicos sem a real consciência da violência a que as crianças podem estar expostas. Para Bomtempo (2000), o que chama atenção

dos usuários de jogos eletrônicos (e telespectadores da TV) é a fantasia e a ação. Por isso, pesquisas apontam resultados favoráveis a esse tipo de atividade.

Apesar da controvérsia, acredita-se que essa situação deveria ser acompanhada com mais seriedade pela sociedade e, fundamentalmente, pelas instituições educacionais, uma vez que envolvem valores como (des)respeito, cooperação e cidadania. Embora escolas utilizem a TV e outros aparelhos eletrônicos em suas metodologias, identificam que a violência, sob as formas de entretenimento acima mencionadas, extrapola sua responsabilidade. Alimentam, portanto, uma falsa ideia de que a questão deveria ser resolvida fora do ambiente educacional, pois entendem que ela não teria cunho pedagógico (assim como o lúdico que distorcidamente *serve* para dirigir e/ou entreter as crianças). Esse tipo de atitude ocorre porque há *escolas* que ainda se encontram aprisionadas a modelos tradicionais de ensino, alheios às necessidades individuais e sociais de seus alunos, cujo conteúdo não promove o desenvolvimento da criticidade, da autonomia, da criatividade e da cidadania; *elementos* essenciais para se viver em sociedade, que podem ser adquiridos através das brincadeiras/jogos envolvendo resolução de problemas, mas com acompanhamento.

Estudos apontam que é importante para o desenvolvimento integral dos *alunos*, tanto da educação infantil (MANTOVANI DE ASSIS, 1993, 1994; MACEDO, 2000; PIAGET, 2001, 2010; WINNICOTT, 1975 e outros autores) como do ensino superior (ARAÚJO e SASTRE, 2009) que se escolham situações-problema para serem estudadas e vivenciadas, pois estes envolvem vários tipos de conhecimento e promovem a autonomia, aqui entendida como algo relacionado aos aspectos políticos, intelectuais, morais e emocionais (KAMII, 1991a; 1991b); a solução para diversos problemas infantis são encontradas nas brincadeiras e jogos realizados pelas crianças e indevidamente explorados pelas escolas.

Na pré-escola, emergem situações-problema decorrentes das brincadeiras espontâneas e principalmente do faz-de-conta, quando as crianças têm que decidir, por exemplo, sobre quem realizará as atividades domésticas, as compras de casa, a escolha da profissão, o *modelo* de família a ser adotado (o tradicional, pai/mãe/irmãos), ter ou não filhos e como educá-los. Quais os conteúdos do conhecimento social envolvidos nos exemplo citados? Administração, economia, profissões, relações de gênero. A instituição educacional e o professor reconhecem nessas situações os temas que poderão ser contextualizados nas atividades posteriores? Como (re)agem diante desses assuntos? As crianças podem escolher (com acompanhamento e intervenção)

algumas atividades lúdicas para realizar no período em que permanecem na instituição educacional que frequentam? Quais são oferecidas/permitidas?

A impossibilidade de opção educa para a submissão, para o cumprimento mecânico de tarefas. Ruiz (2004) afirma que “[...] uma das críticas mais persistentes dirigidas à escola é a que aponta a pequena atenção ao exercício da autonomia, ao autogoverno” (p. 2). A ausência desses aspectos do desenvolvimento deixa o ser humano sem *ferramentas* para viver em sociedade, isso o torna *presa* fácil, suscetível a ser manipulado, induzido ao consumo, ao vício.

Considerando o cenário apresentado entende-se que os educadores sentem-se *vulneráveis* e acabam seduzidos pelos apelos da mídia, das crianças e diante da falta de *transparência* de algumas propostas (*impostas*) que se autodenominam de educacionais lúdicas, são convencidos, de forma *inconsciente*, a adquirirem muitos brinquedos, produtos e serviços com a intenção de que eles tragam diversão e aprendizagem às crianças e *substituam* as obrigações e o afeto da família, da escola e da sociedade. Essa situação indica que a população está desprotegida, desinformada e, sobretudo, despreparada e que os seus direitos de cidadãos são severamente tolhidos e os seus deveres, *encobertos*. Diante disso, qual a real função lúdica da instituição educacional e do professor?

Durante o exercício da atividade de orientação da disciplina de Estágio Supervisionado da Educação Infantil, ministrada na Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE identificou-se que a práxis *acrítica* do professor tem impedido e comprometido a realização de atividades lúdicas *sérias* no ambiente educacional. Observou-se que a brincadeira de faz-de-conta e os jogos de regras *tradicionais (simples)* são pouco explorados que, apesar de exigir baixo investimento financeiro, auxiliam com sucesso o desenvolvimento integral infantil. Parece que uma das razões para que tal situação seja desconsiderada pelas escolas ocorre porque os cursos de formação inicial e continuada para professores não trazem a proposta da *práxis* lúdica de forma crítica (FORESTI; BOMTEMPO, 2008; KISHIMOTO, 2001 e outros autores).

Esse panorama revela que, para existir o desenvolvimento infantil harmônico e integral, é fundamental compreender e rever a *práxis* dos professores, pois novas exigências estão surgindo, requerendo que as instituições responsáveis pela formação das crianças reprogramem os seus espaços e tempos lúdicos bem como suas propostas educacionais a fim de que a criança tenha assegurados os seus direitos, de brincar na instituição educacional que frequenta, através de uma proposta pedagógica/educativa que fundamente essa atividade. Por isso, na tentativa de melhor

viabilizar o lúdico na escola, conforme as diretoras dos CMEIs estudados, o Plano Municipal de Educação da cidade pesquisada, assim como a Conferência Nacional de Educação - CONAE (2010) apoiam e incentivam a implantação de brinquedotecas nos ambientes educacionais. Questiona-se: a implantação desses espaços é suficiente para que as atividades lúdicas estejam presentes de forma educativa e eficaz nas unidades escolares?

No decorrer do estudo os objetivos foram cuidadosamente revistos e apresentam-se da seguinte forma: verificar a concepção que os educadores, diretores, professores e pais das crianças pré-escolares, frequentadoras dos Centros Municipais da Educação Infantil - CMEIs tinham sobre o(a) brincar/brinquedoteca; identificar para que(m) servem/serviam e/ou estão sendo implantados e reimplantados esses ambientes nos Centros; analisar a percepção das professoras sobre as suas funções em relação às atividades ludo-pedagógicas do pré-escolar; averiguar como foram selecionados/adquiridos os brinquedos que compõem o acervo das brinquedotecas; verificar como as crianças brincavam nos diferentes ambientes dos Centros.

A ideia de brinquedoteca surgiu nos Estados Unidos na década de 1930, período em que o país vivia uma grande *depressão*. Tal ideia tomou uma dimensão grandiosa e criou-se um ambiente denominado de *brinquedoteca*. Em alguns países a sua organização permite atender, acompanhar e orientar pessoas de todas as idades; elas podem brincar do *que e como desejam*, objetivo ainda perseguido (mas, *incompreendido*). No Brasil, tal iniciativa chegou em 1980, inicialmente agregada aos projetos de ensino, pesquisa e extensão de algumas universidades. Hoje, as *brinquedotecas* reorganizaram-se e prestam serviços através de instituições ligadas à educação, à saúde e ao serviço social. Esse tipo de atividade é muito recente e necessita de forte investimento notadamente na formação de seus profissionais.

No primeiro capítulo, discutem-se brevemente as funções que, durante muito tempo, foram atribuídas ao educador infantil. Em seguida, destaca-se a função requerida para o momento atual e, para tanto, recorre-se a teóricos como Friedmann (1996a), Cunha (1994) e Kamii (1991b, 2002), que valorizam as brincadeiras e os jogos como atividades que favorecem o desenvolvimento integral da criança. Busca-se, em outros autores, conhecimento sobre diferentes modos de atuação do professor, mas que os complementam. Nesse sentido, Oliveira-Formosinho (2007), que afirma o quanto o professor necessita pensar antes da ação, na ação e sobre a ação; DeVries e Zan (1998), que destacam a necessidade da participação em relações de cooperação (operação com os outros); Vinha (2002), que mostra os conflitos como oportunidades para a

revisão de valores/regras (*e para a construção do conhecimento*); Mantovani de Assis (1993, 1999, 2000, 2002), que postula o envolvimento da criança no planejamento das atividades e que em parceria com Patapoff Dal Coletto [2007?] atribui relevância à avaliação do desenvolvimento da criança para a re/organização do planejamento das atividades; e, Negrine (1994), que juntamente com Santos (1997a, 2000) e outros autores, prioriza a formação lúdica e sugere que isso ocorra em ambientes como as brinquedotecas.

Tendo em vista que a criança da atualidade permanece a maior parte do dia na instituição educacional e que esta, assim como o professor, são responsáveis pelo entendimento e atendimento dos interesses e necessidades individuais e sociais daquela, acredita-se que seja fundamental a compreensão da prática desse profissional para que se torne possível a revisão e concreta modificação de sua *práxis lúdica*. Para Barroso (2003, p. 140), “a solução está em adotar práticas de formação inicial de professores que sejam em si mesmas a expressão de modos de organização pedagógica que se espera que os futuros professores venham a aplicar [...]” no trabalho. Oliveira-Formosinho (2007), DeVries e Zan (1998), Mantovani de Assis (1999, 2000, 2002) e outros autores concordam com essa ideia e acrescentam que a formação continuada e, principalmente, os estudos realizados no próprio trabalho retratam, enriquecem e transformam a prática dos professores.

O segundo capítulo, apoia-se em Donald Winnicott (1971/1975, 1987/2006, 1957/2012), pois ele delega à família, particularmente à mãe, não necessariamente à mãe biológica, a responsabilidade pela inserção da criança na cultura, o que ocorre por meio do brincar; todavia, em decorrência de mudanças sociais e econômicas, *sugere-se* essa função à educação infantil integral. Contudo, a família também necessita de orientação sobre para que(m) serve(m) o(a) brinquedo/brincadeira e como pode ser utilizado(a). De Jean Piaget (1976/1977, 1932/1994, 1964/1995, 1969/1998, 1946/2010), explora-se a ideia de que o desenvolvimento integral infantil é um processo que ocorre pela interação com o meio e que os jogos de exercício, de faz-de-conta, de construção e de regras contribuem para esse desenvolvimento. Destaca-se o jogo do faz-de-conta, que é a brincadeira mais explorada pela criança em idade pré-escolar, cuja importância se revelou *desconhecida* pelas professoras observadas neste estudo.

A trajetória da pesquisa relatada no terceiro capítulo revela o caminho escolhido e *perseguido* há anos. Contudo, somente hoje é que se encontra *tempo e espaço* adequados para produzir *melhores frutos* (MAGNANI, 2009). Utiliza-se a ideia de *tempo* para se referir a tomada

de consciência sobre a importância deste estudo, que aconteceu durante a implantação de brinquedotecas, período em que se aprendeu a observar as pessoas (crianças e adultos) e a identificar algumas *carências* como, por exemplo, *dificuldade* de relacionamento e de aprendizagem, compreendidas e atendidas com o apoio do lúdico. Essas e outras situações-problema (re)surgiram com a implantação de novas brinquedotecas e foram revistas ao longo do tempo preferencialmente à luz das ideias de Piaget e de seus seguidores.

Quanto ao espaço, encontraram-se instituições educacionais interessadas na (re) implantação de brinquedotecas quando se visitou em 2008 os Centros Educacionais de Educação Infantil de um município do sudoeste do Paraná e, a pedido da secretária de educação, desenvolveu-se para os educadores dos CMEIs um minicurso intitulado *Noções básicas sobre brinquedoteca* (2009), com objetivo de informar aos participantes sua importância, organização e funcionamento. Durante o curso identificou-se a concepção que tinham os educadores locais do brincar nesse e em outros ambientes. Após tal processo, (re) estruturou-se o projeto de pesquisa que foi aprovada pelo Comitê de Ética e informaram-se aos CMEIs o seu conteúdo.

Os dados coletados são analisados no quarto e no quinto capítulo. No quarto capítulo, analisam-se os elementos, que foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, questionários, observação e filmagem de uma turma do Pré I e do Pré II de quatro Centros Municipais de Educação Infantil, que receberam nomes fictícios e que serão apresentados por ordem de (re)implantação de suas brinquedotecas: *Verde* (2004/2009), *Azul* (2006), *Lilás* (2008) e *Laranja* (2009). Escolheram-se essas cores, pois serviram para manter o anonimato das instituições e estudos indicam que elas despertam sentimentos importantes e o interesse pelo lúdico (LACY, 2002; LIDA, 1990). Posteriormente, no quinto capítulo, faz-se a discussão dos resultados a luz das ideias de Winnicott e de Piaget.

Nas considerações finais, retomam-se os dados relevantes para a compreensão da práxis ludo-pedagógica das professoras da pré-escola dos Centros Municipais de Educação Infantil do sudoeste do Paraná, a fim de sugerir uma nova práxis, adequada as necessidades individuais e sociais das crianças. Por isso, acredita-se que este estudo contribuirá para a elaboração de novos projetos.

CAPÍTULO I. O LÚDICO NA PRÁXIS DO PROFESSOR DA PRÉ-ESCOLA

Neste capítulo, reflete-se sobre a *função* do professor da pré-escola e propõe-se que essa função se baseie na práxis ludo-pedagógica. De acordo com essa *nova* concepção, a figura do professor é a do interlocutor que escuta, aponta caminhos, questiona, brinca, (re)organiza ambientes e materiais e cresce junto com o educando. Entretanto, para que essa educação seja realizada pelo professor é necessário que a sua formação assegure uma prática pedagógica coerente. Além disso, é fundamental que o ambiente seja organizado de modo a considerar os interesses e as necessidades infantis. Tais ideias serão exploradas durante o desenvolvimento deste texto.

1.1. Considerações sobre a função e a práxis do professor da pré-escola

As funções que marcaram a Educação Infantil no Brasil têm sido executadas por dois tipos de profissionais: mulheres leigas, de quem se esperava que cuidassem das crianças, e professoras com habilitação de magistério de 2º grau, de quem se esperava que proporcionassem atividades que permitissem desenvolver nas crianças habilidades para o Ensino Fundamental.

O primeiro tipo de profissional infantil foi forjado a partir da concepção assistencialista que, tradicionalmente, vinha atendendo crianças de zero a seis anos em creches. O papel de guarda e assistência existente nessas instituições estabelecia que o trabalho realizado estivesse atrelado aos cuidados básicos de alimentação, higiene, sono e a poucos momentos de atividades lúdicas, sem que houvesse, para tanto, necessidade de uma formação específica do profissional que trabalhava com as crianças. Desse profissional era exigido unicamente que gostasse e soubesse cuidar delas.

Por sua vez, o segundo tipo de profissional estava mais vinculado à educação do que à assistência. Essa função baseava-se na concepção de que a Educação Infantil deveria preparar a criança para o Ensino Fundamental, a partir de habilidades consideradas necessárias principalmente para a aprendizagem da leitura, da escrita e da matemática. Tal visão passou a ser difundida na década de 1970, com o entendimento de que caberia à pré-escola compensar as carências das classes populares para prevenir o fracasso escolar.

As duas concepções de profissionais mencionadas revelam a dicotomia existente entre a assistência e a educação. Kuhlmann (2007) destaca que, historicamente, essas duas funções sempre existiram. O autor afirma que,

[...] quando se apregooou que as creches precisariam se tornar educacionais e se rejeitariam essas dimensões fundamentais da educação da criança pequena, o que se fez foi colaborar para que os cuidados e a assistência fossem deixados de lado, secundarizados. Ou seja, que os cuidados fossem prestados de qualquer maneira, porque o que importaria era o educacional, considerado atividade nobre em oposição às tarefas desagradáveis como trocar as fraldas dos bebês, ou qualquer outro tipo de cuidado. Além disso, se projetou para a educação infantil um modelo escolarizante, como se nos berçários precisasse haver lousas ou ambientes alfabetizadores. Renovou-se, assim, o modelo de prestar uma educação de baixa qualidade, seja nos cuidados, seja na educação dada às crianças pobres.

A polarização entre assistencial e educacional opõe a função de guarda e proteção à função educativa, como se ambas fossem incompatíveis, uma excluindo a outra (p. 188).

Na tentativa de modificar essa situação, algumas instituições educacionais têm introduzido as brincadeiras em suas propostas e, com o objetivo de justificar essa decisão à *sociedade*, buscaram amparo legal como no princípio 7º da Declaração Universal dos Direitos Humanos ao afirmar que a criança deve ter plena oportunidade para brincar e para se dedicar as atividades recreativas; nos artigos 4 e 16 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que reafirmam esse direito, legitimado ainda pelo artigo 227 da Constituição Federal de 1988.

Além dessas leis, esse tipo de atividade é defendido pelo Ministério da Educação por meio do Referencial Curricular de Educação Infantil, organizado em três volumes (1998). O primeiro volume denominado de *Introdução* revela que o professor constitui-se “[...] no parceiro mais experiente, por excelência, cuja função é propiciar e garantir um ambiente rico, prazeroso, saudável e não discriminatório de experiências educativas e sociais variadas” (p. 30). Além disso, o documento aponta que cabe ao professor observar, registrar e refletir sobre os acontecimentos do cotidiano da instituição de Educação Infantil, pois alega que isso favorece a manutenção e criação de propostas curriculares de qualidade junto aos familiares e às crianças.

O segundo volume, *Formação pessoal e social*, enfatiza a construção da identidade e autonomia das crianças. Quanto ao brincar, destaca alguns conteúdos para o pré-escolar: participação em situações de brincadeiras nas quais as crianças escolhem os parceiros, os objetos,

os temas, o espaço e as personagens; e participação de meninos e meninas igualmente em brincadeiras de futebol e casinha. Sobre esse assunto, as orientações didáticas afirmam:

[...] para que o faz-de-conta torne-se, de fato, uma prática cotidiana entre as crianças é preciso que se organize na sala um espaço para essa atividade, separado por uma cortina, biombo ou outro recurso qualquer, no qual as crianças poderão se esconder, fantasiar-se, brincar, sozinhas ou em grupos, de casinha, construir uma nave espacial ou um trem etc. Nesse espaço, pode-se deixar à disposição das crianças panos coloridos, grandes e pequenos, grossos e finos, opacos e transparentes; cordas; caixas de papelão para que as crianças modifiquem e atualizem suas brincadeiras em função das necessidades de cada enredo. [...] Pode-se, ainda, agregar um pequeno baú de objetos e brinquedos úteis para o faz-de-conta, que pode ser complementado por um cabideiro contendo roupas velhas² de adultos [...] um fogaõ confeccionado com uma velha caixa de papelão, louças, utensílios variados, etc (BRASIL, 1998, v. 2, p. 49).

O terceiro volume, *Conhecimento de mundo*, apresenta uma proposta de trabalho que envolve o lúdico nas várias áreas do conhecimento: a) movimento de correr, de subir, de descer, de escorregar, etc.; b) música, através da dança de vários ritmos e/ou da improvisação musical; c) artes visuais, por intermédio da criação de desenhos, de pinturas, de colagens e de modelagens, a partir do próprio repertório e da utilização dos elementos das artes visuais (ponto, linha, forma, cor, volume, espaço, textura); d) linguagem oral e escrita, na participação em situações cotidianas nas quais se faz necessário o uso da escrita, situações que podem fazer parte das atividades diversificadas, montadas dentro ou fora da sala, como o faz-de-conta; e) natureza e sociedade, em situações de contação de histórias, de brincadeiras/jogos e canções relacionados às tradições culturais; f) matemática, em atividades relacionadas às brincadeiras/cantigas que incluam diferentes formas de contagem, como *A galinha do vizinho bota ovo amarelinho; bota um, bota dois, bota três, bota quatro*.

Dez anos depois do *Referencial*, a Secretaria de Educação do Paraná organizou as *Orientações para (re)elaboração, implementação e avaliação de proposta pedagógica na educação infantil* (PARANÁ, 2006). As *Orientações* indicam que algumas instituições consideram as artes ou o brincar, por exemplo, como o eixo organizador de todo o trabalho pedagógico. Para as *Orientações* essa perspectiva parte da concepção de criança como “[...] sujeito e não como aluno, entendendo o objeto de trabalho que se desenvolve na IEI como

² Questiona-se: por que alguns objetos velhos? Por que para as crianças pobres qualquer coisa é suficiente? Essas crianças também gostam de brincar com materiais, jogos e brinquedos que tornem um ambiente bonito e confortável.

possibilidade de estabelecimento de relações educativas num espaço coletivo” (2006, p. 52). Afirma que outras instituições tentam usar esses eixos de acordo com essa abordagem, mas acabam por transformá-los em estratégias para proporcionar outras aprendizagens, como usar o desenho para desenvolver a coordenação motora ou usar o brincar para que as crianças aprendam sobre a linguagem escrita.

As *Orientações* revelam que, atualmente, há uma forte tendência a organizar os conteúdos com base na cultura *local*. Mostram que essa perspectiva utiliza as experiências e os conhecimentos que as crianças vivenciam, contudo por falta de clareza conceitual reduzem esse eixo a meros conteúdos escolares. Ademais, muitas instituições tentam avançar em suas formas de trabalho organizando metodologias que valorizam a interação das crianças com o mundo, de forma que a função do professor consiste em apenas proporcionar essas interações. Afirmam, ainda, que nessa busca utilizam os projetos como forma de suscitar a curiosidade das crianças ou para resolver algum problema apresentado pela realidade física e cultural; ou utilizam atividades significativas, entre as quais se encontram as brincadeiras, por estas responderem aos interesses das crianças. Há também a sequência de atividades que são o desdobramento de uma atividade significativa, por exemplo, depois que a professora conta uma história as crianças a recontam. Outras atividades são oficinas, ateliês ou cantos de trabalho, as *conhecidas* atividades diversificadas.

Para essas *Orientações*, selecionar e organizar conteúdos, conhecimentos e atividades equivalem a abrir espaço para o imprevisível, significam definir eixos que consigam abranger o máximo de conhecimentos possível a serem trabalhados com as crianças para possibilitar-lhes a articulação com aspectos da vida cidadã e com todos os aspectos do seu desenvolvimento.

As *Orientações* destacam o que a Deliberação 02/2005 do CEE/PR, no seu art. 8º, item III, indica, um dos conteúdos básicos a ser seguido pelas instituições de Educação Infantil: o jogo e o brinquedo como formas de aprendizagem importantes a serem adotados com a criança, uma vez que articulam o conhecimento com a realidade do mundo.

Outros documentos como os *Parâmetros Básicos de Infraestrutura e os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* (BRASIL, 2006, v. 1, p. 19) também destacam que as crianças precisam ser apoiadas em suas iniciativas espontâneas e incentivadas a brincar, movimentar-se em espaços amplos e ao ar livre, expressar sentimentos e pensamentos e desenvolver a imaginação, a curiosidade e a capacidade de expressão.

Esses documentos reconhecem a importância das brincadeiras. Esse direito juntamente com as pesquisas desenvolvidas na área da educação apontam para a função do professor com um novo *olhar*, que consiste na observação da criança, na organização do ambiente bem como na apresentação de desafios que provoquem a solução de problemas (DEVRIES, 1998; MANTOVANI DE ASSIS, 2001; VINHA, 2002; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007).

Acerca da nova função, Magnani (1998) afirma que tal poderá ocorrer pela revisão da formação dos professores de Educação Infantil que, até a década de 1990, em sua maioria (56,56%), haviam concluído apenas o magistério de segundo grau e, num percentual menor (17%) graduaram-se em Pedagogia. Embora o magistério de segundo grau ainda esteja em vigor e seja aceito em diversas regiões e instituições. A partir da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, a formação em nível superior tornou-se obrigatória. A LDB determina que (1996, art. 62) a formação para essa educação

[...] far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental.

Vieira (2010) revela que, conforme estatísticas do MEC/INEP, desde 2002, houve crescimento no número de docentes licenciados em nível superior; apesar disso, os egressos do curso de Pedagogia ainda estão despreparados para atender as crianças como um ser histórico, capaz de participar ativamente da construção do seu próprio conhecimento de forma lúdica. Essa situação havia sido constatada pelo MEC em 1996 e por Santos em 1997. Mas, nos últimos anos, as políticas públicas educacionais têm incentivado o brincar. Isso pode ser identificado através das leis mencionadas alhures e das pesquisas desenvolvidas nessa área.

A formação dos professores está relacionada à política nacional e municipal de educação estabelecida no art. 80 da LDB 9.394/96, ela prevê que o poder público “[...] incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância³ (somente ensino e de curta duração, sem pesquisa), em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”

³ Em municípios na região do sudoeste do Paraná (onde esta pesquisa foi realizada), a EAD desenvolve-se na forma de extensões de empresas privadas como o CBED, Centro Brasileiro de Educação a Distância, e o IESDE, Inteligência Educacional e Sistemas de Ensino. Em torno de 70% dos professores de Educação Infantil são/formados por tais instituições. Os outros 30% foram/são formados na Universidade Estadual do Oeste do Paraná-UNIOESTE (PASQUALOTTO, 2007).

(BRASIL, 1996, p. 36). O modelo de educação previsto atende às normas de organismos internacionais que influenciam a estrutura econômica e social brasileira⁴.

1.1.1. A formação atual do professor da pré-escola

Esse plano de ação tem beneficiado algumas instituições privadas que, a cada dia, ampliam suas sedes e suas atividades e mantêm-se pela *oferta* de cursos rápidos e dos acordos firmados com o poder público. Essas parcerias têm incentivado tal política e contribuído para o crescimento de instituições particulares que nem sempre oferecem ensino compatível com a necessidade dos professores/alunos, pois há falta de envolvimento com as ações e com os projetos das escolas. Isso tem mais chances de ocorrer quando a instituição formadora oferece aos seus alunos atividades de pesquisa e de extensão.

Conforme Chauí (2003), embora as universidades públicas ainda garantam a pesquisa e até a extensão, esse tipo de tarefa pauta-se: pelo jogo estratégico do mercado; pela avaliação do custo-benefício, considerando os resultados através da ótica da produtividade (quanto tempo, com que custo e quanto foi produzido). Dessa maneira, para a autora, a prestação de tal tipo de serviço atende aos interesses apenas de uma minoria da população.

Para Tardif (2002), pouco importa que a formação do professor aconteça na universidade ou nos institutos e que ocorra a distância ou seja presencial; o que importa é saber como ocorre a formação e se ela está vinculada às necessidades do cotidiano escolar. O autor observa que, na universidade, ensinam-se várias teorias organizadas em torno das lógicas disciplinares que funcionam por especialização e fragmentação, sem vínculo com o cotidiano dos professores, os quais “[...] possuem saberes diferentes dos conhecimentos universitários e obedecem a outros condicionantes práticos e a outras lógicas de ação” (Tardif, 2002, p. 238). Concorda-se com esse autor quando ele afirma que, a formação do professor deve partir da análise de suas práticas, de suas tarefas e de seus conhecimentos.

⁴ Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e a Cultura (UNESCO), Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) e Organização dos Estados Americanos (OEA).

1.1.2. A prática encontrada na instituição de educação infantil

Kuhlmann (2007) identificou que, “na sua história, as instituições pré-escolares destinaram uma educação de baixa qualidade (*principalmente*) para as crianças pobres e isso precisa ser superado (p. 190)”. O autor alega que é importante realizar uma profunda reflexão sobre as propostas e *práticas* pedagógicas desse nível educacional, pois elas baseiam-se no modelo de qualidade relacionada ao discurso neoliberal (rapidez, competição, flexibilidade e *educação permanente*⁵). Esse modelo tornou-se “[...] um serviço a ser oferecido ao mercado, e os pais e alunos, clientes ou consumidores, são (*totalmente*) responsabilizados pela escolha da instituição/educação” (KUHLMANN, 2007, p. 190) e, sem conhecimento sobre o que está por trás desse discurso, são *sutilmente* influenciados por ele, ao concordar que as pessoas precisam ser formadas para o mercado de trabalho.

Piaget (1974/1978) sustenta a importância do fazer e compreender. Isso está relacionado à conceituação que caracteriza a tomada de consciência (1976/1977), que implica a reconstrução das ações em um novo plano, ou seja, a transformação. Para ele, o principal objetivo da educação é criar homens capazes de fazer coisas novas, e não de repetir simplesmente o que as outras gerações fizeram - homens criativos, inventivos e descobridores. Essa situação exige investimento e comprometimento. Entretanto, o sistema tem *pressa*, por isso aquela *famosa* pergunta à criança: *o que você vai ser quando crescer?*

Contrária a esse posicionamento, Mantovani de Assis (2003) afirma que a Educação Infantil deve visar, antes e sobretudo, ao desenvolvimento harmonioso da criança em seus aspectos físico, sócio-emocional e intelectual, para que ela consiga ser tudo o que pode ser nesse período de sua vida. Essa compreensão fornece à criança o equilíbrio necessário para novas conquistas.

Angoti (2008), Mantovani de Assis (1993, 1999, 2000, 2002) e outros primam por uma educação que possibilite à criança o direito de brincar, de ser consultada e ouvida, de exercer sua liberdade de expressão e opinião e de tomar decisões em seu proveito. Essa forma de participação, no próprio processo de aprendizagem, garante a ela o interesse, a motivação e a persistência nas atividades (OLIVEIRA-FORMOSINHO; ARAÚJO, 2004).

⁵ Para Chauí (2003) educação significa um movimento de transformação interna daquele que passa de um suposto saber (ou da ignorância) ao saber propriamente dito (ou à compreensão de si, dos outros, da realidade, da cultura acumulada). A educação é inseparável da formação e é por isso que ela só pode ser permanente.

Referente a essa educação, a autora deste estudo identificou durante o mestrado (1996-1998), que em pré-escolas da região de Campinas/SP, os professores com formação baseada nos princípios piagetianos, participavam/intervinham durante as brincadeiras e inseriam as crianças no planejamento de suas tarefas. Já, nas instituições observadas no município de Maringá/PR, os professores adotavam uma prática, ora totalmente espontaneísta, ora totalmente determinista e as atividades lúdicas eram realizadas com a seguinte frequência, jogo de: faz-de-conta, 21,42%; construção, 42,85%; regras, 28, 57%. Isso ocorria nas salas de atividades, mas, durante o recreio ao ar livre, encontrou-se 78% da presença dos equipamentos de parque e a maioria das crianças brincavam livremente. Nessas instituições predomina/va a ideia de que o brincar/brinquedo realiza/va-se nos momentos de folga das crianças e do professor.

Segundo Nóvoa (1992), se a estrutura física e material mostra valores assumidos pela organização escolar, pode-se inferir que a função simbólica, a criatividade e a socialização da criança são pouco relevantes nas escolas pesquisadas, dada a pouca participação da criança em brinquedos de natureza simbólica, de construção e destinados à socialização.

Estudo desenvolvido por Kishimoto (2001) também revela que, em pré-escolas paulistas, os materiais destinados ao faz-de-conta, imaginação e criatividade eram insignificantes. A ordem de importância atribuída a determinados itens mostra o desconhecimento dos educadores sobre aquilo que é primordial nessa faixa etária.

Itens com maior percentual: Artes Visuais/Plásticas (91, 48%); comunicação (89, 48%); manipulação (73, 82%); organizador de ambientes e instalações fixas de Educação Física (72, 985); veiculação sonora, visual, áudio-visual informatizada (72, 12%); música (65, 8%); manipulação, locomoção e equilíbrio para Educação Física (55, 42%); agrupamento, reconstituição de imagens (54, 66%).

Itens menos citados: jogos de regras com predomínio para aprendizagem de matemática (45,04%), jogos de regras com predomínio para aprendizagem em língua materna (39,38%), atividades simbólicas em dimensão infantil (35,74%); reproduzir o mundo em miniatura (30,76%); encaixes (29,44%); materiais pedagógicos de Matemática, História, Geografia, Linguagem, Ciências (28,25%); atividades de construção, superposição ou justaposição (27,02%); fantasias, dramatizações, danças (22,05%); marionetes, bonecos para ficção, dramatizações (20,42%); jogos de socialização, parcerias em grupo (17,25%); aprendizagem de outros conhecimentos (10,45%); agrupamentos com peças de junção, com parafusos, etc. (4,42%).

Os brinquedos e materiais destinados às atividades simbólicas, de construção e socialização da criança, são os menos privilegiados, com percentuais de 4% a 35% (KISHIMOTO, 2001, p. 234-240).

Kishimoto (2001) afirma que os fatos expostos ocorrem porque nos currículos dos cursos que formam o profissional de Educação Infantil, em nível médio e superior, durante décadas, não constavam Literatura Infantil, Artes Visuais e Plásticas, Teatro, Música, Dança, entre outros. Além disso, o olhar pouco perspicaz do coordenador pedagógico, que recebeu formação similar à dos professores, não possibilita uma continuação nos estudos que leve a novas descobertas.

O contexto apresentado pode ser alterado com a inclusão de brincadeiras como estratégia para iniciar as reflexões nos cursos de formação inicial e continuada, pois é brincando e pensando sobre o brincar que se adquire consciência de sua importância (KISHIMOTO, 2001). Foresti e Bomtempo (2008) confirmam essa necessidade quando revelam que os professores desconhecem, por exemplo, a importância da Psicologia e o valor do brinquedo para o desenvolvimento da criança; muitos deles argumentam (até) que se utilizam, no trabalho, da *psicologia da vida diária*, porque os conhecimentos de Psicologia que adquiriram nos cursos de formação não foram suficientes para que pudessem praticá-los nas escolas. Esse despreparo leva o professor e a instituição educacional a estabelecer um dia da semana para o uso do brinquedo como estratégia de aprendizagem *durante o lazer e a diversão*.

A prática educacional relatada indica a urgência de alteração na práxis lúdica do professor. Autores como Piaget (1976/1977, 1974/1978), Oliveira-Formosinho (2007), Devries e Zan (1998), Foresti e Bomtempo (2008), assim como outros autores mencionados neste estudo apontam caminhos, que serão revistos a seguir.

1.2. Um outro olhar

A práxis ludo-pedagógica defendida neste estudo é uma conquista, que ocorre por um processo de tomada de consciência (PIAGET, 1976/1977, 1974/1978), que se utiliza da reflexão-ação-reflexão (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007), com o auxílio da cooperação (DEVRIES e ZAN, 1998), e, com o apoio da formação lúdica em sala de aula e em ambientes como a brinquedoteca (FORESTI; BOMTEMPO, 2008; NEGRINE, 1994; SANTOS, 1997a). Essa educação, ainda é inexistente nos currículos oficiais dos cursos de formação inicial⁶, embora

⁶ Apesar disso, segundo Kishimoto (2011, p. 25): a preocupação com a qualidade dos cursos de “[...] Pedagogia, que se multiplicam com laboratórios didáticos e brinquedotecas, leva o Serviço de Ensino Superior do Ministério da

algumas experiências tenham se mostrado válidas e não sejam poucos os educadores que afirmam ser a ludicidade a alavanca da educação para o terceiro milênio.

Oliveira-Formosinho (2007) propõe o modo participativo de fazer pedagogia (lúdica). Ela afirma que os processos principais dessa pedagogia são a observação, a escuta e a negociação. A prática dessa maneira de atuação está relacionada ao pensamento reflexivo e crítico sobre o porquê e o para quê dessa observação, escuta e negociação. Isso exige uma simbiose entre teoria e prática. Para ela:

[...] A observação é um processo contínuo, pois requer o conhecimento de cada criança individualmente.

[...] A escuta, tal como a observação, deve ser um processo contínuo no cotidiano educativo, um processo de procura de conhecimento sobre as crianças (aprendentes), seus interesses, suas motivações, suas relações, seus saberes, suas intenções, seus desejos, seus modos de vida, realizado no contexto da comunidade educacional, que procura uma ética de reciprocidade. Assim, a escuta e a observação devem ser um porto seguro para contextualizar a ação educativa.

A negociação é um processo de debater e consensualizar com a classe os processos e os conteúdos curriculares, bem como com o ritmo e os modos da aprendizagem. Trata-se da participação guiada da classe na co-definição do planejamento curricular. É um instrumento de participação que afasta ainda mais a perspectiva construtivista da perspectiva tradicional, pois leva os alunos a entrar no cerne da pedagogia transmissiva – o currículo.

A diferenciação pedagógica é o fim último dessa participação guiada através da observação da escuta e da negociação. Trata-se de encontrar uma base para desenvolver um fazer e um pensar pedagógico que fogem à ‘fatalidade’ de educar todos como se fossem um só, que conseguem superar o modo simultâneo. O objetivo é encontrar uma forma de diferenciação pedagógica que assume a heterogeneidade e a diversidade como riqueza para a aprendizagem situada e oferece modos alternativos de organizar a classe e a escola (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 29).

A autora (idem) menciona que, para conquistar tal atuação, é necessário pensar num modelo pedagógico que ofereça respaldo para pensar antes da ação, na ação e sobre a ação. Sua ideia referente a isso diz respeito a “[...] um sistema educacional compreensivo, que se caracteriza por combinar um quadro de valores, uma teoria e uma prática” (OLIVEIRA-

Educação-Sesu/MEC a considerar como critério de qualidade a presença de laboratórios com brinquedoteca no projeto pedagógico, indicando itens para sua análise”.

FORMOSINHO, 2007, p. 29). Ela revela que os modelos pedagógicos assim definem o tempo e o espaço como dimensão pedagógica:

[...] os materiais como ‘livros de texto’; a escuta e a interação como promoção da participação guiada; a observação e documentação como garantia da presença da(s) cultura(s) no ato educativo; o planejamento como criação da intencionalidade educativa; a avaliação da aprendizagem como regulação do processo de ensino-aprendizagem; a avaliação do contexto educativo como requisito para a avaliação da criança e como auto-regulação por parte do educador; os projetos como experiências da pesquisa colaborativa da criança; as atividades como jogo educativo; a organização e a gestão dos grupos como garantia da pedagogia diferenciada (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 30).

Oliveira-Formosinho (2007) alega que os modelos pedagógicos são usados como muros ou como janelas e podem dificultar ou facilitar a aprendizagem das crianças. Exemplos de modelos pedagógicos como muro: quando o modelo é seguido como a tarefa de ser missionário-militarismo (hipervalorização da crença); ou se atende a uma necessidade individual para reproduzir um discurso (hipervalorização da teoria); e também quando se atende aos rituais do didatismo (hipervalorização da prática). Já os modelos como janelas criam “[...] linguagem, significados, uma estrutura conceitual e prática, um contexto de experiência; um contexto de ação e reflexão-sobre-a-ação” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 31). Para ela esse modelo constitui-se na práxis que é a casa da pedagogia. Ele é construído pela formação continuada que vive permanentemente em reflexão e revisão da educação proposta. A “[...] adoção de um modelo pedagógico pelos educadores de infância é um fator de sustentação da sua práxis” (p. 33).

Nesse modelo, DeVries e Zan (1998) acrescentam a cooperação como um método de interação social que cria o contexto mais produtivo para todos os aspectos do desenvolvimento e da aprendizagem da criança e do professor. Esse contexto é denominado de atmosfera sociomoral. Com as crianças é o professor que possibilita essa forma de caminhar, inicialmente por meio do planejamento das atividades, da inclusão, da seleção e do arranjo de mobília e de materiais que atraiam os interesses delas. Destaca-se que os conteúdos nas classes construtivistas ocorrem no contexto da atmosfera sociomoral:

[...] o problema para o professor construtivista em propor algum conteúdo acadêmico é distinguir o que deve ser construído e o que deve ser instruído. A distinção de Piaget entre três tipos de conhecimento ajuda o professor a fazer

essa distinção. Quando um tópico envolve conhecimento de objeto físico (por exemplo, quais objetos flutuam ou afundam) o professor encoraja as crianças a agirem sobre objetos e refletirem sobre as reações. Quando um tópico é arbitrário ou convencional (tal como o Natal que é dia 25 de dezembro e que a letra “A” é chamada de “a”), o professor não hesita em informar as crianças. Como todo conteúdo envolve conhecimento lógico-matemático, o professor encoraja as crianças a colocarem coisas em relações (por exemplo, quais objetos pesados parecem afundar e quais objetos leves parecem flutuar – mas nem sempre), faz comparações e generalizações, além de testar as hipóteses das crianças [2009?].

É importante que tal educação ocorra a partir da práxis lúdica. Esta se assenta em propostas que valorizam a criatividade, o cultivo da sensibilidade, a busca da afetividade, da felicidade e a nutrição da alma, proporcionando aos futuros educadores vivências lúdicas, experiências corporais que se utilizam da ação do pensamento/afeto e da linguagem, tendo no jogo sua fonte dinamizadora (ALESSANDRINI, 1996).

Quanto mais o adulto vivenciar sua ludicidade, maior será a chance deste profissional trabalhar com a criança de maneira prazerosa, como atitude de abertura às práticas inovadoras. Essa formação permite ao educador saber de suas possibilidades e limitações, desbloquear resistências e ter uma visão clara sobre a importância do jogo e do brinquedo para a vida da criança e do adulto (MAGNANI, 2009).

Foresti e Bomtempo (2008) sugerem que tal formação seja incluída na grade curricular - como disciplina obrigatória do curso de formação de professores - a Psicologia do Brinquedo. O preparo profissional do professor deve exigir dos responsáveis por sua formação um caminhar pelas teorias da psicologia da aprendizagem e do desenvolvimento para delas retirarem conteúdos e práticas que, contemplados nas disciplinas dessa formação, possibilitem ao profissional a vivência reflexiva do lúdico, para que ele possa praticá-lo nas atividades escolares em diferentes tempos e espaços.

Embora haja várias concepções sobre o lúdico, todas têm como objetivo proporcionar o desenvolvimento integral do ser humano. A seguir, mostrar-se-á como essa ideia foi concebida.

1.3. Atividade lúdica defendida para o contexto da educação pré-escolar

Friedmann (1996b), Kishimoto (1994), Cunha (1988), Piaget (1946/2010) e outros autores, empregam o termo lúdico de maneira diferenciada; entretanto, eles acordam que as brincadeiras livres, requeridas pelas crianças da pré-escola, desenvolvem a imaginação, algo desconhecido pelos educadores pesquisados neste estudo.

Para Friedmann, atividade lúdica abrange, de forma ampla, os conceitos de brincadeira, de jogo e de brinquedo. “Brincadeira: refere-se basicamente à ação de brincar, ao comportamento espontâneo que resulta de uma atividade não estruturada. Jogo: trata-se de uma brincadeira que envolve regras. Brinquedo: refere-se ao objeto de brincar.” (ibid, p. 28).

Já para Kishimoto, “brinquedo será entendido sempre como objeto, suporte de brincadeira, brincadeira como a descrição de uma conduta estruturada, com regras e jogo infantil para designar tanto o objeto e as regras do jogo da criança (1994, p.7)”.

Cunha (1988) emprega o termo brinquedo para se referir às atividades da criança, aquilo que ela mais pratica. Essa autora afirma que as crianças podem brincar com ou sem brinquedos e que estes podem ter regras (re) criadas por elas próprias.

Piaget (1946/2010) adota a terminologia jogo para diferentes tipos de atividades lúdicas. Ele propõe uma classificação genética dos jogos baseada na evolução das estruturas mentais, que estão ligadas aos períodos de desenvolvimento: sensório-motor (0-2 anos); pré-operatório (2-7 anos), operatório concreto (7-11 anos) e formal (11-15). Para Piaget, ao período sensório-motor correspondem os jogos de exercício, responsáveis pela formação de hábitos na criança. No período pré-operatório, inicia-se o jogo simbólico em que a criança, além do prazer de brincar, lida com a fantasia. A partir dos 4 anos esses jogos decaem e surgem os jogos de regras, que atingem seu apogeu em torno dos 7 anos, permanecendo por toda a vida. Para o autor, há também os jogos de construção que se situam a meio caminho entre o jogo e o trabalho inteligente. Essa teoria é explorada no segundo capítulo deste estudo juntamente com as ideias de Winnicott.

Friedmann (1996b), ao pensar em atividade lúdica, leva em consideração: a) o tempo e o espaço da brincadeira; b) a relação entre meios e fins; c) o(s) parceiro(s) do jogo; d) os objetos do jogo; e) as ações físicas e/ou mentais do sujeito.

Acerca do tempo e do espaço, a autora revela que o tempo do brincar tem-se tornado cada vez mais restrito, tanto dentro como fora da escola, e que na instituição educacional isso ocorre

em função de um programa de ensino a ser cumprido, o qual estabelece que o jogo se restrinja a preencher intervalos de tempo entre as atividades; o espaço do brincar requer mudanças, pois, na rua é perigoso e em casa é inadequado, na escola, o pátio tem sido o local privilegiado, todavia as salas podem ser adaptadas para as brincadeiras.

No tocante à relação entre meios e fins, ela alega que é importante a compreensão de que há momentos em que a criança brinca pelo puro divertimento, o jogo acontece como um fim em si mesmo. Quanto ao pensar no jogo como um meio educacional, a escola o utiliza para favorecer o desenvolvimento integral da criança ao trabalhar conteúdos curriculares.

Em relação ao(s) parceiro/s do jogo, Friedmann (1996b) afirma que a criança brinca sozinha, com as palavras, sons, com seu próprio corpo, com o espaço, com outras crianças e com os adultos, assumindo, durante as trocas diferentes papéis.

Quanto aos objetos do jogo, refere que a criança usa a imaginação para brincar com qualquer coisa. Por isso, Friedmann (1996b) alega que é importante pensar no contexto em que os brinquedos estão inseridos: familiar, tecnológico, educacional e/ou mercadológico. Neles, um mesmo brinquedo pode ser compreendido como objeto potencial de solidão e consolação, ou como objeto de heteronomia e autonomia, ou como objeto de realização, cooperação e, ainda, como objeto-novidade, de distração ou de informação.

No que se refere às ações físicas ou mentais do sujeito, a autora relata que as mesmas estão vinculadas ao tempo e ao espaço determinados, com ou sem parceiros, com ou sem objetos de brincar.

Para Negrini (1994), em todas as situações lúdicas, a criança pré-escolar está a representar, sejam pelo exercício de encher e de esvaziar baldes, copos de areia ou de água, seja jogando futebol, quando escolhe um ídolo para imitar, seja mesmo brincando num balanço, quando faz de conta, por exemplo, que navega em alto mar. O autor defende que todo jogo tem um componente simbólico e, conseqüentemente, regras. Já, Piaget (1946/2010) afirma que, no jogo de faz-de-conta, realizado principalmente no período dos 2 aos 7 anos, as regras podem ser elaboradas pelas crianças durante a própria brincadeira. O autor afirma que essa atividade apresenta várias fases (a partir delas é possível identificar o desenvolvimento da criança), que se originam com a imitação solitária,

[...] em que a criança de dois a quatro anos vive vários papéis sociais, como o da mãe, do pai ou do irmão, por exemplo, ela já se exercita para brincar com as

outras crianças, aprendendo a ceder e a compartilhar mais tarde, numa brincadeira coletiva, onde as regras sociais já se esboçam e começam a ser internalizadas (OLIVEIRA, 2000, p. 19).

Linn (2010) revela que, no faz-de-conta as crianças desenvolvem principalmente a imaginação e a criatividade. Isso é reconhecido quando elas “[...] encontram múltiplos usos para os objetos. Podem transformar um cobertor em barraca num dia, em caverna no outro. Uma vareta pode ser uma varinha de condão, uma espada” (p. 16). A autora alega que esse tipo de brincadeira é muito importante porque afasta as crianças do hábito do consumo e da crença de que a felicidade está na próxima aquisição.

Friedmann (1996b) afirma que alguns objetos utilizados pela criança, durante a brincadeira de faz-de-conta, são os conhecidos blocos de construção. Esses materiais proporcionam exercícios e desenvolvem habilidades, levando a criança a perceber a necessidade de planejar as ações. Tais instrumentos ajudam a selecionar, agrupar, comparar e a dispor objetos; a representar experiências e a desempenhar papéis; classificar por forma, cor, tamanho ou peso; distinguir entre alguns e todos; comparar, a partir da capacidade de seriar. Contribuem ainda para a compreensão do número, por exemplo, quando a criança conta os blocos que se utilizam numa construção. Nesse período, ela está construindo também as relações espaciais, o que se torna possível quando separa as coisas e volta a encaixá-las e quando as ordena e as reordena no espaço (HOHMANN, 1979). Dependendo de como os materiais são empregados podem *comportar* regras, ou os jogos com regras podem ser utilizados pelo mero prazer.

No prefácio do livro *Jogos em Grupo na Educação Infantil*, Piaget afirma que “[...] o jogo é uma forma de atividade particularmente poderosa para estimular a vida social e a atividade construtiva da criança”. Esses jogos atingem várias disciplinas tradicionais, por isso Kamii e DeVries (1991b) os utilizaram para promover a reflexão pedagógica, por exemplo, ao apresentarem os jogos de alvo, como boliche, as autoras discutem os conceitos de física e de aritmética envolvidos.

Na mesma obra, as autoras destacam que, por meio de jogos com regras, as crianças desenvolvem-se de forma social, moral, cognitiva, política e emocional, pois, em tal concepção, um jogo começa quando todos os jogadores concordam com as regras. Uma vez iniciado, somente continua se os jogadores aceitarem a interpretação das mesmas. Para as autoras, quando as crianças percebem a necessidade de cumprir as regras, aceitam voluntariamente certas

imposições. Percebem também a necessidade de reforçá-las, e quando são construídas por elas, as regras facilitam o caminho para o desenvolvimento da autonomia. Não obstante, “[...] obedecer regras elaboradas por outros é um processo mais superficial, a menos que a criança tenha tido oportunidade de questioná-las e adotá-las voluntariamente” (KAMII; DEVRIES, 1991b, p. 282).

Segundo essas autoras (*idem*), há dois princípios básicos a se extrair da teoria de Piaget: que os jogos sejam modificados a fim de se ajustarem à maneira como a criança pensa, e que a autoridade do adulto seja reduzida tanto quanto possível. Depois que as crianças já tiverem certa prática com vários jogos, é muito bom propor-lhes que inventem seu próprio jogo.

Aconselha-se que a *invenção* seja feita com diversos materiais, como madeira, lata, borracha, papelão e outros recursos extraídos do cotidiano (atividade que resulta num trabalho de transformação). Reaproveitar é econômico, ecológico e, às vezes, o material reciclável é a única matéria-prima disponível. Além disso, o uso do recurso indicado proporciona oportunidade para criação e para a libertação do vício do consumismo. Essa atitude pode ser bem mais do que uma alternativa de material para brincar e ser também uma alternativa para uma escala de valores.

Ademais, usar sucata implica pesquisar e conhecer os materiais, as técnicas e, principalmente, as etapas de desenvolvimento do ser humano. As crianças de três a seis anos, por exemplo, não realizam construções, mas explorações e experimentações (WEISS, 1997). Elas podem com a ajuda do educador confeccionar jogos como a trilha/dama, o boliche, a peteca, a cinco-marias. Segundo Cunha (1988), esse é um exercício extremamente *pedagógico*.

O livro *Brinquedo, Desafio e Descoberta: subsídios para utilização e confecção de brinquedos* (CUNHA, 1988), mostra que o brinquedo facilita e enriquece a brincadeira, proporciona desafio e motivação; suaviza o impacto provocado pelo tamanho e pela força dos adultos, diminuindo o sentimento de impotência da criança e isso *também* é pedagógico. Ainda persiste a ideia de que alguns brinquedos são caracterizados como pedagógicos por terem sido fabricados com o objetivo de proporcionar determinadas aprendizagens tais como cores, formas geométricas, números ou letras; mas, para Cunha, isso é relativo, pois:

[...] cada etapa de desenvolvimento, cada momento da vida de uma criança tem prioridades diferentes, que a atuação pedagógica precisa atender. O ursinho de pelúcia é o mais pedagógico que se pode oferecer em certos momentos, como uma bola de futebol pode ser em outros. Seguindo esta linha de pensamento, poderíamos dizer que brinquedo pedagógico é todo objeto que atende à necessidade da criança no momento em que ela o utiliza.

O que caracteriza o brinquedo é a atitude que envolve a sua utilização. Um brinquedo pedagógico com as letras do alfabeto impressa em cubos de madeira, por exemplo, pode ser usado para montar um trenzinho, e um trenzinho pode ser usado como instrumento de alfabetização, quando a criança se interessa em ler o nome do seu fabricante, por exemplo (CUNHA, 1988, p. 17).

Cunha (1988) afirma que essas necessidades podem ser de ordem emocional, sociocultural, física e intelectual. Isso explica, por exemplo, por que os meninos gostam de carros e revólveres; os carros “[...] estão nas ruas por onde a criança passa e os revólveres e as metralhadoras são a fonte do poder, segundo a mensagem passada por dezenas de filmes” e noticiários (p. 23). As crianças também assistem a lindas e enganadoras propagandas, elaboradas com a colaboração de especialistas com formação profissional, voltada para o apoio psicológico e terapêutico, entretanto aplicam seus conhecimentos sobre o comportamento infantil com o objetivo de alcançar mais profundamente a sensibilidade da criança para que consumam muitos produtos.

Porto (2008) menciona que essa situação se sustenta porque as indústrias de jogos/brinquedos dirigem, sugerem e *amparam* os seus consumidores. Isso ocorre por meio da mídia e porque tais produtos passaram a ser catalogados, classificados, testados e selados com proteção legal e amparo no código do consumidor. Em suas embalagens há informações de como usá-los bem como a faixa etária indicada. Todavia, é importante que essa indicação não seja levada à risca, pois se uma criança de três anos, por exemplo, deseja brincar com um jogo de xadrez simplesmente para explorar a sua imaginação está atendendo aos seus interesses (PIAGET, 1964/1995; 1946/2010).

1.3.1. Classificação dos jogos e brinquedos

Garon (1996) revela que o brinquedo “[...] não deve ser um fim em si, deve ser antes de tudo um objeto que possa ajudar, facilitar e agir favoravelmente sobre certas etapas do desenvolvimento da criança” (p. 175). Em tal perspectiva é essencial recorrer a um material que sirva para a observação e análise sistemática dos brinquedos.

Segundo Altmann (1996), os brinquedos têm sido classificados, em ordem alfabética, quanto à forma de produção (artesanal ou industriais), quanto ao sexo das crianças, quanto à sua

utilização (*para lugares fechados ou abertos*) e quanto aos materiais de que são produzidos. Há a classificação baseada em estudos realizados por Groos, Caillois, Château, Secadas, Bhuler e Piaget, que se apoiaram em teorias filosóficas, etnológicas, lúdicas, psicológicas e pedagógicas. Altmann destaca que as classificações utilizadas por brinquedotecas em vários países foram elaboradas pelo Sistema ESAR e pelo *International Council of Children's Play, ICCP*.

Para Garon (1996) o Sistema ESAR é constituído de várias facetas: A, B, C, D e E. A faceta A, chamada atividades lúdicas, baseia-se nas ideias de Piaget. Assim, ESAR significa: E para jogo de exercício; S para jogo simbólico; A para jogo de acoplagem e R para jogo de regras simples ou complexas. A faceta B - condutas cognitivas - apresenta cinco categorias: os comportamentos sensório-motores, os simbólicos, os intuitivos, os concretos e os formais. A faceta C mostra quatro níveis principais de habilidades: exploração, imitação, desempenho e capacidade de criação. A faceta C - habilidades funcionais - descreve quatro níveis principais de habilidades: a exploração, a imitação, o desempenho e a capacidade de criação. Já a faceta D - atividades sociais - cita as atividades individuais e as coletivas. A faceta E - habilidades linguísticas - constitui-se da linguagem receptiva e oral, da linguagem produtiva e oral, da linguagem receptiva escrita e da linguagem produtiva escrita. A faceta F - condutas afetivas - destaca cinco categorias: confiança, autonomia, iniciativa, trabalho e identidade. As duas últimas facetas, E e F, baseiam-se no quadro teórico de Freud, Erikson e Winnicott.

O primeiro campo de experimentação do modelo ESAR foi o da *Centrale des Bibliothèques*, de Quebec, que serviu para verificar aproximadamente dois mil e quinhentos jogos. Tal quadro metódico possibilita a análise dos objetos de jogo, pois ressalta as suas diferenças. Permite, ainda, aos serviços de empréstimo realizar a classificação da sua coleção de material lúdico, que serve de apoio à gestão informatizada das brinquedotecas.

Michetet (1996) afirma que, quanto à classificação de jogos e brinquedos baseada no *ICCP – International Council for Children's Phay*, ela também traz contribuições à educação, pois definiu a análise do brinquedo/jogo a partir de quatro valores: funcional, experimental, de estruturação e de relação.

No valor funcional, o usuário refere-se à adaptação ao brinquedo/jogo. Em determinada época, esses materiais eram minúsculos e adequados à mão da criança; hoje, grande parte deles foi confeccionada na mesma proporção da criança brincando no chão com todo o seu corpo.

O valor experimental está relacionado ao que a criança pode fazer/aprender com o brinquedo como fazer ruído, rodar, encaixar, construir, medir, classificar. “[...] Engloba todas as caixas de conteúdo técnico ou científico (por exemplo, a maleta de médico, a montagem de modelos reduzidos) e os jogos didáticos” (MICHETET, 1996, p. 163).

O valor de estruturação tem relação com o desenvolvimento da personalidade da criança e abrange o conteúdo simbólico do jogo/brinquedo, por exemplo, vestir uma fantasia é uma maneira de experimentar um modo de ser. A criança projeta, transfere e imita várias situações que ajudam a na elaboração da afetividade.

O valor de relação está vinculado à maneira como o brinquedo e o jogo favorece o relacionamento com outras crianças e com os adultos, propondo o aprendizado de regras (jogos de papéis e de empatia). A função de relação pode ser objeto de experiência direta quando se aprende a jogar um por sua vez, ou, então, ser objeto de experiência indireta, quando o jogo torna-se o “[...] único campo onde um filho pode vencer o pai e resolver assim situações conflituosas” (ibid, p. 163).

Com o objetivo de facilitar a identificação dos brinquedos nos espaços onde eles são utilizados pelas crianças e pelos adultos, Michetet sugere adotar cores para as sete categorias componentes da classificação por famílias de brinquedos (em anexo): 1. Brinquedos para a primeira idade, para atividades sensório-motora - vermelho; 2. Brinquedos para atividades físicas - azul escuro; 3. Brinquedos para atividades intelectuais - amarelo; 4. Brinquedos que reproduzem o mundo técnico - verde; 5. Brinquedos para o desenvolvimento afetivo - rosa; 6. Brinquedos para atividades criativas - azul claro; 7. Brinquedos para relações sociais - laranja.

Os sistemas apresentados contribuem para que a instituição educacional organize um plano de acompanhamento do desenvolvimento da criança. Sugere-se o *modelo* desenvolvido pelo Programa de Educação Infantil e de 1º Grau - PROEPRE, o plano verifica as necessidades das crianças, o progresso adquirido por elas e suas conquistas. Esse acompanhamento explora o desenvolvimento integral da criança a partir das ideias de Piaget. Para tanto, utiliza os diferentes tipos de conhecimento (físico, social e lógico-matemático): físico, a criança explora livremente os brinquedos (aperta, sacode, deixa cair); social, a professora denomina os brinquedos e ensina a criança a pedir aquele que deseja; lógico matemático, a criança classifica, seria e ordena os brinquedos. A seguir, Mantovani de Assis e Patapoff Dal Coletto [2007?] apontam como o professor pode acompanhar o desenvolvimento infantil.

1.4. Plano de (avaliação) acompanhamento do desenvolvimento da criança

Mantovani de Assis e Patapoff Dal Coletto [2007?] afirmam que a *avaliação* das crianças tem como *pauta a observação e o registro*. Segundo as autoras, é primordial ter clareza dos objetivos dessa educação, da função do professor, das características da criança e utilizar a reflexão teórica para iluminar o *fazer pedagógico*. Para elas, os relatórios precisam vincular os aspectos sociais, afetivos, cognitivo e perceptivo-motor.

Assim sendo, aparecem vinculados os objetivos socioafetivos (curiosidade, iniciativa, motivação, interesse, participação, interação com pares) e perceptivos-motores, com os objetivos cognitivos (forma como explora os materiais, os processos de pensamento, a maneira como resolve os problemas, os conflitos cognitivos, a escrita, a função simbólica, os projetos, as descobertas [...]).

As autoras indicam que o professor registre diariamente as atividades realizadas pelas crianças e que, no final de um determinado período, faça um relatório sobre o processo de desenvolvimento (avanços e dificuldades) de cada criança. Conforme Mantovani de Assis e Patapoff Dal Coletto [2007?], com essa forma de acompanhamento o professor pode identificar, por exemplo, o momento em que as noções de conservação, classificação, seriação estejam presentes⁷. São situações que estimulam a criança a agir sobre os objetos, ativando, dessa forma, seus esquemas anteriores. Sugere-se que essa verificação ocorra (MANTOVANI DE ASSIS, 2003) durante as atividades lúdicas individuais, diversificadas, e coletivas.

As atividades individuais são escolhidas pela criança ou propostas pelo professor. Esse procedimento favorece a interação diretamente com o aluno e possibilita o acompanhamento de seu raciocínio acerca do que está sendo trabalhado. Assim, pode-se entendê-lo e atendê-lo.

⁷ Mantovani de Assis (2003) mostra algumas situações em que tais noções podem ser construídas a partir da intervenção do professor durante principalmente a atividade individual: conservação, “[...] a professora apresenta a duas crianças os recipientes de vidro (um estreito e outro largo) contendo igual quantidade de contas de plástico dizendo: *Cada uma vai fazer um colar com as contas que estão nestes vidros; qual colar vai sair maior?* A criança que recebe o recipiente mais largo geralmente afirma que o seu ficará menor, porque está recebendo menos contas, e a criança que recebe o frasco mais estreito se convence, de início, que seu colar será o maior. A professora sugere, então, que elas façam o colar para ver quem tem razão” (p.142); classificações, a professora solicita que a criança guarde no armário os objetos em diferentes locais, os que são feitos de madeira na “caixa amarela”, em outro local os que são feitos de plástico e assim por diante; quanto às atividades de seriação, a autora afirma que estas implicam a ação espontânea sobre os objetos.

Quanto as tarefas diversificadas, tais como o jogo do faz-de-conta, o jogo de construção, o jogo de regras, a sucatoteca e o canto da leitura permitem à criança trabalhar de acordo com seu próprio ritmo, interesse e necessidade. Ela aprende a dosar o tempo e a fazer escolhas. Isso favorece o desenvolvimento da autonomia e da criatividade.

As atividades coletivas, por sua vez, são escolhidas e realizadas por toda a turma, pois visam a objetivos comuns, propiciam a troca de pontos de vista, convivência social e isso oportuniza o exercício da democracia; entre tais atividades, encontram-se o planejamento, a arrumação do ambiente e a avaliação.

Antes do planejamento coletivo, o professor precisa pensar sobre a(s) hora(s) no ambiente onde a brincadeira/jogo permeia todas as atividades. É importante que ele selecione os objetivos que deseja alcançar e observe se todos os aspectos do desenvolvimento estão neles inseridos.

Em seguida, é primordial que o professor converse com as crianças a respeito das regras propostas e as prepare para que façam uma pré-escolha daquilo que desejam realizar. Para tanto, recomenda-se a elaboração de fichas que contenham fotos e nomes de brincadeiras/jogos para que as crianças optem pelo que farão durante um determinado período do dia. Assim, as atividades tendem a ocorrer de forma dinâmica e organizada.

Finalmente, na hora da arrumação, é mister que todos (crianças e adultos) limpem e organizem o ambiente; momento oportuno para identificar como as crianças realizam as classificações e as seriações e para inserir bons hábitos de vida. Por isso, se o (a) professor(a) mantém o ambiente organizado e limpo, as crianças o(a) imitam.

Recomenda-se que o encerramento das tarefas ocorra com uma avaliação. Sentadas em círculo, as crianças podem partilhar as suas ideias (trocas de pontos de vistas), seus sentimentos e reconstituir o que e como fizeram; por exemplo, se as atividades foram seguidas com o auxílio do plano inicial e se foram em grupo, avalia-se a participação de cada elemento no que diz respeito à cooperação, à obediências às regras, à iniciativa e à responsabilidade. Esse momento é importante para a coordenação das ações e representações que constituem os primeiros passos do processo de abstração reflexiva presente na construção do conhecimento.

É fundamental que haja um tempo para que o professor e as crianças se autoavaliem. Essa prática permite a tomada de consciência das próprias ações e requer respeito mútuo. Com esse procedimento o professor incentiva a criança a falar de si sem medo. Esse exercício favorece a superação da heteronomia.

1.5. Brinquedoteca: ambiente de educação permanente

Neste estudo, defende-se a educação permanente, mas qual? A educação que se apoie “[...] em atividades, espaços e tempos de ludicidade” (ANGOTI, 2008, p. 19) e que se ancore nas ideias de teóricos como Winnicott, Piaget e em outros autores que pesquisam o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças bem como de seus educadores por meio do brincar/jogar. Sugere-se que isso ocorra em brinquedotecas, organizadas com diversos materiais lúdicos, onde os seus frequentadores sejam atendidos, acolhidos e acompanhados por pessoas capacitadas e que possam escolher as atividades e os companheiros de acordo com seus interesses e suas necessidades individuais e sociais.

Os autores que valorizam a formação em brinquedotecas aconselham que se estude a história da criança e a evolução dos brinquedos ao longo do tempo, o brincar no desenvolvimento infantil, a relação adulto-criança e o papel do animador na brinquedoteca, entre outros (FRIEDMANN, 1996a; SANTOS, 1997a). Além disso, é importante brincar/jogar muito e realizar atividades que envolvam a dança, a música e o teatro na própria brinquedoteca. Enfim, que a arte esteja/seja de diferentes formas (um) *presente* nesse ambiente.

Além dessas considerações Noffs (2000), Friedmann (1996a) e outros autores, concordam que as brinquedotecas contribuem para a educação integral da criança e para a formação do professor, mais do que a escola e a universidade, que conta com recursos ainda precários, desprestígio dos professores, a pedagogia e a psicologia com um discurso que parece não conhecer o dia-a-dia de uma sala de aula e os interesses individuais e sociais do ser humano. Cunha (2011) lembra que brinquedoteca “[...] não é uma sala de aula e que fenômenos mais importantes do que aprendizagem, podem acontecer neste espaço (p.5)”. Esses pesquisadores chegaram a tal conclusão depois de realizarem atividades em diferentes brinquedotecas.

1.5.1. Origem e objetivos das brinquedotecas

Para Kishimoto (2011), a ideia de *brinquedoteca* surgiu como biblioteca de brinquedos e está relacionada à Grande Depressão Americana dos anos de 1930. Nesse período, em Southwet, Los Angeles, um lojista identificou que alunos de escolas particulares roubavam materiais para

confeção de brinquedos. A fim de evitar a *delinquência*, a municipalidade propôs o empréstimo de objetos lúdicos (toy library). Com o tempo, nesses ambientes, outros serviços passaram a ser realizados como assessoria de brinquedos a educadores e a crianças usuárias de creches e escolas. Mas, foi a Suécia, em 1963, que, iniciou a expansão da atividade por meio de duas professoras, mães de crianças excepcionais.

Conforme Fuches (2011), na Europa, há hoje aproximadamente 6.500 brinquedotecas e a grande maioria é frequentada por todas as pessoas até 99 anos de idade. Esses ambientes são dirigidos pelas autoridades locais ou por organizações privadas, sem fins lucrativos, regidas por profissionais e voluntários que, além de acompanharem os usuários quando solicitados a participarem nas brincadeiras, realizam serviços como empréstimo de jogos e brinquedos (por tempo determinado); cursos de orientação para pais sobre brinquedos e jogos; cursos de músicas e teatro; atividades lúdicas especiais para lares de idosos. O quadro 1. organizado por Fuches (2011), apresenta o Grupo de brinquedotecas europeias-ETL criado por iniciativa da Suíça e da França.

Pais	Quant.	Assoc. nacional	1ª	Usuário	Emprést.	Suporte público	A equipe recebe	Paga
Alemanha	100	Sim	1971	E	Sim	Sim	Não	Sim
Áustria	50	Não		E	Sim	Sim	Sim	Sim
Bélgica	200	Sim	1973	C, E, SP, C	Sim	Sim	Sim+Não	Sim
Croácia	18	Não		SP		Sim	Sim	
Chipre	6	Não	2004	C, SP	Não	Sim	Sim	Não
Dinamarca	29	Sim	1977	SP, C, A	Sim	Sim	Sim	Não
Espanha	600	Não	1980	E, SP, C	Não	Sim	Sim	Sim
França	1.175	Sim	1967	E	Sim	Sim	Sim	Sim
Grã Bretanha	2.000	Sim	1967	C, SP, C, A	Sim	Sim	Sim+Não	Sim
Grécia	4	Sim	1990	C, SP, A	Sim	Sim	Sim+Não	Não
Holanda	500	Sim	1978	E, SP, C, A	Sim	Sim	Sim+Não	Sim
Hungria	8	Sim	1993	E	Sim	Sim	Sim+Não	Sim
Itália	450	Não	1977	E	Sim	Sim	Sim	Sim
Lituânia	108	Não	1994	E, SP, C	Sim	Não		
Portugal	800	Não	1975	E, SP, C	Algumas	Sim	Sim	Algumas
Romênia	27	Não	1994	C, SP, C	Sim	Sim	Sim	Não
Suécia	5	Sim	1964	SP, C	Sim	Sim	Sim	Não
Suíça	380	Sim	1972	E	Sim	Sim	Sim+Não	Sim
Turquia	7	Não	1999	C				
Japão ⁸	500	Sim	1975	SP, C		Sim	Não	

Quadro 1. Brinquedotecas de alguns países

⁸ O Japão tem uma proposta que os familiares dos usuários (médicos, terapeutas, professores e cuidadores de crianças) participam nas atividades da brinquedoteca como voluntários (MINEJIMA, 2011).

Fuchs (2011) atribuiu os seguintes significados para as siglas apresentadas no quadro 1: E, todos; C, criança; A, adultos; SP, necessidades especiais. Os itens em branco indicam que não há informação. Inseriu-se o Japão no quadro, para mostrar que esse país tem um especial apresso pelo brincar/brinquedoteca.

A partir desse material visualiza-se a relevância que vários países concedem as brinquedotecas. Algo interessante é que a maioria desses ambientes mantém a proposta de empréstimo de brinquedos iniciada com o surgimento dessa ideia. Tal atividade desenvolve o senso de responsabilidade e incute a importância de aprender a usufruir sem ter que possuir. O serviço proposto exige a organização de um setor de recursos pedagógicos, que serve, ainda, para subsidiar a utilização dirigida dos materiais na orientação de crianças e de adolescentes bem como de seus familiares (Sistema ESAR e Classificação Psicológica). Esse suporte ao público é realizado por, praticamente, todas as ludotecas europeias que recebem uma contribuição mensal dos associados para ajudar na manutenção da proposta.

Após vários encontros o grupo (que tem apoio da sociedade) organizou os seguintes objetivos para a brinquedoteca: expandir o seu conceito e a sua importância; servir de aliança entre as organizações nacionais, promovendo entre elas o intercambio internacional de ideias; manter comunicação com diferentes instituições interessadas nessa proposta; organizar e participar de eventos juntamente com a Associação Internacional das Bibliotecas de Brinquedos-Illa, também chamadas de ludotecas, na França, Portugal, Itália e Suíça.

A França é um dos países que mais tem brinquedoteca/ludoteca. Estudos realizados por Lucot (2011) mostram as características de algumas delas: em d' Istres, região com 43.000 habitantes, a ludoteca tem uma superfície de 550m², conta com 10.000 jogos e brinquedos, trabalham nesse ambiente 11 pessoas de forma integral e 2 em tempo parcial, seu orçamento anual de compra de jogos e brinquedos é de 18.000 euros; em Vitrolles, região com 42.000 habitantes, a ludoteca possui uma superfície de 900m² e um acervo de 8.300 jogos e brinquedos, conta com um orçamento anual de 10.000 euros para compra desses materiais, mantém 8 funcionários em tempo integral; em Chole, há 54.600 habitantes, a ludoteca possui uma superfície de 526m², conta com 7.004 jogos e brinquedos e com um orçamento anual para a compra de 22.000 euros. Há também os *ônibus-ludoteca* que atendem nas áreas rurais, servindo de 5 a 25 comunidades.

No Brasil, em 1981, foi fundada por Nilse Cunha a primeira brinquedoteca na Escola Indianópolis, em São Paulo. Conforme dados levantados por Kishimoto (2011), em 2008 e 2009

havia 565 brinquedotecas em todo o país⁹. Boa parte delas, 212, encontrava-se agregadas aos cursos de formação de professores para a infância e 98 estavam vinculadas às escolas (parece que essa é uma característica brasileira). Quanto às demais, estavam distribuídas entre hospitais¹⁰, ONGs e outras categorias. Alguns desses ambientes afiliaram-se à Associação Brasileira de Brinquedotecas-ABBri. Entre os objetivos dessa Associação citam-se: evidenciar a importância do brincar e das atividades lúdicas na infância; promover cursos para a conscientização do valor do brinquedo no desenvolvimento infantil, para organização de Brinquedotecas, para preparação de profissionais especializados e para a orientação educacional aos pais e familiares; defender o direito das crianças a uma infância saudável e digna.

Segundo Kishimoto (1996), há milhares de brinquedotecas espalhadas pelo mundo inteiro, que atendem diversas áreas do conhecimento e propõem vários objetivos, quais sejam: escolar - ampliar o acervo de brinquedos, materiais e jogos necessários para o desenvolvimento de brincadeiras e atividades pedagógicas, colaborar com a educação dos pais visando ao aperfeiçoamento na escolha de brinquedos, estimular a interação entre pais e filhos por meio de jogos; em bibliotecas - emprestar jogos/brinquedos; em comunidade ou bairros - propiciar encontros entre jogadores de todas as idades, treinar membros da comunidade para dar continuidade ao projeto; para testes de brinquedos - realizar testes de brinquedos conforme as normas de segurança vigente no país, oferecer espaços à ação lúdica, pesquisar o mercado de consumo; universitária - formar profissionais que valorizem as brincadeiras, oferecer serviços de assessoria a profissionais, instituições infantis e empresas, desenvolver pesquisas que apontem a relevância do jogo para a educação, oferecer informações, organizar cursos e divulgar experiências, estimular ações lúdicas entre as crianças; hospitalar - auxiliar na recuperação da criança doente; circulantes - levar brinquedos às crianças que moram em lugares distantes; clínicas - colaborar no tratamento de crianças; em centros culturais - estimular a transmissão da cultura infantil.

⁹ Estados onde foram localizadas as brinquedotecas: Amapá, 1; Amazonas, 3; Bahia, 14; Brasília, 2; Ceará, 14; Goiás, 4; Maranhão, 4; Mato Grosso, 2; Mato Grosso do Sul, 7; Minas Gerais, 14; Pará, 8; Paraíba, 2; Paraná, 18; Pernambuco, 3; Piauí, 2; Rio de Janeiro, 8; Rio Grande do Norte, 3; Rio Grande do Sul, 7; Rondônia, 2; Santa Catarina, 5; São Paulo, 70; Tocantins, 5. Total: 198 brinquedotecas. Disponível em: <www.brinquedoteca.org.br>. Acesso em: 23 maio 2012.

¹⁰ Lei nº 11.104, de 21 de março de 2005: dispõe sobre a obrigatoriedade de instalação de brinquedotecas nas unidades de saúde que ofereçam atendimento pediátrico em regime de internação.

1.5.2. Brinquedoteca para crianças e para seus educadores

Em todos os países do mundo, as brinquedotecas priorizam o atendimento às crianças, por isso destacar-se-á a organização para essa faixa de idade. Mas, como esse ambiente serve à visitação e à família, precisa de estrutura¹¹ adequada para que as pessoas possam usufruir de seus serviços, mesmo que seja *somente* para compreender a sua importância.

Para Fortuna (2011), na área interna da brinquedoteca, deveria haver mobília como mesas e cadeiras compatíveis “[...] à estatura e ao número dos visitantes para a realização de jogos de mesa e de atividades gráficas, local para depósito de seus pertences durante a visitação, tapetes e almofadas para realização de atividades de contação de histórias e brincadeiras”. E ainda, local para os “[...] equipamentos multimídias para a prática de jogos eletrônicos, exibição de filmes e audição de músicas”. Precisaria manter “[...] espaços organizados e dotados de brinquedos e jogos propícios ao desenvolvimento de brincadeiras de representação, imaginação e fantasia deveriam ser assegurados” (FORTUNA, 2011, p. 174).

Esse ambiente, deveria, também, possuir espaço apropriado para conserto de brinquedos/jogos e armazenamento de materiais; um mural para comunicação interna, onde poderiam ser divulgadas informações e sugestões aos frequentadores; acomodação do acervo de materiais bibliográficos referente ao jogo e a educação para uso de seus membros e/ou consulta e empréstimo aos usuários.

Recomenda-se que a brinquedoteca tenha uma área ao ar livre; assim, poder-se-á realizar as brincadeiras denominadas tradicionais, aquelas em que o corpo funciona como brinquedo, entre as mais conhecidas citam-se: pula-corda, esconde-esconde, cabra-cega. Nessa área, os equipamentos de parque também são fundamentais; os mais procurados pelas crianças e indicados são os balanços, as gangorras e os escorregadores. Além desses materiais, sugere-se um canto para a mesa de ping-pong, tabela de basquete e locais com areia e água.

¹¹ A Espanha decretou normas para organização de brinquedotecas públicas que atendem crianças até doze anos e suas famílias: espaço de dois metros e meio para cada usuário; titulação para o atendimento com nível superior, a Pedagogia, a Psicologia ou a Psicopedagogia, nível médio em magistério ou educação social (para os que atendem crianças até dois anos, formação em educação infantil), e; curso de animação sociocultural. In: O DIÁRIO OFICIAL DE GALICIA, nº 187, 26 de set/2003. Disponível em: <http://www.edu.xunta.es/centros/iescruceirobaleares/system/files/DOG_Curriculo_futbol3_0_0.pdf>. Acesso em: 10 mar 2010.

Ademais, se a brinquedoteca atende crianças com idade inferior a dois anos, é primordial que os brinquedos sejam higienizados pôr câmara de assepsia com lâmpadas violeta instaladas num dos espaços da brinquedoteca, assim afirma Aflalo (1996).

Para que a frequência a esse ambiente seja mantida, é fundamental que traga bem-estar às pessoas; para tanto, necessita ser bem ventilado, iluminado, amplo e colorido; que os materiais como as estantes permaneçam ao alcance dos usuários; que os brinquedos e os jogos despertem o interesse para a brincadeira e que sejam marcados com símbolos correspondentes ao local onde devem ser armazenados. Aconselha-se que as embalagens dos jogos sejam encapadas com *contact* e que uma cópia das suas regras seja plastificada e guardada; que alguns jogos como o quebra-cabeça, o jogo de memória e outros materiais pequenos sejam armazenados em potes transparentes, descartáveis e etiquetados com informação sobre o produto. Isso é econômico, evita a perda dos objetos e ajuda a visualizar o que tem dentro da embalagem (CUNHA, 1994; FRIEDMANN, 1996a).

Junqueira de Andrade (1996) revela que, para a brinquedoteca ter um bom funcionamento, necessita inicialmente receber um número reduzido de crianças, pois elas, *encantadas*, retiram tudo do lugar e os adultos ficam com a sensação de que um terremoto passou pelo local. “[...] É preciso que tanto as crianças como os adultos possam experimentar com calma a vivência desta nova relação” (p. 91). Ademais, conforme Friedmann (1996a), as interações sociais ocupam lugar de destaque no desenvolvimento infantil, pois é a partir delas que a “[...] criança tem acesso à cultura, aos valores e conhecimentos universais. A criança tem oportunidade, através dessa interação com outras crianças e adultos, de cooperar, de competir, de praticar e adquirir padrões sociais que irá usar mais tarde” (p. 70-72).

Nem sempre, porém, a criança quer companhia durante as suas brincadeiras; nesse caso, os ambientes lúdicos contribuem para que o brinquedo atue “[...] como principal mediador entre a criança e o mundo” (PORTO, 2007, p. 184). Por isso, aconselha-se que os brinquedos sejam diversificados e que retratem as várias épocas e sociedades. Dessa maneira, a criança terá a oportunidade de conhecer outras realidades e entender a cultura em que está inserida, repleta de diferenças. Isso favorece a (re) construção do conhecimento e de valores como a solidariedade, o respeito, a compreensão, a cooperação e a cidadania, princípios essenciais para a convivência com as pessoas.

Cunha (1994) aconselha que os materiais da brinquedoteca fiquem distribuídos em *cantos*, tais como: o faz-de-conta, com mobílias infantis representando uma casa, com caminha, guarda-roupas, roupas de boneca, pia de lavar louça, geladeira, fogão e utensílios de cozinha; o hospital, com uniforme de enfermeira e acessórios; o supermercado, com carrinhos de feira e coisas para comprar; o camarim, com espelho, fantasias e adereços; a leitura ou contação de histórias, com tapetes e almofadas para acolher a criança; as invenções, local onde as crianças possam inventar coisas; a sucatoteca, com diferentes materiais para subsidiar as criações dos *inventores*; o teatrinho, para a criação de história e o manuseio de fantoches; mesa de atividades, para jogar ou para realizar trabalho coletivo; as estantes com brinquedos, para serem manuseados livremente; o acervo, local com estantes cheias de jogos e quebra-cabeças que ficam guardados, mas a disposição das crianças para que os retirem um de cada vez.

Para Friedmann (1996a) nas brinquedotecas infantis há (deve haver)

[...] brinquedos variados, coloridos, novos, usados, de madeira, de plástico, de metal, de pano, aquele da propaganda, um outro com que nossos pais brincavam, ou aquele tão desejado, mas que é muito caro. Brinquedos que vão realizar sonhos, desmistificar fantasias, ou simplesmente estimular a criança a brincar livremente [...] Alguns brinquedos até ficam esquecidos nas prateleiras quando as crianças brincam com seu corpo, com o espaço, com os sons, enfim, com outras crianças. [...] O brinquedo aproxima, convida a brincar junto, a partilhar, a entrar na brincadeira, a inventar. Mas o brinquedo pode gerar ciúmes e sentimentos de posse, assim como ser motivo de disputa, quando uma criança o toma de forma exclusiva. É justamente esse tipo de reação que o espaço da brinquedoteca desmistifica: os brinquedos são de todos (p. 70-72).

Noffs (2000) destaca que as brincadeiras que compõem o repertório infantil têm suas especificidades e diversidades. Isso enriquece as relações e, numa observação atenta, favorece a compreensão de cada criança. A autora cita dois episódios que comprovam tal afirmação. Em um deles, “[...] uma criança ao iniciar a brincadeira, pegou um carrinho de supermercado, encheu-o de produtos e saiu vendendo” (p.178). As educadoras descobriram que, naquele bairro (onde a criança residia), não havia supermercado e a venda/compra de produtos perecíveis era realizada com uma Kombi; essa representação permitiu conversas entre as crianças e as brinquedistas no que tange a compra, a venda, ao custo e ao local de produtos.

Na próxima ilustração, Noffs revela o entendimento de uma menina da sua situação em particular e/ou da sociedade atual.

[...] a menina vestiu uma roupa “bonita”, passou batom, penteou seu cabelo. Depois de se arrumar muito [...] dirigiu-se ao supermercado, comprou alguns alimentos, saiu, passou pelo cantinho da leitura, pegou um gibi. Voltou para casa [...] iniciando o preparo do alimento [...], mudou de roupa, voltou ao canto da casa, leu o gibi ao mesmo tempo em que olhava a comida (NOFFS, 2000, p.179).

Nesse cenário observa-se que a criança representa a mulher contemporânea, em que esta assume várias atividades como seleção e compra de produtos, preparação de alimentos, organização do ambiente, higiene pessoal e leitura. Noffs (2000) afirma que a observação atenta desses fatos mostra que “[...] a brinquedoteca era organizada em cantos... mas a brincadeira era espontânea, articulada pela criança” (p. 179).

A seguir apresentar-se-á como organizar uma brinquedoteca na instituição educacional. Sobre isso, os autores deste estudo concordam que é importante envolvimento e comprometimento. Ao pensar na brinquedoteca na instituição educacional, Puga e Silva ([2000?], p. 19) revelam que “[...] o diretor, os supervisores, os professores e demais profissionais [...]” da instituição precisam estar inteirados do projeto da brinquedoteca, pois ele é parte da escola. É fundamental que tal projeto tenha a participação de todas as pessoas envolvidas com a instituição.

1.5.3. Brinquedoteca na instituição educacional

Aflalo (1996) afirma que é essencial incutir em cada membro da equipe e em cada usuário o *espírito da brinquedoteca*. Assim, recomenda-se como já mencionado anteriormente que relembrem suas brincadeiras de infância, incentivem as crianças a buscarem na memória de seus familiares brinquedos e brincadeiras de outros tempos, inventem com os objetos danificados e com a participação da comunidade novos brinquedos e materiais. Esse envolvimento cria a *magia* necessária para que a brinquedoteca mantenha-se *acesa* e para que transforme as pessoas e que seja transformada por elas diariamente.

Ao ser concebida a ideia da brinquedoteca, “[...] deve-se pensar no brinquedista com especial atenção, para que depois de construída esse ambiente possa contar com um profissional preparado e à disposição para gerenciar o seu funcionamento” (PUGA; SILVA, [2000]). O brinquedista tem uma função muito especial, (re)construída na medida em que o lúdico é exercitado.

Junqueira de Andrade (1996) apresenta as funções do *brinquedista*, que são destacadas com adaptação: ter disposição para brincar e para descobrir, estudar e (re)criar brinquedos, jogos e brincadeiras; respeitar a opinião, o pensamento e o comportamento alheio; propiciar a integração; interferir nas atividades com sugestões que possibilitem o crescimento dos envolvidos; incentivar os adultos a respeitar e acompanhar as decisões das crianças, mesmo que pareçam erradas, pois é assim que se aprende a governar a vida; perceber que algumas sugestões expressas pelos educadores (pais e professores) visam à resolução de alguns problemas ocasionados em casa ou na sala de atividade; solucionar questões de ordem prática como arrumar e consertar materiais/brinquedos; entender o significado dos objetos que são quebrados, pois esse ato pode saciar uma curiosidade ou expressar uma agressividade; saber que a imaginação, o prazer, a paixão, o sonho, a emoção abrem os caminhos para a compreensão e ter consciência de que tais circunstâncias, presentes na brinquedoteca, devem ser aproveitadas; rever, quando necessário, juntamente com os frequentadores da brinquedoteca as regras de funcionamento do ambiente, pois as mesmas devem trazer benefícios a todos os seus frequentadores.

As funções destacadas são essenciais, pois, conforme Junqueira de Andrade (1996), nem todo ambiente bem equipado, com muitos recursos lúdicos, garante à criança a potencialização máxima da brincadeira. Para tanto, “[...] é preciso que existam profissionais com boa formação prática e teórica, com conhecimentos de técnicas de animação lúdica, de jogos, brinquedos e brincadeiras” (p. 95), e que, acima de tudo, gostem de brincar; assim, poderão entender/atender crianças e até mesmo adultos que aleguem não querer ou não saber brincar.

Para esses casos, Cunha (1994) apresenta o modo como o adulto ou o *brinquedista*¹² pode inserir as crianças (*todas as pessoas*) na brincadeira: prepare o ambiente, mas não conduza a atividade; deixe que a criança e o *adulto* tomem iniciativa; dê tempo para que ela/ele possa explorar o material; espere que tente sozinha/o, mas esteja disponível se ela/ele pedir ajuda; mostre com interesse o brinquedo/jogo e as suas regras; introduza propostas novas; estimule a resolução de problemas; reduza a dificuldade quando a criança e/ou o *adulto* estiverem para desistir; aumente a dificuldade se o jogo for fácil demais; encoraje as manifestações espontâneas; escolha brinquedos/jogos adequados ao interesse e ao nível de desenvolvimento do usuário; simplifique a atividade se verificar que está sendo muito difícil para ela/ele e, gradualmente, aumente a dificuldade para manter o desafio; encoraje e elogie sem infantilizar; alterne sua

¹² Pessoa com formação específica em brinquedoteca.

participação com a da criança/adulto se isso a/o motiva; não deixe a atividade esgotar-se até saturar a criança/adulto; pare na hora certa para que ela/ele tenha motivação para brincar outro dia; transforme o ato de guardar o jogo em uma tarefa alegre e rotineira que pode ser realizada por meio de cantigas com atividades relacionadas ao transporte de brinquedos a serem levados as estantes.

É importante que essas sugestões sejam colocadas em prática, pois as mesmas enriquecem as relações e estimulam a democracia. Muitas instituições educacionais hesitam em realizar tais procedimentos, preferem dirigir as escolhas infantis, assim mantém o controle em relação as crianças e garantem a *ordem*. Essa estratégia aparece na da carência de espaço, de tempo e de brinquedo adequado aos interesses e necessidades individuais e sociais das crianças e, principalmente, deve-se à falta de formação do professor que não lhe possibilita, em momentos oportunos, observar, participar e intervir nas brincadeiras infantis.

Muitos dos autores destacados neste estudo acreditam que as brinquedotecas quando *suficientemente boas* podem contribuir com as/os escolas/educadores. Kishimoto (2011) reforça essa ideia e defende que, no ambiente educacional, a brinquedoteca deveria ser utilizada (também) para “[...] o empréstimo de brinquedos, a orientação dos pais e a formação continuada” (p. 29), serviços realizados em muitos países pelo setor público em parceria com o setor privado.

Tais procedimentos garantem a sustentação e a divulgação da importância do brincar e da brinquedoteca, assim como uma mãe, *suficientemente boa*, que, por meio da brincadeira, insere seu/sua filho/a na sociedade.

CAPÍTULO II. ALIMENTANDO A PRÁXIS LÚDICA DO PROFESSOR

Este capítulo apresenta conceitos da teoria de Winnicott e da teoria de Piaget, que serviram para fundamentar o estudo. Do primeiro autor fez-se uso da ideia de *mãe* (e/ou ambiente) suficientemente *boa* (bom) que sustenta as necessidades da criança e, aos poucos, pelo brincar junto insere-a na sociedade. Do segundo autor utilizaram-se as ideias de que a criança desenvolve-se na interação com o meio por um processo de assimilação e de acomodação (resultando na adaptação), e que os jogos ocupam lugar de destaque nesse processo, em que cognição e afetividade são indissociáveis. Os dois autores defendem a boa *práxis* lúdica do professor.

2.1. Donald Woods Winnicott: o desenvolvimento infantil

Winnicott nasceu em 1896 e faleceu em 1971, em Londres, na Inglaterra. Em 1916 estudou medicina no *Jesus College*, em Cambridge e especializou-se em pediatria (NEWMAN, 2003). A partir de 1924 começou a clinicar. Assumiu o cargo de consultor psiquiátrico do *Plano de Evacuação* do governo em Oxfordshire, onde realizou amplo trabalho com crianças e adolescentes maltratados pelos *ambientes* em que viviam. Em 1944, tornou-se membro do *Royal College of Physicians* e, em 1956, foi eleito presidente da sociedade Britânica de Psicanálise. Suas obras tratam especialmente do desenvolvimento emocional infantil e também do papel da escola na orientação dos familiares.

Winnicott (1957/2012), afirma que “a história de um ser humano não começa aos cinco anos, nem aos dois, nem aos seis meses, mas ao nascer e antes de nascer, se assim se preferir” (p. 96). Para que essa história seja construída para a saúde é importante que, principalmente no início da vida, o(a) *cuidador(a)* ou o(a) educador(a) tenha condições de prover as solicitações infantis. Isso ocorre por meio de dois fatores: da tendência inata à integração e da existência de um ambiente (físico e emocional) bom. Conforme o autor, o ambiente bom precisa constantemente se (re)adaptar às necessidades da criança, o que é alcançado principalmente com o coração e por alguém que tenha uma boa saúde mental e também conhecimento sobre o desenvolvimento infantil.

Para o autor, a *mãe* suficientemente boa interpreta e sustenta os desejos do bebê, o que significa segurança, acolhimento e o resultado disso é um desenvolvimento equilibrado; todavia, para que a *mãe* consiga entender e atender as necessidades do bebê o *pai* tem que sustentar a situação global, ou seja, garantir a tranquilidade a mãe.

[...] a mãe suficientemente boa (não necessariamente a própria mãe do bebê) é aquela que efetua uma adaptação ativa às necessidades do bebê, uma adaptação que diminui gradativamente, segundo a crescente capacidade deste em aniquilar o fracasso da adaptação e em tolerar os resultados da frustração (WINNICOTT, 1971/1975, p.25).

Segundo ele, “uma boa mãe é o melhor juiz para decidir o que é bom para o seu próprio filho, desde que esteja informada quanto aos fatos e educada quanto às necessidades” da criança (WINNICOTT, 1957/2012, p. 197).

A mãe, com sua total adaptação às necessidades do bebê durante a fase de dependência absoluta (física e psicológica), permite-lhe construir um mundo subjetivo mantido pela ilusão de onipotência. A oportunidade de ilusão proporcionada pela mãe possibilita ao bebê criar o seu primeiro objeto: o seio. Em outra linguagem, o seio é criado pelo bebê inúmeras vezes, a partir da capacidade, ou melhor, da necessidade que tem de amar. Desenvolve-se nele um fenômeno subjetivo, o seio da mãe. A mãe põe o seio real exatamente onde o bebê está pronto para criá-lo e no momento exato. Dessa maneira, a mãe, pela comunicação apoiada no sentimento de mutualidade, possibilita, no início da dependência total do bebê que ele tenha a crença de que aquilo que encontrou foi criado por si mesmo, permitindo-lhe ter a ilusão de onipotência.

Durante determinado tempo, a mãe proporciona ao bebê essa ilusão sem se preocupar com a forma como os objetos estão sendo percebidos. Por meio dessa ilusão e de sua capacidade de criar, o bebê pode ir conquistando uma memória e começar a estabelecer relações entre as coisas de sua criação, como o seio, o leite, o calor, o gosto; ou, tornando as relações um pouco mais complexas, a relação entre leite do seio e leite da mamadeira, por exemplo.

Numa primeira instância, esse é o mundo do bebê, composto das *próprias* criações. Na sua possibilidade de criar e em sua criatividade, as coisas que o bebê encontra são criadas por ele mesmo; ou seja, pela apresentação gradual de objetos por uma *mãe ou ambiente* suficientemente boa/bom e pela ilusão de onipotência, o bebê tem a *impressão* de que o objeto apresentado a ele foi encontrado e criado por si próprio.

Nesse momento, a realidade do bebê, é a percepção de suas próprias criações, das coisas que já existem e que são externas a ele, mas, porque não pode dar-se conta desse fato, são chamadas de internas. Assim, o acesso à realidade de um mundo externo passa antes pela criação de um mundo e de uma realidade que são pessoais. Dessa forma, cada ser humano, quando começa a existir num mundo externo, precisa criar seu mundo pessoal. Essa especificidade fará a diferença na vida adulta.

O alcance da realidade externa ocorrerá por meio do processo de desilusão; antes dessa conquista, porém, muito ainda existe a ser percorrido. Desse ponto em diante, é possível pensar numa fase de transição de um mundo interno de objetos subjetivos para um mundo externo de objetos objetivamente percebidos.

No período de adaptação absoluta da mãe, o fornecimento de material para a criação dos objetos subjetivos era feito de tal modo que a realidade externa do objeto não afrontava a realidade do mundo subjetivo. Com o passar do tempo, a integração torna-se mais consistente e, lentamente, os recursos apresentados pela mãe ou pelo *ambiente* para a formação do mundo subjetivo e pessoal da criança vão se tornando um objeto do mundo externo, contudo este objeto ainda aparece misturado à área de onipotência. É possível, assim, que o objeto seja assumido como *transicional* e que possa existir outra área - entre o que é subjetivo e o que é objetivo - denominada de espaço potencial.

Os objetos transicionais recebem esse nome porque, ao mesmo tempo que fazem parte das fantasias internas do bebê, usam o mundo externo como suporte. Como exemplos desses objetos pode-se citar os cobertores, as fraldas, os ursinhos e os travesseiros, ou talvez “[...] uma palavra ou uma melodia, ou um maneirismo - que, para o bebê, se torna vitalmente importante para seu uso no momento de ir dormir, constituindo uma defesa contra a ansiedade” (WINNICOTT, 1971/1975, p. 17). O interesse por esses objetos surge em torno dos quatro e seis aos oito e doze meses de idade e podem persistir na infância propriamente dita, de modo que:

[...] o objeto macio original continua a ser absolutamente necessário na hora de dormir, em momentos de solidão, ou quando um humor depressivo ameaça manifestar-se. - A necessidade de um objeto específico ou de um padrão de comportamento que começou em data muito primitiva pode reaparecer numa idade posterior, quando a privação ameaça.

Com a ajuda dos objetos transicionais, a criança consegue separar-se da mãe com mais tranquilidade, mas “[...] não é o próprio objeto, claro, que é transitório; representa a transição da

criança de um estado de fusão com a mãe para um estado de relacionamento com a mãe como algo externo e separado” (WINNICOTT, 1957/2012, p.190). Para o autor, “[...] em estado saudável, há uma evolução dos fenômenos transitórios e do uso de objetos para a capacidade total de brincar” (p. 193), que é introduzido pela mãe e/ou ambiente. Isso ocorre por intermédio da superposição de duas áreas da brincadeira: primeiro, a mãe brinca dentro das regras da criança; depois, vai estabelecendo as suas regras e, assim, prepara a criança para o relacionamento social.

Esse processo auxilia a entrada da criança no espaço potencial, que situa-se entre o subjetivo e objetivo. “O espaço potencial entre o bebê e a mãe, entre a criança e a família, entre o indivíduo e a sociedade ou o mundo, depende da experiência que conduz à confiança” (WINNICOTT, 1971/1975, p.142). As experiências iniciais com a *mãe* suficientemente boa levarão a criança a acreditar na fidedignidade da *mãe* (é nesse momento que começa a imaginação). Posteriormente, a criança passa a acreditar na fidedignidade de outras pessoas e coisas, assim, possibilita-se a “[...] separação do não-eu a partir do eu” (p. 151).

No espaço potencial, tem lugar a experiência cultural e, mais do que isso, é onde o brincar tem a sua morada. Local em que a criatividade se manifesta - espaço intermediário entre o que é subjetivo e o que é objetivo. Isso, porém, só pode ser alcançado mediante uma provisão ambiental suficientemente boa (*lugar* em que a imaginação acontece). Assim revela Winnicott citado por Newmann (2003, p. 301):

[...] dê um grande valor à capacidade da criança de brincar. Se uma criança brinca, há lugar para um sintoma ou dois, e se ela gosta de brincar tanto sozinha quanto com outras crianças, não há problemas graves em funcionamento. Se ao brincar ela tem prazer em usar uma rica imaginação [que Winnicott mais ou menos iguala a ser inteligente] e se, além disto, ela também gosta de jogos que dependem da percepção exata da realidade externa, você pode se considerar feliz, mesmo que a criança em questão molhe a cama, gagueje, seja temperamental, tenha ataques de mau humor ou de depressão. O brincar mostra que essa criança é capaz de, dado um ambiente razoavelmente bom e estável, desenvolver um modo de vida pessoal, e eventualmente de tornar-se um ser humano total, desejado graças a isso, e bem-vindo pelo mundo em torno.

Winnicott afirma que juntamente com o sentimento e com o estabelecimento da segurança *ambiental*, a criança manifesta vários comportamentos *contra* tal segurança, ou melhor, a favor de sua independência, o que precisa ser identificado e acolhido, pois esse apoio fornecerá elementos para que a criança acredite em si mesma. Dessa maneira, aprenderá a repugnar o

controle externo (NEWMAN, 2003). Sendo as crianças tão diferentes, como identificar esses comportamentos?

Newman (2003) revela que, conforme Winnicott, essa função requer o conhecimento sobre os vários tipos de crianças, por exemplo, há as mais tímidas e há as mais ousadas. Nas primeiras, os sentimentos aparecem quando são *provocadas*, enquanto que as últimas expressam-nos abertamente. Há também, crianças que facilmente se tornam agressivas, e há as que reprimem os sentimentos. Como lidar com os diferentes tipos de crianças? O autor revela que é preciso aprender a enxergá-las e a ouvi-las melhor.

Considerando-se que, a criança atual permanece a maior parte de seu tempo na instituição educacional, questiona-se: como o professor pode se beneficiar das ideias de Winnicott para promover o desenvolvimento infantil? A seguir apresentam-se sugestões.

2.1.2. A função do professor da pré-escola

Para Winnicott (1957/2012), na instituição educacional o professor tem responsabilidade e oportunidades duplas: “[...] tem a oportunidade de dar assistência à mãe na sua descoberta das próprias potencialidades maternas, e de assistir à criança para que esta supere os inevitáveis problemas psicológicos com que o ser humano em desenvolvimento se defronta” (p. 221).

O autor afirma que é importante os pais receberem ajuda na educação de seus filhos. Entretanto, há de se cuidar para que ela “[...] não corrompa o sentido de responsabilidade dos pais” (WINNICOTT 1957/2012, p. 209). Quanto à função do ambiente educacional e do professor, em relação à criança, consiste no seu acolhimento (dela). O entendimento apresentado se efetiva a partir do momento em que ela é sustentada nos seus interesses e nas suas necessidades, o que, na maioria das vezes, se realiza por meio das brincadeiras. A atividade lúdica “[...] fornece uma organização para a iniciação de relações emocionais e assim propicia o desenvolvimento de contatos sociais” (p. 163).

As crianças se desenvolvem por meio de suas próprias brincadeiras e das invenções de brincadeiras realizadas por outras crianças e por adultos. Estes “[...] contribuem, neste ponto, pelo reconhecimento do grande lugar que cabe essa atividade e pelo ensino de brincadeiras tradicionais, mas sem obstruir nem adulterar a iniciativa própria da criança” (idem, p. 163). Para

tanto, a professora carece “[...] de treino que a ajude a desenvolver e usar essa compreensão do significado da brincadeira na criança em idade pré-escolar” (WINNICOTT, 1957/2012, p. 224). O autor afirma que, isso acontece após as observações correntes realizadas e dos fatos que estão permanentemente à vista bem como de muita pesquisa, juntamente com orientação daqueles que estudam o desenvolvimento da criança.

Na educação infantil, faz-se necessário criar condições propícias para o sonho; isso ocorre se as brincadeiras são respeitadas de um modo positivo. Quando a criança está brincando, indica-se que o adulto valorize as suas escolhas, para que ela “[...] seja possuída por toda espécie de pessoas reais e imaginárias, por animais e coisas, e por vezes essas pessoas e animais imaginários saltarão para fora, de modo que é preciso fingir que também os vemos” (WINNICOTT, 1957/2012, p. 147).

Considera-se importante entender que, durante a brincadeira de mães ou de *outras pessoas*, as crianças as imitam, como também fazem como aquelas teriam feito, “[...] assim as censurando” (WINNICOTT, 1957/2012, p. 173). Às vezes a reprodução chega a ser agressiva: é imprescindível, porém, que tal comportamento seja suportado e orientado por palavras ou, então, canalizado para atividades básicas objetivas.

Além disso, para o autor, o papel do professor consiste em “[...] manter, fortalecer e enriquecer as relações pessoais da criança com a própria família, apresentando simultaneamente um mundo mais vasto de pessoas e de oportunidades” (p. 220). Conforme já mencionado, ele também é responsável por identificar e tolerar os reais sentimentos das crianças, assim, poderá “[...] ajudá-la no momento de necessidades especiais. Suas oportunidades situam-se em suas relações pessoais com a criança, com a mãe e com todas as crianças como um grupo” (p. 221).

Winnicott afirma, que, em muitas situações, é essencial que a professora seja firme para restringir (*canalizar*) impulsos e desejos comuns às crianças “[...] fornecendo simultaneamente os instrumentos e oportunidades para o pleno desenvolvimento criador e intelectual da criança, assim como os meios de expressão para a sua fantasia e vida dramática” (WINNICOTT, 1957/2012, p. 224).

Dessa maneira, para o autor, o ambiente educacional, cujo principal representante é o professor tem a função de auxiliar a criança em sua jornada rumo à independência. Tarefa difícil, pois, na escola, há crianças que não foram sustentadas em seus lares.

Visto as crianças em idade pré-escolar tenderem a ser vítimas de suas próprias emoções fortes e agressivas, a professora deve, por vezes, proteger as crianças delas próprias e exercer o controle e orientação necessários na situação imediata; e, além disso, assegurar o fornecimento de atividades lúdicas satisfatórias para ajudar a criança a guiar sua própria agressividade para canais construtivos e para adquirir habilidades eficazes.

Da organização e fornecimento de ocupações e atividades na escola maternal depende o completo florescimento de potencialidades emocionais, sociais, intelectuais e físicas da criança. A professora desempenha uma função essencial nessas atividades, ao combinar uma sensibilidade à linguagem e expressão simbólicas da criança com um conhecimento das mesmas, bem como por uma avaliação das necessidades especiais da criança, no seio de um grupo. Além disso, a engenhosidade e inventividade no fornecimento do equipamento necessário devem combinar-se com a compreensão do valor das diferentes formas de brincadeira, por exemplo, dramática, inventiva, livre, organizada, construtiva etc (WINNICOTT, 1957/2012, p. 223/224).

Winnicott (1957/2012) afirma que, nas escolas, identificam-se crianças que vivem em lares satisfatórios e crianças que vivem em lares não satisfatórios. As primeiras encontram, em seus lares, harmonia e seus pais assumem a responsabilidade em educá-las. Tais crianças vão para a escola para aprenderem muitas lições. Em contraste, as outras crianças vão para a escola para obterem principalmente aquilo que a família não lhes ofereceu, ou seja, amparo emocional. Aqui se encontra a maior dificuldade dos professores, pois carecem de formação afetiva.

No ambiente educacional, as crianças “[...] procuram uma situação emocional, um grupo de que gradativamente possam fazer parte, um grupo que possa ser testado por sua capacidade para enfrentar a agressão e tolerar as ideias agressivas” (WINNICOTT, 1957/2012, p. 234). Mas, são poucos os professores que conseguem sustentar as necessidades das crianças (*carentes*), ora são muito concedentes, ora são muito rígidos. Para o autor, “[...] a liberdade, a gentileza e a tolerância podem causar tantas vítimas quanto uma atmosfera de severidade.” (p. 233). Razão pela qual, os professores também precisam ser *sustentados/alimentados* com *boa* formação (integral) e com adequadas condições de trabalho.

2.2. Jean Piaget e o construtivismo

Piaget nasceu em 1896, na cidade de Neuchâtel, Suíça, e faleceu em 1980, em Genebra (WADSWORTH, 1997). Teve formação interdisciplinar (Biologia, Filosofia e Psicologia). Dos

sete aos dez anos, estudou mecânica, pássaros, fósseis e conchas marinhas. Durante anos observou um pássaro albino, e com aproximadamente 11 anos, escreveu uma obra que resultou em artigo, publicado num jornal de Neuchatêl. Após certo tempo, ampliou os estudos referentes à adaptação dos pássaros, dos fósseis e das conchas. Aos 15 anos, destacou-se no meio acadêmico com as publicações sobre biologia do conhecimento. Após três anos, doutorou-se em Ciências Naturais e estudou o desenvolvimento dos moluscos, como estes se adaptavam ao serem transferidos de ambientes. Ele descobriu que as estruturas dos moluscos eram afetadas pelas águas calmas ou agitadas do lago. Com os estudos concluiu que o desenvolvimento biológico resultava da maturação (hereditária) e também das variáveis do ambiente.

Durante certo tempo, Piaget dedicou-se aos estudos de Psicologia Patológica, de Lógica e de Filosofia das Ciências. Em Paris, na Sorbonne, entrou em contato com as pesquisas de Binet e colaborou na padronização de vários testes. Intrigado com as respostas erradas das crianças, passou a verificar o raciocínio subjacente a tais respostas. Aos poucos, definiu um novo campo de pesquisa: as relações entre a parte e o todo, as quais foram estudadas experimentalmente por intermédio da análise dos processos psicológicos que se encontram subjacentes às operações lógicas. A partir disso, investigou como ocorre a formação das estruturas mentais que possibilitam o conhecimento.

Assim, com os conhecimentos da Filosofia, da Biologia e da Psicologia defendeu a ideia de que os componentes da vida, orgânico, mental ou, social, implicam a totalidade, cujas partes distinguem-se qualitativamente, porém apresentam-se organizadas e relacionadas. Segundo Piaget (1980, p. 130),

[...] não existem elementos isolados; a realidade elementar é necessariamente dependente de um todo que a interpenetra. Mas os relacionamentos entre o todo e a parte variam de uma estrutura para outra, porque é necessário distinguir quatro ações que estão sempre presentes: a ação do todo em si mesmo (preservação); a ação da parte (alteração ou preservação); as ações das partes em si mesmas (preservação) e a ação das partes no todo (alteração ou preservação).

No decorrer de suas pesquisas, Piaget identificou no início do século XX, que havia duas correntes de pensamento que explicavam de modo distinto o problema do conhecimento: o empirismo/associacionismo e o racionalismo/apriorismo. Ele propôs outra visão, conhecida como construtivista/interacionista.

Piaget afirmou que para os empiristas o conhecimento advém da informação transmitida do exterior para o interior do sujeito, pelos sentidos, que são controlados e mantidos por reforçadores.

Para o autor, os racionalistas admitem a existência de *ideias inatas* ou conceitos *a priori*, anteriores à experiência que lhes propicia a oportunidade de se manifestarem. Essa interpretação acentua o papel do sujeito na aquisição do conhecimento em detrimento ao papel da informação captada por meio dos sentidos.

Piaget contrapõe-se ao empirismo e ao racionalismo e apresenta uma terceira explicação. Para ele, o conhecimento não advém apenas do objeto (empirismo) e nem apenas do sujeito (racionalismo), mas é o resultado da interação entre o sujeito e o objeto do conhecimento; que ocorre a partir da equilibração. Para conhecer um objeto, o sujeito precisa agir sobre ele, transformá-lo, para posteriormente integrá-lo às estruturas de pensamento ou a seus esquemas de ação. Isso supõe os processos de assimilação e acomodação, ou seja, à medida que o objeto vai sendo incorporado ou integrado, isto é, assimilado às estruturas do sujeito, estas devem acomodar-se (modificar-se) a fim de poderem assimilar o dado novo.

A construção do conhecimento acontece posteriormente à ação; ou melhor, quando o objeto é assimilado pela repetição da ação a novos objetos, provocando o surgimento de um *esquema*, uma espécie de conceito prático, aquilo que é generalizável, transponível de uma situação análoga para outra, por exemplo, o *sugar*, o *pegar*, esses são esquemas de ação que se originaram nos reflexos e são utilizados para a resolução de problemas durante toda vida. O conteúdo de cada esquema de ação depende, em parte, do meio e dos objetos ou acontecimentos aos quais se aplica, mas sua forma e funcionamento estão atrelados a quatro fatores: 1) hereditariedade/maturação; 2) experiência ativa; 3) interação social; 4) e equilibração. O primeiro fator, hereditariedade/maturação abre as possibilidades para a construção das estruturas operatórias e constitui condição necessária para o aparecimento de novas condutas.

O segundo fator, experiência ativa envolve duas experiências como a física e a lógico-matemática: a experiência física consiste em agir sobre o objeto de modo a descobrir suas propriedades como a cor, a forma e a textura, ou, por exemplo, pesar os objetos e verificar que os mais pesados nem sempre são os maiores. A experiência lógico-matemática consiste, por sua vez, em agir sobre os objetos para descobrir as propriedades das ações, por exemplo, “[...] alinhar

pedrinhas e descobrir que seu número é o mesmo quer se vá da esquerda para a direita, quer da direita para a esquerda” (PIAGET, 1969/1998, p. 46).

O terceiro fator, a interação social possibilita ao sujeito coordenar seu ponto de vista com os de seus pares, isso leva à cooperação. Para Piaget, “[...] a vida social transforma a inteligência pela tripla mediação da linguagem (signos), do conteúdo dos intercâmbios (valores intelectuais) e das regras impostas ao pensamento”, normas coletivas (PIAGET, 1947/1977, p. 157).

O quarto fator, a equilibração (fator determinante) consiste na passagem do desequilíbrio para o equilíbrio; processo auto regulador, cujos mecanismos são a assimilação e a acomodação. A assimilação é um termo que o autor tomou emprestado da Biologia. Trata-se de um processo análogo ao processo biológico de comer, em que o alimento é ingerido, digerido e assimilado ou transformado. De forma semelhante, a experiência é assimilada ou processada. Assim, assimilação pode ser vista como o processo cognitivo de organizar (classificar) novos eventos em esquemas/estruturas existentes. Quanto à acomodação, é a criação ou modificação dos esquemas para receber as informações a serem assimiladas.

Para Piaget (1964/1995), o desenvolvimento integral (intelectual, afetivo e social são indissociáveis), é “[...] uma equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior” (p. 13). O desenvolvimento intelectual é um processo espontâneo que se confunde com o processo de formação dos conhecimentos. Quanto ao desenvolvimento afetivo, apresenta-se em forma de interesse(s): o interesse (*interesse*) é o prolongamento das necessidades. Este se apresenta sob dois aspectos complementares: de um lado, é regulador de energia; por outro, o interesse implica um sistema de valores, adquiridos e influenciados pelo meio social. Há os interesses e valores relativos à própria atividade, vinculados aos sentimentos de autovalorização (inferioridade e superioridade) e os interesses interindividuais; são as antipatias e as simpatias, que nascem da (in)existência de gostos e valores comuns. Há também os sentimentos relacionados à valorização unilateral; é o respeito vinculado à afeição e ao temor, visto na relação entre adulto-criança com origem nos primeiros relacionamentos. O desenvolvimento social resulta de uma construção interindividual.

2.2.1. O desenvolvimento infantil

O desenvolvimento, conforme já assinalado alhures, ocorre a partir da ação do sujeito sobre o meio, que é movida por interesses e necessidades específicos de cada estágio e de cada sujeito. Segundo Piaget,

[...] todo movimento, pensamento ou sentimento - corresponde a uma necessidade. A criança, como o adulto, só executa alguma ação exterior ou mesmo inteiramente interior impulsionada por um motivo e este se traduz sempre sob a forma de uma necessidade. [...] uma necessidade é sempre a manifestação de um desequilíbrio. Ela existe quando qualquer coisa, fora de nós ou em nós (no nosso organismo físico ou mental) se modificou, tratando-se, então, de um reajustamento da conduta em função desta mudança. Por exemplo, a fome ou a fadiga provocarão a procura do alimento ou do repouso. [...] Uma palavra de alguém excitará a necessidade de imitar, de simpatizar ou levará a reserva e oposição quando entra em conflito com as nossas tendências. Inversamente, a ação se finda desde que haja satisfação das necessidades, isto é, logo que o equilíbrio - entre o fato novo, que desencadeou a necessidade, e a nossa organização mental, tal como se apresentava anteriormente - é restabelecido (PIAGET, 1964/1995, p. 16).

Para Piaget (1964/1995), o desenvolvimento humano passa por seis estágios ou períodos: 1) dos reflexos e das primeiras emoções; 2) dos primeiros hábitos motores e das primeiras percepções organizadas; 3) da inteligência senso-motora ou prática, das regulações afetivas elementares e das primeiras fixações exteriores da afetividade. Os três primeiros períodos ocorrem até aproximadamente dois anos e são anteriores à linguagem e ao pensamento; 4) da inteligência intuitiva, dos sentimentos interindividuais espontâneos e das relações sociais de submissão ao adulto (compreende aproximadamente a idade de dois a sete anos e será destacado, pois este estudo refere-se à atuação das professoras nesse período); 5) das operações concretas (de sete aos onze ou doze anos), início da lógica e dos sentimentos morais e sociais de cooperação; 6) das operações intelectuais abstratas, da formação da personalidade e da inserção afetiva e intelectual na sociedade adulta. A seguir, citam-se as principais características desses períodos.

O primeiro estágio, dos reflexos, que são de origem hereditária se generalizam com a atividade prática. Por exemplo, depois de sugar várias vezes o seio da mãe, o bebê suga no vazio, em seguida faz esse mesmo movimento no seu polegar e, posteriormente, a tudo que estiver próximo de sua boca.

No segundo estágio, o bebê estende o movimento da sucção e com ajuda da visão, da audição e da preensão adquire novos hábitos e percepções organizados, que constituem o ponto de partida de novas condutas. O bebê começa a se interessar pelo seu corpo, seus movimentos e pelos resultados dessas ações (*narcisismo*). Os sentimentos ligados ao agradável e ao desagradável, ao prazer e a dor dependem das ações do bebê e não da consciência da relação mantida com o mundo externo.

O terceiro estágio refere-se à exploração dos objetos; às percepções e aos movimentos que se utilizam em lugar de palavras e conceitos. Ver-se-á o bebê incorporar os objetos “[...] sucessivamente a cada um de seus esquemas de ação (agitar, esfregar ou balançar o objeto), como se tratasse de compreendê-lo através do uso” (PIAGET, 1964/1995, p. 20).

Nessa fase da vida, inexistente diferenciação entre o eu e o mundo exterior, tudo que é percebido pela criança é centralizado na própria atividade. À medida que o seu *eu* da criança constrói-se como uma realidade interna ou subjetiva, o mundo exterior vai-se objetivando. Essa mudança ocorre com a elaboração de categorias do objeto, do espaço, da causalidade e do tempo, cuja conquista acontece por volta de um ano de vida.

A construção do objeto é identificada quando este sai do campo de percepção da criança e ela o procura. Quanto ao espaço, este deixa de ser centralizado aos domínios sensoriais como o espaço bucal, o visual e torna-se geral, compreendendo os vários espaços. Em relação à causalidade, no início, está relacionada a um resultado empírico e a uma ação qualquer que o atraiu, por exemplo, a criança ao puxar os cordões que saem do alto do berço, descobre a agitação dos brinquedos que estavam dependurados. Ela estabelece relação entre o puxar os cordões e o efeito da agitação, ou seja, generaliza essas ações para agir sobre outras coisas, assim puxará o cordão para continuar um balanço, para manter um assovio e assim por diante. No tocante à objetivação das séries temporais, é paralela à causalidade.

Piaget (1964/1995) revela que, com o progresso das condutas inteligentes, os sentimentos (alegrias e tristezas ligados aos atos intencionais) diferenciam-se e multiplicam-se. Aos poucos, a criança *abandona* os afetos perceptivos ligados puramente as suas ações e descobre objetos exteriores como as pessoas, que surgem primeiro na figura da mãe e, posteriormente, estende-se a outras pessoas.

O quarto estágio (de dois a sete anos) traz profundas mudanças às condutas intelectuais e afetivas que ocorrem através da troca entre os indivíduos, da interiorização da palavra

(pensamento) e da ação. Sobre o aspecto afetivo, identificam-se várias transformações paralelas, desenvolvimento de sentimentos interindividuais (as simpatias, as antipatias e o respeito etc).

Nesse momento, a criança depara-se com dois mundos novos, o social e o das representações interiores. O mundo social, de relações interindividuais, tem origem desde a segunda metade do primeiro ano, graças à imitação (que será apresentada em outro item). Contudo, é a partir da palavra que a criança manifesta melhor o seu pensamento e se comunica com as pessoas ao seu redor. Essa linguagem permite ao sujeito contar suas ações, reconstituir o passado e antecipar o futuro, ou seja, conduz à socialização das ações.

O pensamento da criança é intuitivo, pois se deixa levar pelas aparências dos fatos observados e apresenta como característica o egocentrismo, que significa “[...] centralização do pensamento sob o ponto de vista próprio” (PIAGET, 1964/1995, p. 70). A centração impede a criança de coordenar simultaneamente duas dimensões de um objeto como, por exemplo, comprimento e espessura de um rolinho de massa. Assim, também ao tomar decisões, ela é incapaz de levar em consideração fatores relevantes que determinam qual a melhor atitude para todos os interessados.

Observa-se entre as crianças desse período a presença de “[...] monólogos coletivos, durante os quais cada uma fala por si sem escutar realmente os outros” (PIAGET, 1969/1998, p. 180). Essa característica manifesta-se em determinados meios e pode ser reduzida ou desenvolver-se conforme o ambiente escolar ou familiar, segundo a ação exercida pelo adulto. Tal situação é facilmente identificada no jogo simbólico em que o pensamento da criança busca “[...] sua livre satisfação pela assimilação das coisas à atividade própria” (PIAGET, 1969/1998, p. 180).

As crianças desse período fazem abundantes questionamentos relacionados aos *ondes* e aos *porquês* das coisas. Grande parte deles refere-se a fenômenos ou a acontecimentos difíceis de serem respondidos, pois acontecem ao acaso. Elas entendem que tudo é feito para e pelos homens. Essa maneira de pensar justifica, por exemplo, “[...] a lâmpada que acende, o forno que esquenta, a lua que dá claridade” (PIAGET, 1964/1995, p. 31). Tal reação é denominada de animismo infantil, é a tendência de conceber as coisas como vivas e dotadas de intenção.

Na fase sensório-motor e nos anos seguintes, a criança apresenta uma série de comportamentos imitativos. Inicialmente e em muitas situações, a acomodação prevalece sobre a assimilação, de tal forma que movimentos dos objetos ou das pessoas passam a ser reproduzidos

pela criança, primeiro quando os modelos estão presentes e, depois, na sua ausência. No decorrer do desenvolvimento, a criança realiza diversos exercícios lúdicos, que desenvolvem principalmente a imaginação e se mantêm, juntamente com a imitação, em muitos jogos.

Por volta de sete a oito anos, quando se constituem as operações concretas, as crianças realizam progressivamente interiorizações, coordenações e descentralizações. Dos onze aos doze anos, tem-se o estágio das operações formais, que possibilita ao sujeito a conquista de um novo modelo de raciocínio, que não incide apenas sobre os objetos ou as realidades diretamente representáveis, mas também sobre as hipóteses.

2.2.2. A imitação, o exercício lúdico e o jogo

A respeito da imitação, Piaget (1946/2010) revelou que o seu desenvolvimento é um processo *individual* e ocorre em seis fases: 1) preparação reflexa (0 a 1 mês); 2) imitação esporádica (1 a 4 meses); 3) imitação sistemática de sons e de movimentos que podem ser executados pelas partes visíveis do corpo (4 a 8 meses); 4) imitação de movimentos já executados pela criança, mas invisíveis para ela (8 a 12 meses); 5) imitação sistemática de novos modelos (12 a 18 meses); 6) princípios da imitação representativa (18 a 24 meses).

Na primeira fase - preparação reflexa (0 a 1 mês) - os reflexos exercitam-se por meio de repetições, e perduram mesmo sem excitação inicial (por exemplo, sugar no vazio, abrir e fechar as mãos, agitar os braços). Esses exercícios são fundamentais para as aquisições posteriores.

Na segunda fase - imitação esporádica (1 a 4 meses) - inicia-se a assimilação de alguns elementos exteriores. Conforme os esquemas incorporam elementos novos, a acomodação a esses elementos torna possível a imitação, desde que os modelos propostos à criança sejam idênticos aos esquemas já possuídos por ela. Três características definem a imitação, nessa fase, em relação ao som: a) há contágio vocal, a voz de outrem excita a voz da criança, mas ela reproduz o som apenas quando lhe interessa; b) há imitação mútua, a criança mantém o som ouvido; c) esporadicamente, a criança imita sons conhecidos.

Na terceira fase - imitação sistemática de sons e de movimentos que podem ser executados pelas partes visíveis do corpo (4 a 8 meses) - Piaget (1946/2010) alega que “[...] L. imita igualmente os gestos de raspar (desde 0;6), de sacolejar os objetos que apanhou (desde 0;7),

de bater num objeto (desde o final de 0;6). As mesmas reações em T., mas um pouco mais precoces, dado o seu avanço geral sobre as irmãs” (1946/2010, p. 30). Já, Jaqueline mostra-se “[...] atrasada em relação ao seu irmão e à sua irmã” (p.13).

A quarta fase - imitação de movimentos já executados pelo sujeito, mas invisíveis para ele (8 a 12 meses) - a coordenação dos esquemas e a constituição de *indícios*¹³ possibilitam à criança assimilar os gestos do modelo (aos do seu próprio corpo) mesmo quando não vê os seus gestos. Como exemplo, Piaget cita uma situação em que Jaqueline com 11 meses de idade imita “[...] sucessivamente os seus gestos de bater na face e o de tocar nos lábios ou o de pôr a mão diante da boca” (PIAGET (1946/2010), p. 44).

Na quinta fase - imitação sistemática de novos modelos (12 a 18 meses) - as crianças imitam gestos visíveis e não visíveis de seus corpos e os *erros* de interpretação por elas cometidos indicam os procedimentos individuais de suas técnicas imitativas. Como ilustração, o autor cita o exemplo dos olhos, “[...] em resposta ao movimento de abrir e fechar os olhos, J., aos 0;11 (14), abre e fecha a boca (obs. 25); L., aos 0;11 (5), abre e fecha as mãos e depois a boca (obs. 29); e T., aos 0;9 (30), também aciona as mãos e a boca (obs.31)” (p.51). Para o autor, ao verem os olhos de outrem fechar e abrir, as crianças assimilam essa situação “[...] em parte visual, mas sobretudo, tátil-cinestésico, de abrir e fechar qualquer coisa” (PIAGET, 1946/2010, p. 51). Nessa situação, a assimilação precede a acomodação.

Na sexta fase - princípios da imitação representativa e a evolução ulterior da imitação (18 a 24 meses) – verifica-se o surgimento da *imitação diferida* em que a primeira reprodução do modelo ocorre na sua ausência e após um intervalo de tempo. Para enriquecer essa ideia, Piaget relata que, aos 14 meses, Jaqueline recebe a visita de um menino de 16 meses que faz uma birra; no dia seguinte, Jaqueline imita-o as gargalhadas. Tal atitude comporta um elemento representativo, visto que aconteceu na ausência do modelo e depois de ter passado um intervalo de tempo mais ou menos longo. Essa situação constitui o início da representação e o gesto imitativo, o princípio de um *significante* diferenciado.

Piaget (PIAGET, 1946/2010) explica que, nessa fase, acontece também a imitação relativa a objetos. Ele relata uma situação em que T., aos 10 meses, utiliza seu corpo para reproduzir os movimentos que são feitos pelo pai na manipulação de uma caixa de fósforos e que haviam sido

¹³ Sinais

reproduzidos por Laurent. A criança (T.) imita a caixa: abre e fecha a sua mão direita; emite um ruído para reproduzir o som do objeto; após, abre e fecha a boca.

[...] torna-se evidente que o sujeito já não procura agir sobre a coisa, mas acompanha-a, simplesmente, de uma espécie de representação plástica que a ajuda a seguir aquilo que percebe. Ainda mais, quando L. (obs. 57) deseja abrir a caixa que está quase fechada e procura prever, pela representação imitativa que ela recorre, abrindo e fechando também a própria boca (PIAGET, 1946/2010, p. 79).

As reações mencionadas constituem, segundo Piaget, meios de representar o objeto observado. A criança utiliza-as como *significantes* diferenciados e específicos para reproduzir um determinado *significado*, neste caso, a caixa de fósforos que abre e fecha.

Os fatos revelam que a imitação é um prolongamento da inteligência no sentido de uma diferenciação dos esquemas em função de novos modelos. A criança, na fase da inteligência representativa, imita, por exemplo, um avião ou uma torre, pois compreende o seu significado; realiza isso porque o modelo a ser imitado pode ser assimilado aos seus próprios esquemas, provocando uma acomodação imitativa por parte destes.

Com o início da socialização, a influência de pessoas que detêm autoridade ou de uma criança mais velha e admirada constitui modelos a serem reproduzidos. Entretanto, a imitação entre os pares, até entre mais novos e mais velhos, ocorre sem a criança reconhecer que está imitando. Em função do egocentrismo, tal ato torna-se, por vezes, inconsciente.

Piaget (1946/2010) expõe uma situação em que uma criança tinha como opção a escolha entre um automóvel, uma casa e uma igreja já construídos e um avião a ser construído; a criança afirma que não gosta de aviões e que não o fará. Momentos depois, ela imita o avião como se esquecesse do que havia dito anteriormente. Esse comportamento relaciona-se a uma confusão de seus pontos de vista com o dos outros. A imitação involuntária constitui uma manifestação típica do egocentrismo infantil, o qual é definido por Piaget como um fenômeno de indiferenciação, ou seja, confusão do ponto de vista próprio com o do outro, ou confusão da ação das coisas e pessoas com a atividade própria do sujeito.

A seguir, Piaget (1946/2010) descreve as fases do exercício lúdico, que preparam a criança para realizar várias tarefas e para a imaginação (o faz-de-conta), presente no *jogo* simbólico e em destaque neste estudo, pois relaciona-se principalmente às preferências da criança em fase pré-escolar (*a crédito de lembrança*, tal jogo surge a partir da quinta fase da imitação).

Primeira fase - adaptações puramente reflexas (0 a 1 mês). Os exercícios do reflexo apenas prolongam o prazer de mamar e consolidam o funcionamento dos reflexos.

Ao executar reflexamente um movimento, o bebê toca, por exemplo um objeto qualquer, a sensação tátil percebida serve de estímulo para que o movimento seja reproduzido e a sensação tátil de novo percebida. Estas reações não só envolvem o corpo, mas inicia a organização da percepção. Elas recebem o nome de reação circular primária (RCP) e ocorrem entre o primeiro e segundo mês.

Segunda fase - os primeiros hábitos e as primeiras adaptações adquiridas (1 a 4 meses). Embora os reflexos não apresentem um caráter lúdico, Piaget afirma que a maior parte das reações prolonga-se em jogos. A criança reproduz seus esquemas pelo simples prazer de fazê-los funcionar. Tal ação é identificada na fisionomia da criança, pelo sorriso e sem aquela expectativa de resultado próprio à reação circular. Quando isso acontece, a reação circular deixa de constituir um ato de adaptação completo, para dar origem a uma assimilação pura, simplesmente funcional.

Para dar um exemplo do jogo como prolongamento da atividade adaptativa, Piaget relata (1946/2010, p. 104) que T., a partir de 2 meses e 21 dias, adquiriu o hábito de jogar a cabeça para trás a fim de observar os quadros familiares nessa nova posição. Após 2 meses e 23 ou 24 dias, a criança repete o gesto com um ar cada vez mais divertido, com um interesse cada vez menor pelo resultado exterior. Em seguida, endireita a cabeça e depois a inclina de novo, por várias vezes, rindo às gargalhadas. Nessa situação a reação circular deixou de ser *séria* para converter-se em jogo.

Terceira fase - ocorre a repetição de ação, executada ao acaso sobre um objeto (4 a 8 meses). É um período intermediário entre as RCP e os movimentos voluntários. Nesse momento, a diferenciação entre o jogo e a assimilação intelectual torna-se mais nítida. A partir disso, as reações circulares recebem o nome de secundárias (RCS), elas vão para além do corpo e passam a ser dirigidas aos objetos explorados pela criança. Verifica-se que o interesse e o esforço adaptativo típicos de uma nova reação circular iniciada são transformados em jogo.

Piaget (1946/2010, p. 105) observou que L., ao descobrir que podia balançar os objetos suspensos no teto de seu berço, no início (entre 3 meses e 6 dias e 3 meses e 16 dias) analisa a situação sem sorrir, ou sorrindo levemente, mas com uma fisionomia de interesse e atenção, como se estivesse interpretando o fenômeno. Depois, ao contrário, a partir de aproximadamente 4 meses, quando já sabe balançar aqueles objetos, ela dedica-se àquilo que faz com alegria e poder.

A atividade agora não é mais desencadeada pela acomodação, mas pela assimilação e não consiste mais num esforço de compreensão. Ocorre simplesmente a assimilação à atividade própria, isto é, utilização do fenômeno para o prazer contido na própria atividade. É nisto que consiste o jogo.

Quarta fase - coordenação dos esquemas secundários (8 a 12 meses). Nesse período, identificam-se duas novidades relativas ao jogo: primeiramente, as condutas próprias do período são suscetíveis de prolongarem-se em manifestações lúdicas, na medida em que passam a ser executadas por assimilação pura, ou seja, pelo prazer de agir e sem esforço de adaptação, procurando atender certa finalidade. O exemplo a seguir mostra esse fato (PIAGET 1946/2010, p. 105):

[...] depois de ter aprendido, a partir dos 0;7 (13), a repelir um obstáculo para agarrar o objetivo, T. começa, entre 0;8 (15) e 0;9, a sentir prazer nesse gênero de exercícios. Quando eu interponho, várias vezes seguidas, a minha mão entre a sua e o brinquedo que ele cobiça, T. chega a esquecer momentaneamente esse brinquedo para limitar-se a repelir o obstáculo, rindo às gargalhadas. - O que era adaptação inteligente converteu-se, pois, em jogo por deslocamento de interesse para a própria ação, independentemente de sua finalidade.

Posteriormente, a mobilidade dos esquemas possibilita a formação de combinações lúdicas. O sujeito passa de um esquema a outro não mais para explorá-los, mas para fazê-los funcionar pelo próprio prazer que encontra nisso, sem nenhum esforço de adaptação. A próxima situação revela essa ideia:

J., aos 0;9 (3) está sentada no seu berço e eu penduro por cima dela o seu patinho de celulóide. J. puxa um barbante que pende do teto e sacode assim o pato, por um momento, rindo. Os movimentos que ela faz involuntariamente repercutem-se no seu cobertor; ela esquece então o pato, puxa para si o cobertor e sacode tudo com os braços e pés. Como o próprio teto do berço é sacolejado por esses movimentos, J. olha-o e arqueia o corpo inteiro para logo se deixar cair de chofre, o que sacode o berço todo. Após ter repetido essa manobra uma dúzia de vezes, J. percebe de novo o seu patinho; agarra então uma boneca que também está suspensa no teto do berço e a sacoleja inúmeras vezes, o que faz oscilar o pato. Notando em seguida o movimento de suas próprias mãos, larga tudo para uni-las e agitá-las (prolongando o gesto anterior). Depois, apanha o seu travesseiro, retirando-o de baixo da cabeça e, depois de tê-lo sacudido, bate-lhe energeticamente, bate nas paredes do berço e na própria boneca pendurada. Quando segurava o travesseiro, notou as franjas, que logo começou chupando. Esse gesto, que lhe recorda o que ela faz todos os dias para adormecer, leva-a a deitar-se de lado, na posição predileta para o sono, segurando uma parte da

franja na mão e, ao mesmo tempo, chupando o polegar. Mas tudo isso não dura mais de meio minuto e J. retoma as atividades precedentes (PIAGET, 1946/2010, p.106).

Esse cenário indica que Jacqueline executa pausadamente os gestos habituais do início do sono: deitar-se de lado, chupar o polegar, agarrar a franja do travesseiro. Para Piaget, tal *ritualização* prepara a formação dos jogos simbólicos, que constituirão no momento em que a criança tiver consciência de que está fingindo (repetir esse comportamento em outros momentos de forma divertida).

Quinta fase - a descoberta de novos meios por experimentação ativa (12 a 18 meses). Com o aparecimento das *reações circulares terciárias* (RCT) ou *experiências para ver*, amplia-se a ritualização do jogo. As combinações dessa fase provocam o surgimento de novos esquemas. O exemplo seguinte ilustra essa ideia (PIAGET, 1946/2010, p.107):

J. segura os cabelos com as mãos direita, durante o banho. Mas a mão como está molhada, escorrega e bate na água. J. recomeça prontamente, posando primeiro a mão com delicadeza nos cabelos e, depois, precipitando-a para a água. Varia as alturas e as posições, e poder-se-ia pensar numa reação circular terciária se a mímica da criança não revelasse que se tratava, simplesmente, de combinações lúdicas. - Ora, nos dias seguintes, em cada banho, o jogo é reproduzido com uma regularidade ritual.

Nessa fase, a criança complica os seus gestos e, posteriormente, repete-os cautelosamente pelo mero prazer de fazê-lo. O jogo apresenta-se sob a forma de ampliação da função de assimilação, ultrapassando os limites da acomodação atual. Embora ainda não exista a consciência de *fazer de conta*, a criança reproduz os esquemas sem aplicá-los simbolicamente a outros objetos, observa-se um esboço de símbolo em ação.

Sexta fase - a invenção de novos meios por combinação mental (18 a 24 meses). Identifica-se, nesse período, que o símbolo lúdico desliga-se do ritual, transformando-se em *esquema simbólico*. O avanço concretiza-se com a passagem da inteligência empírica para a resolução de problemas, por meio da combinação mental e do aparecimento da imitação diferida.

Piaget afirma que, em J., o *como se*, origina-se aos 13 meses, quando ela vê uma toalha com as bordas franjadas que lhe traz a lembrança de seu travesseiro: apanha-o com uma mão, chupa o dedo e ri muito. Trata-se do ritual a que está acostumada antes de dormir. Após alguns dias repete a mesma ação com a gola de um casaco de sua mãe. A partir dos 15 meses, embala os

seus animais de brinquedo. Em J., o fazer-de-conta ou símbolo lúdico é identificado aos 16 meses em outras situações, como no momento em que a seco esfrega as mãos e faz como se as lavasse. Já, em L., inicia-se aos 10 meses, o autor verifica essa situação quando, L. sentada no berço tomba o corpo para trás, percebendo o travesseiro, coloca-se na posição de dormir, toma o travesseiro e segura-o próximo do rosto. Repete essa ação por vários dias (de forma diferente de J.) com um sorriso estampado no rosto. Aos 16 meses L., “[...] faz de conta que bebe e come, nada tendo nas mãos” (PIAGET, 1946/2010, p. 110) e aos 17 meses utiliza-se de uma caixa e faz como se bebesse.

O esquema simbólico surge, nessa fase, por força da assimilação de um objeto qualquer ao esquema representado e ao seu objetivo inicial, por exemplo, por assimilação da caixa ao esquema de beber. Acontece a diferenciação progressiva entre o *significante* e o *significado*: o significante caracteriza-se pelo objeto selecionado (caixa) para representar o objetivo inicial do esquema e também pelos movimentos desenvolvidos (fingir beber); o significado é o próprio esquema, a reação de *beber* e o objeto em que o esquema se aplica (o copo). Nessa situação realiza a representação porque o significante está separado do significado.

Em relação aos jogos, Piaget (1946/2010) distingue quatro tipos, que são: exercício, simbólico, regras e *construção*. Para o autor, os jogos de exercício estão presentes durante toda a infância e a vida adulta, no entanto, destacam-se no período sensório-motor (da segunda à quinta fase) e tem como finalidade o mero prazer funcional. Já o jogo simbólico ou do faz-de-conta implica a representação, a diferenciação entre significantes e significados, surge na sexta fase da inteligência sensório-motora, alcança seu apogeu no período pré-operatório e declina no período das operações concretas. Quanto aos jogos de regras (que aparecem em torno dos cinco anos), há aqueles em que as regras são transmitidas - isto é, tornaram-se institucionais - e aqueles em que as regras são espontâneas, contratuais, momentâneas. Sobre os *jogos de construção*, situam-se numa posição entre o jogo e o trabalho inteligente, ou entre o jogo e a imitação, consistindo numa representação adaptada. Em seguida, apresentam-se características destes jogos e destaca-se a evolução dos jogos simbólicos.

Piaget (1946/2010,) classifica os jogos de exercícios em três categorias: 1) exercício simples, classe que pertencem quase todos os jogos motores (que consistem em movimentos pelos movimentos); 2) jogos das combinações sem finalidade, que constituem apenas uma ampliação do exercício funcional, por exemplo, J., “[...] alinha os palitos de boliche dois a dois;

depois alinha (sem tê-la procurado intencionalmente) uma fila perpendicular à outra; finalmente constrói filas simples sem nenhum intuito de conjunto” (p. 132); 3) jogos das combinações, com finalidade essencialmente lúdica:

obs. 70. - V., aos 5;2 diverte-se pulando de cima para baixo e para cima numa escada. Combinando primeiro os seus movimentos sem finalidade, propõe-se em seguida saltar do chão para cima de um banco, franqueando uma distância cada vez maior. K., (5;6), imita-o, então, mas de outro lado. Começam em seguida saltando a partir das duas extremidades opostas; correm pelo banco ao encontro um do outro, sendo um deles, portanto, rechaçado pelo choque. Esse jogo, tornando-se social, transforma-se então em jogo de regras (obs. 93).

Obs. 71. - P., Y. e N., após a obs. 69, ultrapassam rapidamente o nível das combinações sem finalidade para divertirem-se ordenando cubos, planos e bolas de diferentes maneiras: enfiam as contas de um ábaco obedecendo à ordem de grandezas decrescentes, ou selecionando as cores, arrumam os cubos horizontalmente em filas ou verticalmente em torres etc. Mas essas combinações inventadas por jogo puro evoluem incessantemente em duas direções distintas: ou o jogo predomina e essas combinações tornam-se simbólicas ('Isto é uma ponte!', 'Eu fiz uma casa'... etc.) ou, então, o interesse pela própria construção leva a melhor e a criança abandona a atividade lúdica para experimentar ou assumir tarefas decorrentes da inteligência prática e da adaptação autêntica (PIAGET, 1946/2010, p.133).

Piaget revela que essa classe de jogo transforma-se de três maneiras: a) acompanha-se de imaginação (obs. 71); b) socializa-se, transformando-se em jogo de regras (obs. 70); c) conduz a adaptações reais, sai do domínio do jogo e entra no da inteligência prática ou nos domínios intermediários entre os dois pólos.

Há ainda três tipos de jogos de exercício que envolve o pensamento e são denominados de exercício: simples, das combinações sem finalidade e das combinações com finalidade. Tais jogos transitam entre o exercício sensório-motor, característico da inteligência prática, e o da inteligência verbal, em que, ao aprender a formular perguntas, a criança diverte-se com os *porquês*.

Acerca da evolução do jogo simbólico, no quadro 2, visualiza-se melhor essa ideia. Das três fases descritas por Piaget (1946/2010) foram apresentadas as fases I e II, pois estão mais *presentes* nas crianças pré-escolares. Esse autor revela que aos poucos esse jogo entra em declínio em função de que “[...] quanto mais a criança se adapta às realidades físicas e sociais,

menos se entrega às deformações e transposições simbólicas, visto que, em vez de assimilar o mundo ao seu eu, submete progressivamente pelo contrário, o eu ao real” (p. 163).

Jogo simbólico, fase e tipo:	Caracterização	Exemplos
Fase I, Tipo I A, projeção dos esquemas nos objetos novos.	A criança atribui a outrem/objeto um esquema com o qual já se familiarizou.	Obs. 64. “[...] depois de, durante dois meses, ter brincado de dormir, J. passa a fazer que seu urso e o seu cão (64) façam nana” (p.138).
Fase I, Tipo I B, projeção de esquemas a modelos.	A criança atribui a outrem ou a algo um esquema imitativo.	Obs. 76. J., “[...] Aos 2,4 (13) finge que lê um jornal, assinala com o dedo certos pontos da folha de papel que segura e fala entre dentes. Ao 1;8 (2), finge que telefona, depois faz a sua boneca falar” (p. 139).
Fase I, Tipo II A, assimilação simples de um objeto a outro.	As assimilações determinam o jogo ou servem de pretexto para este.	Obs. 77. “[...] Aos 2,3 (10), segura uma escova sobre a cabeça: é um guarda-chuva, depois um casaco” (p.141).
Fase I, Tipo II B, assimilação do corpo do sujeito ao de outrem.	Ocorre a imitação e a assimilação simbólica.	Obs. 79. “[...] após ter visto um menino que dizia ‘Vou para minha casa’, ela toma a mesma direção e diz também ‘Vou para minha casa’, e imita o modo de andar do seu modelo” (p. 142).
Fase I, Tipo III A, combinações simbólicas simples.	Reúne elementos de imitação e de assimilação deformante.	Obs. 83. Aos 3;11 (20) J., “[...] inventa um animal a que dá o nome de ‘o pumbo’ (por diferenciação intencional de ‘pombo’, que ela já pronuncia corretamente nessa idade). J. imita-o e encarna-o. [...] A sua morfologia varia de um dia para outro: tem asas, patas, um tamanho ‘imenso’, longos cabelos” (p. 147).
Fase I, Tipo III B, combinações simbólicas compensatórias.	O real é mais algo a corrigir do que a reproduzir por prazer.	Obs. 84. Aos 4;8 (3) “[...] tendo procurado em vão ‘domesticar um gafanhoto’, J. consola-se: Marécage (<i>amiga imaginária</i>) domesticou um gafanhoto. Tinha um que a seguia para todo o lado, que passeava com ela e que voltava para casa com ela” (p. 150).
Fase I, Tipo III C, combinações simbólicas liquidantes.	Há transposição de situações desagradáveis à criança, que pode aceitá-las ou compensá-las no jogo.	Obs. 86. “[...] bati nas mãos de J. com um ancinho e faço-a chorar. Peço-lhe muitas desculpas... ela não acredita... Depois, bruscamente, diz-me, já mais calma: ‘Tu és Jacqueline e eu sou papai. Toma (bate-me nos dedos). Diz agora para mim: mas você me machucou!... Em suma, ela limitou-se a inverter os papéis, repetindo exatamente as minhas palavras”. (p. 151).
Fase I, Tipo III D, combinações simbólicas antecipatórias.	Trata-se de aceitar uma ordem, porém antecipando simbolicamente as consequências da decisão.	Obs. 87. “J., aos 4;6 (23), passeia na montanha, percorrendo um caminho escarpado. Presta atenção a essa pedra escorregadia. – Tu sabes, Marécage (ver a obs. 83) pôs uma vez o pé num pedregulho destes, não prestou atenção e escorregou, e ficou bastante machucada” (p. 152).

Fase II, Tipo II A, combinação simbólica ordenada.	Com a idade aproximadamente de quatro a cinco a criança passa a ordenar as cenas de sua brincadeira, assim o diálogo apresenta-se de maneira mais estruturada.	Obs. 88. “- J., aos 4,7 (3), carrega uma comprida pedra representando a vasilha de leite de Honorine (moça valaisiana que no-lo traz pela manhã): ‘Eu sou a irmã de Honorine, porque Honorine está doente. Tem coqueluche [...] A senhora quer leite?’ – Obrigado. – Ah, eu cheguei muito tarde. Olha, aí vem Honorine. (J. muda de papel e tosse). Eu ficarei longe da menina, para não lhe pegar a coqueluche [...] Não creio que passe a coqueluche a este leite. (J. passa então a ser ela própria recebendo o leite). Preciso de muito, entende? Marécage (obs. 83) me disse que traria de Arolla” (p. 154).
Fase II, Tipo II B, imitação exata do real.	Há preocupação acentuada da exatidão nas próprias construções.	Obs. 89. “- J., a partir dos 5; 6, aproximadamente, passa o tempo organizando cenas de família [...] Aos 6;5 (12), ela edifica, por meio de cubos e varetas, uma grande casa [...] As bonecas circulam e dialogam sem parar, mas a atenção é atraída também para a exatidão e a verossimilhança das construções materiais” (p. 155).
Fase I, Tipo II C simbolismo coletivo.	Há mais do que dois jogadores que assumem papéis diferentes, mas complementares, que resultam dos progressos da socialização.	Obs. 90. Aos 4;5 (13), “J. decide ser ‘Joseph’ e que L. será ‘Thérèse’ (dois amigos valaisianos); e L. parece aceitar o seu papel (ela imita Th. sem encarná-la), de modo que J. se adapta a algumas iniciativas da irmã mais nova. Um momento depois, J. inverte os papéis e a coisa ainda corre mais ou menos bem” (p.156).

Quadro 2. Evolução do jogo simbólico

O autor alega que há três razões para o enfraquecimento desse jogo. A primeira relaciona-se ao conteúdo do simbolismo; ou seja, com o crescimento, a criança (*normal*) passa a prestar atenção ao seu círculo social, que lhe oferece meios de compensar aquilo que até então o jogo simbólico proporcionava-lhe. A segunda é porque o simbolismo compartilhado pode provocar o surgimento de regras. A terceira razão explica a graduação do jogo em geral sobre o jogo simbólico, pois dos quatro aos sete anos, a criança deseja reproduzir fielmente, e os seus símbolos tornam-se “[...] cada vez mais imitativos (obs. 89). Por isso mesmo, o jogo simbólico integra o exercício sensório-motor ou intelectual e transforma-se, em parte, em jogos de construção” (PIAGET, 1946/2010, p. 164) e em trabalho.

Em relação aos jogos de regras, surgem com o declínio do jogo simbólico e permanecem durante toda a vida. Sobre eles, Piaget (1946/2010) distinguiu dois casos: as regras transmitidas e as regras espontâneas. Os jogos, cujas regras são transmitidas e tornaram-se institucionais, são combinações sensório-motoras (como corridas, jogos de bola de gude) ou intelectuais (como o xadrez) que ocorrem com competição entre os indivíduos e são regulamentados. Quanto aos jogos de regras espontâneos, promanam da socialização “[...] quer dos jogos de exercícios simples, quer mesmo, por vezes, dos jogos simbólicos, e de uma socialização que, embora possa

comportar as relações entre mais novos e mais velhos, permanece quase sempre uma relação entre iguais e contemporâneos” (p. 161):

obs. 93. - Subsequentemente aos fatos descritos na obs. 70, o jogo do banco generalizou-se na classe por imitação. Os jogadores saltam dois a dois para cima de um banco, cada um numa extremidade, e correm sobre o banco ao encontro um do outro, fazendo o choque cair um deles e deixando assim passagem livre ao vencedor. Ora, ao passo que nos menores (que estão na origem do jogo) jogam quase sem regras, os grandes de sete a oito anos observam rapidamente certas normas de reciprocidade: partir do mesmo tempo dos dois lados e, por vezes, a uma igual distância do banco; além disso, as meninas jogam entre elas, os garotos entre eles, mas isso pode resultar de uma escolha espontânea, sem que tenha sido regulamentada (ibid, p. 161).

Piaget (1932/1994), em *O juízo moral na criança*, apresenta os jogos de *bolinha de gude* - que se tornou *institucional* - e do *pique*, o entendimento que as crianças têm das regras e como acontece a sua evolução. Inicialmente, no primeiro estágio, a criança joga “[...] como bem entende, procurando simplesmente satisfazer seus interesses motores ou sua fantasia simbólica” (ibid, p. 50). No segundo estágio, ocorre a imitação e, nos demais, em que a imitação ainda predomina, as crianças consideram as regras como sagradas e invioláveis. A seguir ilustra-se essa situação com as respostas das crianças aos questionamentos referentes ao entendimento do jogo de *bolinha de gude*:

PHA (cinco anos): Joga-se sempre assim? – Sim, sempre assim. – Por quê? – Porque não se poderia jogar de outra maneira [...] Pha demonstra claramente como as regras o dominam: não podemos mudá-las.

MAR (seis anos), cujo comportamento em relação à prática das regras que estudamos em (3), declara que no tempo do seu pai e no tempo de Jesus se jogava como hoje. Recusa-se a inventar um novo jogo: Nunca inventei jogos.

STOR (sete anos) nos diz que antes da arca de Noé as crianças já jogavam bolinhas: Como elas jogavam? – Como a gente joga [como nós jogamos]. Como começou? – Elas compraram as bolinhas. – Mas como aprenderam? – Seu pai as ensinou (PIAGET, 1932/1994, p. 56/58).

Esses jogos atingem o terceiro estágio quando a heteronomia (ser governado por outrem) é sucedida pela autonomia (ser governado por si próprio):

MALB (doze anos) pertence ao quarto estágio no tocante à prática das regras. Todos jogam como você me mostrou? – Sim. – E antigamente jogava-se dessa maneira? – Não. – Por quê? – Empregavam-se outras palavras. – E as regras? –

Também não, porque meu pai disse que ele não jogava assim. – Mas, em seu tempo jogava-se com as mesmas regras? – Não inteiramente com as mesmas regras. [...] – Como você acha que começou o jogo de bolinhas? – Primeiro, entre as crianças, que procuravam pedrinhas arredondadas. [...] Será que poderíamos mudar as regras? – Sim, claro. – E você? – Sim, eu poderia fazer um outro jogo. [...] – Qual é o mais justo, o primeiro jogo que você me explicou ou o que você inventou? – Os dois são igualmente justos. – Se você mostrar esse novo jogo aos pequenos, o que eles farão? – Pode ser que eles joguem (PIAGET, 1932/1994, p. 62).

Nesse estágio, identifica-se que a regra do jogo se apresenta não mais como “[...] uma lei exterior, sagrada, enquanto imposta pelos adultos, mas como o resultado de uma livre decisão, e como digna de respeito na medida em que é mutuamente consentida” (PIAGET, 1932/1994, p. 60). Para o autor, nessa fase, a democracia sucede a teocracia e a cooperação prevalece sobre a coação.

Piaget afirma que, ao começar a se submeter verdadeiramente às regras e a praticá-las conforme uma cooperação real, as crianças adquirem nova concepção da regra: “[...] pode-se mudá-las, com a condição de haver entendimento, porque a verdade da regra não está na tradição, mas no acordo mútuo e na reciprocidade” (ibid, p. 82).

2.2.3. A função do professor da pré-escola

Piaget (1932/1994) esclarece que, no início do desenvolvimento da criança, o respeito desta pelo adulto desempenha um papel essencial, pois as instruções transmitidas são o grande fator de continuidade entre as gerações. Tal relação não se baseia apenas na coação. “[...] Há uma afeição mútua espontânea que impele a criança, desde o princípio, a atos de generosidade e mesmo de sacrifício, a demonstrações comoventes que não estão absolutamente prescritas”. Com o *tempo*, o respeito restrito apenas à família “[...] seria transferido pela criança para os adultos em geral, depois para os mais velhos e, finalmente, para os contemporâneos, donde uma extensão progressiva do conteúdo dos deveres ao conjunto de indivíduos, incluindo ele próprio” (p. 154/285).

Embora a relação unilateral seja algo inicialmente inevitável, o respeito mútuo é condição necessária à autonomia intelectual e moral. “[...] Do ponto de vista intelectual, liberta as crianças das opiniões impostas, em proveito da coerência interna e do controle recíproco. Do ponto de

vista moral, substitui as normas da autoridade pela norma imanente à própria consciência” (PIAGET, 1932/1994, p. 91). Essa é uma das funções da escola e do professor: promover o desenvolvimento da autonomia. Mas, como esta pode ser conquistada? A partir dos conhecimentos apresentados e do método da cooperação, da observação e da conversação. Entretanto,

[...] enquanto a criança não dissocia seu eu das sugestões do mundo físico e do mundo social, não pode cooperar, porque, para tanto, é preciso estar consciente de seu eu e situá-lo em relação ao pensamento comum. Ora, para tornar-se consciente de seu eu, é necessário, exatamente, libertar-se do pensamento e da vontade do outro. A coação exercida pelo adulto ou pelo mais velho e o egocentrismo inconsciente do pequeno são, assim, inseparáveis (PIAGET, 1932/1994, p. 81).

Essa separação acontece pela prática do respeito mútuo, exercitada na fase da heteronomia. Piaget (1932/1994) inspirado nas ideias de Pierre Bovet, descreve os fatos de respeito mútuo da seguinte forma:

1º A (*professor*) dá uma ordem a B (*criança/aluno*); 2º B aceita esta ordem, porque respeita A (respeito unilateral); 3º Mas A coloca-se mentalmente no lugar de B (estaria aí o fato novo, que se opõe ao egocentrismo dos estágios iniciais). 4º Então, A sente-se, ele próprio, obrigado pela ordem, que deu a B. Por outro lado, assim como os deveres para consigo mesmo resultam, graças a uma espécie de transferência, dos deveres para com outrem, assim também poderíamos considerar toda espécie de respeito mútuo como devida a uma série de transferências sucessivas de respeito unilateral (PIAGET, 1932/1994, p. 285).

Assim, “[...] conforme a cooperação substitui a coação, a criança dissocia seu eu do pensamento de outro” (PIAGET 1932/1994, p. 82). O respeito mútuo refere-se à forma de equilíbrio a que se dirige o respeito unilateral quando cessam as diferenças entre a criança e o adulto, “[...] o menor e o maior, como a cooperação constitui a forma de equilíbrio para a qual tende a coação, nas mesmas circunstâncias” (p. 83).

Piaget (1932/1994) afirma que a grande diferença entre a coação e a cooperação, ou do respeito unilateral sobre o respeito mútuo, consiste em a primeira impor crenças ou regras prontas para serem adotadas em bloco (gerando conformismo), e a segunda indica um método de controle (interior e) recíproco e de verificação no campo intelectual, de discussão (*aspecto político*) e de justificação no domínio moral.

Além do método da cooperação (1932/1994), o autor indica ao educador a observação e a *conversação* (1926/1979). Para ele, a observação do comportamento das crianças juntamente com as suas respostas espontâneas “[...] oferece uma fonte de documentação da maior importância” (PIAGET 1926/1979, p. 7), revelando os interesses e o entendimento que elas têm dos fatos e do mundo. Com esse material é possível “[...] discernir o joio do trigo e situar cada resposta dentro do seu contexto mental” (p. 11). De posse desses instrumentos, o professor consegue sustentar o interesse das crianças mantendo-as curiosas e desejosas de ir além de seus limites. Dessa forma, ele garante o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

Para Piaget (1932/1994), trabalhar com base nesse *olhar* requer a revisão dos métodos e do espírito de todo o ensino, pois “[...] dificilmente uma ação pedagógica, por si só, levará à autonomia dos alunos. Ajudará, sem dúvida, mas terá alcance limitado” (p. 19). Portanto, faz-se necessário o estudo minucioso desse rico material.

No próximo capítulo apresenta-se o caminho construído, que resultou na realização deste estudo.

CAPÍTULO III. A PESQUISA

O presente capítulo revela os passos da pesquisa, isto é, a justificativa e a elaboração do problema, os objetivos, os sujeitos e os instrumentos escolhidos, que contribuiram para a compreensão da *práxis* ludo-pedagógica do professor da pré-escola.

3.1. Justificativa e problema

Esta investigação oferece a possibilidade de continuidade do estudo anterior, desenvolvido no mestrado (MAGNANI, 1998¹⁴), que teve origem em observações realizadas numa brinquedoteca denominada Eureka, onde se descobriram, entre algumas crianças e adultos, preferências bem como *dificuldades* na realização de atividades lúdicas. Tem-se identificado a mesma situação em diferentes projetos e demais tarefas realizadas em outros contextos (1996-2010), provocando, inquietação e busca de soluções com a finalidade de melhorar a educação.

Para a compreensão desta caminhada far-se-á a revisão *histórica* principalmente da implantação de brinquedotecas em vários municípios, onde se reconheceu a relevância das brincadeiras para todas as idades e a existência de diversos problemas como desrespeito em relação ao caminho encontrado pela criança durante a resolução de tarefa matemática e a imposição de técnicas, preconceito sobre o brincar com pessoas de diferentes idades no mesmo ambiente e incompreensão das escolhas lúdicas infantis. Estudos - mostrados no decorrer desta pesquisa - apontam que esses problemas relacionam-se principalmente à falta de conhecimento referente ao significado das brincadeiras livres e no que se refere à importância do atendimento aos interesses e às necessidades individuais e sociais das crianças. Por isso, urge investir na *práxis* lúdica do professor/educador.

¹⁴ Estudo realizado na Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (1996-1998), sob a orientação da professora doutora Orly Zucatto Mantovani de Assis. No decorrer do mestrado, procurou-se investigar, nas pré-escolas de Maringá e região de Campinas, se as crianças podiam escolher algumas atividades lúdicas, assim como ocorria na brinquedoteca e se tinham a participação e a intervenção dos professores. Concluiu-se que apenas na região de Campinas isso ocorria; tais instituições estavam vinculadas ao PROEPRE - Programa de Educação Pré-Escolar e de Ensino Fundamental, o qual utiliza a concepção construtivista de desenvolvimento/aprendizagem para fundamentar a prática ludo-pedagógica dos professores.

Neste estudo, utilizam-se, teorias que enfatizam o desenvolvimento integral da criança por meio de brincadeiras e jogos. A fundamentação teórica baseia-se em Winnicott e em Piaget bem como em seus seguidores. Para aquele, o *ambiente* onde a criança cresce tem grande influencia no seu desenvolvimento global, razão pela qual ela precisa aprender a brincar, assim descobrirá formas criativas de viver; quanto a este, afirma que as pessoas são movidas pelos interesses e necessidades e que as crianças fazem isso por meio das brincadeiras, portanto tais atividades precisam ser respeitadas e propiciadas. A relevância dessas teorias foram descobertas à medida que se deparou com diferentes situações-problema que serão mostradas inicialmente com a apresentação de algumas brinquedotecas.

A Brinquedoteca Eureka (1996-1998) surgiu no município de Maringá e destinava-se a crianças de 2 a 10 anos. Sua proposta baseou-se nos estudos de Friedmann (1996a). Nesse ambiente, entre as atividades diversificadas e exploradas pelas crianças, encontravam-se vários jogos e cantos, tais como: faz de conta, com bonecas, móveis e utensílios domésticos; jogos de construção, com brinquedos de encaixar para (des) montar; jogos de regras, como dominó e o xadrez; leitura, com diferentes tipos de livros e fantoches; sucatoteca, com vários materiais para subsidiar a criatividade.

A brincadeira de faz-de-conta foi a atividade mais explorada por todas as crianças que brincavam *juntas*. Algumas falas dos frequentadores revelam o que pensavam (MAGNANI, 2009, p. 67):

[...] gosto da brinquedoteca, pois aqui tenho liberdade (Ronaldo, 8 anos); Isto aqui é um sonho. O meu irmão (Matias, 5 anos) conseguiu até vestir e brincar com uma fantasia (Vanuza, 6 anos). É maravilhoso chegar aqui e ver o rosto das crianças, o brilho nos olhos, o sorriso estampado, a alegria que sentem e que nos transmitem (Inalva, mãe de Rita de 3 anos). Esse espaço é muito importante para as crianças que atendemos na clínica (psicopedagoga da clínica S. T.). Depois que o meu marido descobriu que a brinquedoteca atende crianças de diferentes idades ele não quer que nosso filho frequente mais esse ambiente (Melissa, mãe de Lucas de 8 anos).

As expressões acima foram investigadas e constatou-se que Ronaldo estava, conforme a sua mãe (pedagoga), com muitas dificuldades na escola; não realizava as quatro operações matemáticas como a professora solicitava (fazia os exercícios a partir das suas experiências durante as brincadeiras e embora, chegasse ao mesmo resultado exigido pela professora, as suas estratégias fugiam ao padrão da escola), por isso foi reprovado; entretanto, na brinquedoteca ao

jogar pega-varetas, por exemplo, mostrava um raciocínio brilhante. Os pais de Matias e de Vanuza (professores universitários) afirmaram que o filho era muito retraído e que dificilmente se sentia a vontade fora de casa, mas na brinquedoteca ele explorava as fantasias do camarim de teatro com criatividade e alegria. Inalva também sentia-se maravilhada ao ver a filha escolher do que e como brincar com as demais crianças. A psicopedagoga usava esse ambiente para observar as crianças que atendia na clínica e, ainda, conforme ela, servia *para que tais crianças* interagissem com outras de distintas idades. Já os pais de Lucas (empresários), por preconceito, tiraram o filho da brinquedoteca, alegando que ele deveria conviver com crianças da sua idade.

Provavelmente, os últimos pais desconheciam o valor dessa interação. Segundo Kishimoto (1997), é importante utilizar jogos e brinquedos na interação entre crianças de diferentes faixas etária. Oliveira e Bossa (1994, p. 33) concordam com a autora e referem que “[...] o convívio com outras crianças, de diversas idades, é fundamental para o desenvolvimento cognitivo e afetivo-emocional”.

A Brinquedoteca Encantos (1998-2002) foi implantada numa praça central da cidade de Maringá pelo Provopar (Programa do Voluntariado Paranaense) com o principal objetivo de atender crianças de 3-10 anos de idade enquanto os pais realizassem compras no comércio. Algo interessante ocorreu nesse ambiente: enquanto as mães faziam as suas compras, os pais participavam das brincadeiras com os filhos. Essa atividade fortalece os laços familiares (CUNHA, 1988, 1994; BETTELHEIM, 1988). Além do mais, os pais puderam compreender a importância dos jogos, isso favoreceu a inserção destes no meio familiar.

Nesse ambiente presenciou-se uma cena que chocou muito. Uma professora de escola especial deixou um menino de aproximadamente 10 anos na brinquedoteca para realizar as suas compras e ficou de buscá-lo após meia hora. Assim que a professora se ausentou, ele solicitou que a brinquedista o ajudasse a colocar um vestido de noiva e que o maquiasse. Esse desejo foi atendido. Porém, causou constrangimento às pessoas que presenciaram o fato, pois quando a professora retornou ficou furiosa e - aos gritos - fez o menino retirar aquela roupa justificando que ele não era menina; portanto, não poderia se vestir como tal. Quando foram embora, ela disse que jamais voltaria à brinquedoteca.

Entende-se que a professora desconhecia que, na brinquedoteca, as crianças são livres para escolher as suas brincadeiras. Além disso, estava *cega* no que tange às *necessidades* do menino, ou seja, que a realização de uma curiosidade não alteraria a sua sexualidade. Para

compreender as suas atitudes, ela precisaria rever alguns conceitos e valores (NUNES; SILVA, 2000). Parece que a falta ou até o excesso de informação mal elaborada interfere nas decisões do educador, que, muitas vezes, torna-se impotente ou resolve de forma inadequada as situações-problema do cotidiano. Isso é sério, pois compromete a educação das crianças.

A Brinquedoteca Encantu's foi implantada em Toledo, na Casa de Maria (2002-2004), local destinado a meninas de 5-17 anos, encaminhadas pelo Conselho Tutelar, pelo Ministério Público ou pela própria comunidade; hoje, meninos também são favorecidos com a proposta. A Casa oferece diversas atividades como corte e costura, pintura, bordado, informática, dança, música e acompanhamento escolar.

Esse ambiente lúdico surgiu da necessidade de proporcionar espaço e tempo livre para as meninas, mas outros objetivos foram acrescentados: possibilitar à criança/adolescente o acesso a diferentes jogos e brinquedos; favorecer a imaginação e a criatividade; desenvolver a cooperação, a socialização e a interação entre crianças e adultos; enriquecer as relações familiares; resgatar as brincadeiras tradicionais; introduzir o jogar/brincar no contexto familiar; oferecer aos acadêmicos do Curso de Pedagogia da universidade privada, em que a pesquisadora atuava, um local para estágio; atender as escolas/creches do bairro. O último objetivo foi o único que ainda não foi conquistado. Tal brinquedoteca continua em pleno funcionamento e, em 2009, ganhou um novo espaço construído com verba proveniente da Alemanha e de outras instituições.

Conforme a assistente social da Casa, na brinquedoteca, problemas de violência familiar e de maus tratos foram identificados por meio da brincadeira e, posteriormente, tratados. O dia-a-dia nesse espaço comprovou que, em virtude das atividades lúdicas, as crianças tiveram um envolvimento maior com os estudos e com os familiares e amigos. Os depoimentos das adolescentes revelam isso:

Eu tinha depressão, mas depois que comecei a brincar na brinquedoteca me sinto bem melhor. Estou aprendendo para o meu futuro (Valdenice, 15 anos, monitora). Desde o dia em que entrei aqui senti que algo mudou em mim, passei a entender mais as pessoas e a compreender os meus pais e irmãos (Sílvia, 16 anos, monitora, 2004).

Quando a brinquedoteca começou a funcionar, essas meninas recusaram-se a frequentar o ambiente, diziam que era apenas para as *meninhas*. Sugeriu-se que fossem

monitoras/brinquedistas; concordaram e tiveram algumas orientações sobre atendimento e organização, posteriormente passaram a exercer tal função e a brincar com satisfação.

A Brinquedoteca Bumerangue resultou de um projeto de extensão do curso de Pedagogia da universidade em que esta pesquisadora trabalhava (2003-2006) no município de Toledo; atendeu escolas e a comunidade, os depoimentos de acadêmicos, professores e pais revelam a sua importância (MAGNANI, 2009, p. 68):

Agora consigo compreender melhor muita coisa que aprendi no curso de Pedagogia. A brinquedoteca é diferente da escola, aqui a gente lida com o imprevisível (Silmara, 26 anos, 3º ano de Pedagogia, 2004). Brincar não significa ser infantil, significa regar a plantinha da alegria que mora em nossos corações (Maria, 52 anos, 1º ano de Pedagogia, 2004).

A turminha do maternal aprendeu muito em termos de organização e nós, professoras, também pudemos reorganizar nossa sala; o faz-de-conta e a doação de papéis tornaram-se mais visíveis após as vindas à brinquedoteca (Professoras Lívia e Paula, 2004). A brinquedoteca, pelo que percebemos, é um ambiente que proporciona e desperta nas crianças a fantasia, a criatividade, o raciocínio lógico através dos jogos, e tudo isso contribui para o desenvolvimento integral dos alunos (Escola Municipal de Vila Nova, 2005).

Considerando as frases apresentadas: *a brinquedoteca é diferente da escola*, entende-se que, em certas escolas acontece somente a mesmice, a repetição e os rituais da fila e do canto etc; *aqui a gente lida com o imprevisível*, ou seja, para alguns o imprevisível pode amedrontar, paralisar e para outros pode impulsionar a criar. Há aqueles que veem o brincar como *a plantinha da alegria*; para *muitos* pode representar bagunça, desorganização; já, para as professoras mencionadas, provavelmente a brinquedoteca serviu para enxergar o *velho* com outro olhar, pois elas puderam rever as suas práticas.

Na Bumerangue, uma mãe alegou que a sua filha de quatro anos, em trinta dias de frequência a esse ambiente, estava mais tranquila em relação a se ausentar de sua casa e ficar em companhia de outras pessoas. Ela disse: *minha filha não sente mais medo da distância e, quando está em casa, já brinca sozinha com brinquedos novos, escolhidos após a orientação fornecida pelos/as brinquedistas* (MAGNANI, 2009).

Após a implantação das brinquedotecas apresentadas, a pesquisadora deste estudo trabalhou como professora colaboradora da Universidade Estadual de Londrina - UEL (2007-2008), no curso de Pedagogia, com a disciplina de Didática, e num Instituto de Educação à

distância, com a disciplina Prática de Ensino (local em que iniciou a implantação de uma brinquedoteca com a construção de brinquedos pelos alunos). Nas duas instituições, identificou-se também que os acadêmicos do 3º ano do curso de Pedagogia apresentavam *dificuldades* na organização e na participação de atividades lúdicas com crianças.

Em 2008, ao assumir a docência na Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, onde, com a colaboração de uma ONG, criou-se, em 2010, a brinquedoteca Brincarbem, projeto de extensão do curso de Pedagogia¹⁵. Entre os objetivos iniciais dessa brinquedoteca encontravam-se promover atividades lúdicas para os seus frequentadores e atender as pré-escolas municipais. O atendimento realizado aos CMEIs ocorreu em outubro/novembro e oportunizou às professoras um novo olhar a respeito dessa ideia. Quando chegaram a esse ambiente ficaram encantadas com o seu tamanho, 200m², e com sua organização. Disseram que a brinquedoteca dos CMEIs em que atuavam era pequena (aproximadamente 20m²) e que faltavam brinquedos e materiais. Algumas professoras brincaram com as crianças, outras colocaram roupas e acessórios e todas elas se divertiram.

Uma menina chamou muito a atenção, pois no CMEI que frequentava comportava-se de maneira retraída e não interagia com os seus colegas nem com a professora (observação realizada por uma estagiária/bolsista e durante a avaliação de sua regência, na disciplina de Estágio Supervisionado); mas, na brinquedoteca, essa criança transformou-se: pediu a bolsista/brinquedista que a ajudasse a colocar uma fantasia e saiu pulando; fez isso diversas vezes e depois brincou de mãe/filha, cuidou de sua filha (trocou fraldas, deu mamadeira e a embalou); posteriormente, foi ao mercado fazer compras. Para ela, a brinquedoteca agiu como a *boa mãe* (WINNICOTT, 1971/1975; 1987/2006), proporcionando-lhe bem-estar e desenvolvimento.

No tocante a essa brincadeira, o desabafo da professora Joseli que atua na pré-escola causou inquietação; ela alegou que nessa instituição educacional a TV era utilizada para desenvolver a imaginação e que isso se realizava durante a troca de atividade para *acalmar* as crianças, assim ela disse:

¹⁵ O projeto foi financiado pela Universidade Sem Fronteiras/USF, vinculado à Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná – SETI; funcionou durante um ano (de 12/2009 até 12/2010) com uma equipe de três professores e seis bolsistas/acadêmicos do curso de Pedagogia. Na brinquedoteca havia vários *cantos/espacos*, adequados ao tamanho das crianças e distribuídos da seguinte forma: música -, karaokê (TV/DVD, Aparelho de som...), instrumentos musicais; casinha -, geladeira, fogão, sofá; camarim -, arara com fantasias, espelho, maquiagens e acessórios; brincadeira de pular e arremessar -, dardo, amarelinha e mesa de ping-pong; leitura -, livros de literatura infanto/juvenil; jogos de regras -, dama, pega-varetas, can-can, resta um etc, que ficavam distribuídos em prateleiras de modo a facilitar a retirada bem como a sua colocação pelas crianças, e; finalmente, a sucateira ou oficina -, com prateleiras, onde se armazenavam/confeccionavam materiais e brinquedos.

[...] entendemos que o faz-de-conta é importante para o desenvolvimento da criança; por isso, em alguns momentos usamos a TV, mas é muito difícil lidar com as brincadeiras de alguns meninos; eles transformam, por exemplo, pecinhas de montar em espada ou em revólver; às vezes, empolgam-se e acabam agredindo os colegas. Não sabemos o que fazer com essa agressividade/violência e nem com os materiais disponíveis na nossa brinquedoteca. A maioria das crianças também não sabe o que fazer com *tantos* brinquedos; retiram da prateleira e logo em seguida jogam no chão; isso ocorre o tempo todo, elas têm dificuldade de se concentrar em uma atividade; ficam muito ansiosas na brinquedoteca e não conseguem explorar esse espaço direito.

Joseli desconsiderou que algumas mensagens transmitidas pela TV podem despertar curiosidade e até emoção guardada resultando em movimentos mais inquietos, ou ansiosos na criança. Por isso, é importante que o adulto escolha com a criança os programas apropriados a sua idade e aproveite a oportunidade para que ela “[...] utilize o conteúdo assistido em seus jogos de faz-de-conta, representando papéis como soldados, reis e rainhas, astronautas, policiais, etc.” (TEIXEIRA FONTES, 2004, p. 113). A função do educador consiste em permitir “[...] que as crianças brinquem e representem de alguma forma a violência que experimentam pela mídia, mas que, ao fazer tal coisa devemos ajudá-las a ir além da interminável imitação” (LINN, 2010, p. 227).

Para Bettelheim (1998), às vezes, as crianças usam a TV com o intuito de “[...] escapar à solidão e estar em contato pelo menos com personagens imaginários na tela, quando pessoas reais não estão disponíveis [...]”. Toda criança preferiria interagir com pessoas reais num ambiente real a se relacionar com pessoas imaginárias” (p. 199).

Quanto à brinquedoteca, embora Joseli afirmasse que o ambiente servia para as crianças expressarem os sentimentos, parece que estes eram incompreendidos ou até mesmo passavam despercebidos. Ademais, Hohmann (1979) revela que um local cheio de materiais pode frustrar e esmagar as crianças. Assim, ele sugere que os brinquedos sejam reduzidos e, aos poucos, outros materiais sejam colocados no ambiente e que as crianças decidam onde se deve pô-los e cuidem de etiquetá-los.

A professora Joseli percebeu um dos problemas bastante discutido atualmente na educação (a violência) e, ainda, colocou à prova sua formação quando disse: *não sabemos como lidar com a agressividade e nem com os materiais disponíveis na brinquedoteca*. Para Japiassu, tal dificuldade relaciona-se aos poucos estudos principalmente sobre o papel do faz-de-conta na formação cultural do pré-escolar.

Piaget (1946/2010) revela que, nessa brincadeira, a criança vive como se fosse, por exemplo, motorista e/ou policial, quando imita o barulho de carros usando como suporte uma tampa de panela ou um pedaço de pau. As crianças, em sua espontaneidade, representam a cultura em que estão inseridas e aprendem sobre pessoas, materiais, propriedades, texturas, estruturas, atributos visuais, auditivos e outros (CUNHA, 1988; MANTOVANI DE ASSIS, 1993; KISHIMOTO, 2001; MOYLES, 2002 e outros autores).

Talvez, o desafio seja garantir o direito da criança de brincar sem ser seduzida/induzida por apelos apresentados a ela pela mídia e pelo meio (compra/faz isso ou aquilo), mas que tenha liberdade para escolher de que e como brincar e que possa (re)produzir o que sente/deseja por meio do acolhimento, acompanhamento e da orientação.

Parece que esse entendimento foi despertado em algumas acadêmicas do curso de Pedagogia quando participaram do projeto de extensão da UNIOESTE denominado Brincarbem. No projeto, elas aprenderam na práxis a importância das atividades lúdicas. Assim relatou uma estagiária/bolsista: *“nos poucos meses que atuei na Brincarbem aprendi muito mais do que nas salas de aula do curso de Pedagogia, pois a prática exige a revisão da teoria”*. Outras disseram que enquanto bolsista/brinquedista tiveram uma formação diferenciada dos demais acadêmicos:

[...] estudamos as brincadeiras/jogos com os organizadores do projeto; construímos brinquedos e brincamos juntamente com as crianças. No início das atividades, descobri que muitas delas tinham várias dificuldades, tais como: usar o dinheirinho para fazer compras no mercado ou para fazer negociações de compra/venda no banco imobiliário; ou então, quando tentavam ler as regras dos jogos ou escrever no quadro; havia crianças que se recusavam a organizar aquilo que tiravam do lugar, queriam sempre os mesmos jogos ou trapaceavam enquanto jogavam. Após analisar cada caso, para que as crianças revessem diversos conceitos realizamos intervenções individuais e/ou em pequenos grupos e, no final do ano, conseguimos identificar avanços significativos (Márcia, acadêmica do 4^a ano).

Quando as crianças têm opção de escolha procuram situações significativas e desafiadoras, por isso se concentram naquilo que realizam e ao resolverem algo intrigante sentem-se motivadas a procurar novos desafios. A curiosidade desperta a imaginação e a criatividade das crianças. Algo tão almejado pelos professores, mas por falta de formação e de condições adequadas de trabalho sentem-se impotentes e dificilmente põem em prática aquilo que

acreditam. Por isso, que as vivências na brinquedoteca são tão importantes, assim revelou uma acadêmica:

[...] tivemos experiências de que jamais esqueceremos. Esse ambiente oportunizou o aprender brincando; pelo uso de jogos como o banco imobiliário ou o mercadinho, por exemplo, as crianças faziam contas em situações escolhidas por elas e sem perceber que estavam sendo observadas/orientadas pela gente, isso as deixavam mais a vontade (Valquíria, acadêmica do 2º ano).

A universidade brasileira, em termos gerais, busca atingir seus fins por meio do desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão. A brinquedoteca, conforme destaca Santos (1997a),

[...] em relação ao ensino, colabora na formação de recursos humanos, oportunizando aos acadêmicos do Curso de Pedagogia, experiências, realização de estudos e estágios; em relação à pesquisa, oportuniza a professores e alunos dedicarem-se à exploração do lúdico no sentido de valorização e reconhecimento desta área como veículo do desenvolvimento infantil, criando e testando jogos e brinquedos; em relação à extensão, presta serviço à comunidade em forma de orientação e assessoramento a escolas e instituições infantis e no desenvolvimento de cursos, palestras e instalações de novas brinquedotecas (p. 97).

No Brasil, há universidades que desenvolvem projetos de ensino, de pesquisa e de extensão em suas próprias brinquedotecas desde a década de 1980. A Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo é pioneira nesse sentido. Outras instituições de nível superior também contam com esse ambiente para desenvolver tais atividades, entre as quais a Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRG, a Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, a Pontifícia Universidade Católica - PUC de Campinas e de São Paulo, a Universidade Federal do Paraná - UFPR, a Universidade Estadual de Maringá/PR - UEM, a Universidade Estadual de Londrina/PR - UEL.

Além disso, surgiram livros, dissertações e teses que destacam a riqueza da brinquedoteca para o desenvolvimento da (o) criança/adolescente/adulto, quais sejam: *O direito de brincar: a brinquedoteca* (FRIEDMANN, 1996); *Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico* (SANTOS, 2000); *Os jogos tradicionais em brinquedotecas cubanas e brasileiras* (ALMEIDA, 2000); *A brinquedoteca e o desenvolvimento infantil* (RAMALHO, 2000); *Caracterização das brincadeiras de crianças em idade escolar* (CORDAZO, 2003); *Uma brinquedoteca para*

crianças e adolescentes em situação de risco social (RAMALHO, 2003); *Crianças brincando de casinha numa brinquedoteca: um olhar psicanalítico* (SOMMERHALDER, 2004); *Brinquedoteca na escola: entre a institucionalização do brincar e a estetização do aprender* (BENEDET, 2007); *Brinquedoteca universitária: processo de formação do pedagogo e contribuição para a prática pedagógica* (ROEDER, 2007); *A ética do cuidado e do encontro: a possibilidade de construir novas formas de existência a partir de uma brinquedoteca comunitária* (JURDI, 2009); *Brincar para quê? Escola é lugar de aprender. Estudo de caso de uma brinquedoteca no contexto escolar* (PETERS, 2009).

As pesquisas revelam que nas brinquedotecas os materiais lúdicos são distribuídos em pequenas áreas/cantos a fim de melhor representar as atividades do cotidiano como *o supermercado, o hospital, o escritório, a fábrica*. Essa tem sido a maneira encontrada para que as crianças expressem melhor os desejos, as emoções e a cultura local. Em tais *cantos* encontram-se: objetos para a brincadeira de faz-de-conta, com móveis infantis (berço, caminha, guarda-roupas, cozinha com pia de lavar louça, geladeira, fogão, mesas e cadeiras) e variedade de materiais como bonecas com diferentes roupas, carrinhos, bichos de pelúcia e outros acessórios; o camarim, com espelhos, fantasias, bijuterias, roupas, sapatos, etc.; materiais diversificados para a leitura/escrita, organizados num *cantinho* com tapete e almofadas para acolher as crianças (os livros podem ser utilizados como brinquedos, para incentivar o gosto pela leitura); objetos para invenções, para as crianças construírem com blocos de (des)montar ou com material reciclável; mesas com vários jogos de regras, como dominós, damas, pega-varetas, baralhos e outros (FRIEDMANN, 1996a).

3.2. Imagens de brinquedotecas

Nas brinquedotecas, as atividades lúdicas são consideradas *inovadoras* e se baseiam

[...] nas descobertas mais avançadas da ciência e na percepção mais profunda dos significados; provoca uma nova estrutura conceitual e uma nova escala de valores [...] que, por ser nova é captada por poucos que, por serem criativos, são também mais corajosos e capazes de incentivar a busca por novos caminhos para transformação (CUNHA, 2011).

As imagens que se seguem indicam que a brinquedoteca é inovadora e denotam que esse ambiente lúdico prioriza a imaginação e a curiosidade das crianças e que, o planejamento, a organização e as escolhas infantis, estão presentes em diversas situações.



Figura 1: criança brincando de organizar a casa



Figura 2: criança fazendo compras.



Figura 3: crianças com o jogo de memória



Figura 4: criança escrevendo.

A Brinquedoteca Brincarbem, mostrada nas figuras 1, 2, 3 e 4, reforça as conclusões das acadêmicas/bolsistas mencionadas anteriormente, de que diversos conhecimentos são revistos no decorrer das brincadeiras. É primordial destacar que os materiais lúdicos existentes nesse ambiente foram confeccionados pela equipe do projeto. Conforme Freire e Guimarães (2011), isso é altamente pedagógico e um ato político.

Tanto o brinquedo como a brincadeira fazem parte da cultura e estão carregados de valores. É o contexto em que a criança vive, especialmente o meio familiar, que dirige inicialmente as escolhas infantis; há adultos que fazem isso para as crianças, assumindo uma atitude opressora e baseada em suas frustrações e preconceitos, por exemplo, quando separam os brinquedos em categorias distintas para meninas e para meninos.

Para Porto (2007), o brinquedo pode ser uma reprodução da realidade, como as panelinhas, o ferro, a vassoura. “[...] Nesse quadro, são privilegiados, entre outros, os objetos que representam o universo doméstico [...]. O espaço familiar da casa (*ainda*) é associado às meninas e o universo externo, do trabalho, aos meninos” (p.175). Tal diferença, na brinquedoteca, é “[...] problematizada ao serem oferecidas aos meninos as possibilidades de brincar de casinha ou de fantasiar de mulher, e às meninas, de brincar de carrinhos ou de espadas” (PORTO, 2007, p. 193). As imagens seguintes ilustram essas afirmações.



Figura 5: materiais para construção e fantasia



Figura 6: canto de leitura



Figura 7: teatro de fantoches e diversos jogos



Figura 8: materiais para empréstimo

As figuras exibidas anteriormente são do ambiente da Brinquedoteca Indianópolis/SP, coletadas durante visita promovida pelo XII Encontro Internacional de Brinquedotecas, realizado em outubro de 2011 na cidade de São Paulo. Já, as próximas figuras¹⁶ apresentam a brinquedoteca da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP, implantada na

¹⁶ Disponível em: <<http://www.labrimp.fe.usp.br/?action=acervo&tipo=imagem#>>. Acesso em: 12 out 2012.

década de 1980 para formar profissionais de várias áreas do conhecimento e para atender as instituições educacionais e a comunidade.



Figura 9: faz-de-conta (casa)



Figura 10: faz-de-conta (ambulatório)

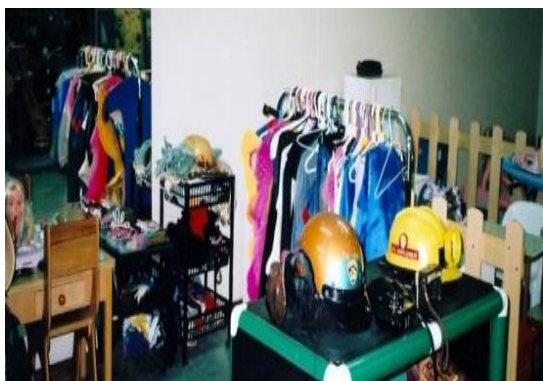


Figura 11: faz-de-conta (camarim)



Figura 12: faz-de-conta ao ar livre

Na brinquedoteca da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo -USP, as crianças têm, ainda, a oportunidade de explorar atividades relacionadas ao computador como a internet e o uso dos softwares educacionais¹⁷. Tais experiências inexistiam nas demais brinquedotecas expostas nesta pesquisa. Conforme estudo desenvolvido pela equipe da instituição, as crianças se interessam tanto pelo computador como pelos demais espaços da brinquedoteca e as opções da criança variam segundo a faixa etária, gênero, interesse ou cultura.

¹⁷ Há vários softwares educacionais propícios à educação infantil do tipo *livro animado*, entre eles, cita-se: aquele baseado na Coleção do Bichinho da Maçã, do escritor Ziraldo. Esse material favorece a construção de conhecimentos, a criatividade e preserva o ritmo próprio de cada criança (FALKENBACK; PEREIRA; TREVISAN, 2000).



Figura 13: jogo de regras (Pebolim/Pimbolim).



Figura 14: computador



Figura 15: oficina de criação



Figura 16: jogo de construção

Kishimoto (1997) afirma que, a brinquedoteca é um local adequado para promover o desenvolvimento da criança em todos os aspectos, mas o cuidado é importante. Para a autora, pré-escolas que funcionam com salas pequenas, abarrotadas de mesinhas e cadeiras com aproximadamente 20 crianças, buscam ideias relacionadas ao uso do brincar e assim criam brinquedotecas. Organizada em algum espaço disponível, a brinquedoteca é a alternativa para sanar a carência de espaço e de brinquedos necessários em cada sala de aula e, ao mesmo tempo, conserva a orientação conteudista. Conforme a autora, “[...] adotar uma instituição da moda, que valoriza o lúdico como um apêndice” (KISHIMOTO 1997, p. 35), sem refletir sobre as funções da brincadeira como proposta educativa mascara a inconsistência de um projeto educativo baseado no brincar.

Apesar do grande valor das brinquedotecas, Cunha (1994) revela que se a escola permitisse à criança desenvolver a livre brincadeira não seria necessária a criação desses ambientes no reduto escolar.

Os fatos indicam que a ausência de conhecimento sobre a importância do lúdico para o desenvolvimento/aprendizagem do ser humano em vários níveis de educação tem contribuído

para que as brincadeiras não sejam levadas a sério. Reconheceu-se melhor essa questão quando se iniciou a carreira docente na Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, em 2008 (juntamente com o doutorado), e por meio das atividades realizadas no curso de Pedagogia, principalmente, na disciplina de Estágio Supervisionado da Educação Infantil desenvolvida para o 3º ano do curso, descobriu-se que havia acadêmicos atuando como professores na Educação Infantil que afirmavam compreender a importância do brincar/jogar para o desenvolvimento da criança, mas, durante a organização da regência, constatou-se que tinham *dificuldades* de planejar e de participar das atividades lúdicas infantis.

Estudos (LOMBARD, 2005) revelam que essa situação é política e ocorre porque os professores do curso de *Pedagogia* constituem-se de várias áreas do conhecimento. Afirma Pilonetto (2007) que

[...] é difícil conversar sobre questões relacionadas à sala de aula, à escola, com professores que pouco ou nada tiveram de formação e experiência com a docência na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental. Problemática vivenciada no curso e que se caracteriza, muitas vezes, por pessoas que se consideram apenas pesquisadores e não professores. Estão na instituição de ensino superior, em um curso de licenciatura e se distanciam do espaço da escola. Esta relação apresenta-se em quase todos os cursos da UNIOESTE, percebida no Fórum de Licenciaturas organizado pela instituição (p. 91).

Além desses acontecimentos que comprometem a *práxis* ludo-educativa do professor, em 2006, a Secretaria de Educação do estado Paraná constatou que as propostas pedagógicas/curriculares da Educação Infantil, em vigor nos diversos municípios, misturavam e superpunham autores como Piaget, Vygotsky e Wallon, sem diferenciar suas concepções teóricas. Essa mesma situação foi apontada pelo MEC, em 1996, depois de realizar uma pesquisa em todo o Brasil e, embora não tenha discutido sobre o assunto, mencionou que “[...] o ambiente lúdico é o mais adequado para envolver criativamente a criança no processo educativo” (BRASIL, 1996, p. 18). Atualmente, algumas instituições educacionais estão reprogramando seus ambientes a fim de (re)introduzir o lúdico, há inclusive o incentivo de implantação de brinquedotecas na escola básica referida no Documento Final da Conferência Nacional de Educação - CONAE (2010).

Tais ocorrências despertaram o interesse de conhecer os Centros de Educação Infantil públicos de um município do sudoeste do Paraná. No decorrer das visitas, verificou-se que as

salas onde as crianças realizavam as atividades eram inadequadas para tantas crianças e que nelas havia pouquíssimos materiais lúdicos. Em algumas dessas instituições, a pré-escola era abarrotada de mesinhas enquanto outras as salas eram praticamente vazias. Em diálogo com as diretoras verificou-se que os CMEIs pretendiam re/implantar brinquedoteca. Todavia, conforme a secretária de educação, faltava aos educadores formação lúdica adequada para atuarem nesses *novos* ambientes.

Com o intuito de divulgar o conhecimento adquirido a respeito do brincar/brinquedoteca, desenvolveu-se (em 2009) um curso de extensão relacionado a essa temática, e, a partir da solicitação da secretária de educação, os 120 educadores vinculados a essas instituições participaram de algumas de suas atividades, que constituiu na apresentação de *Noções Básicas sobre Brinquedoteca*. Antes desse trabalho, os educadores responderam a um questionário cujos dados evidenciaram que 16% deles nunca tinham ouvido falar dessa ideia, enquanto os demais (84%) disseram que enxergavam tal espaço como um local para a guarda de brinquedos.

A partir dos dados levantados, e num outro momento, apresentaram-se aos educadores diversas concepções de brinquedotecas. Entre estas a que se localiza na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo; ambiente destinado a oferecer atividades lúdicas aos seus frequentadores, possibilitando acesso e escolha de brinquedos e jogos educativos, que ficam dispostos em cantos/espacos e ao alcance de todos, onde se pode vê-los, retirá-los e, depois de brincar, guardá-los. O material, visto por meio de um vídeo, indicava que os brinquedos/jogos fossem marcados com cores ou qualquer símbolo correspondente ao que estabelecia a prateleira em que cada objeto se alojava. Mostrava ainda que com essa organização promovia-se a aquisição de diferentes conhecimentos e a construção da autonomia.

Após a exposição e discussão das ideias mencionadas, os educadores mostraram inquietação e fizeram várias perguntas. Diante disso, solicitou-lhes que respondessem a seguinte questão: como poderiam explorar o ambiente em que atuavam e que pretendiam reprogramar a partir das propostas apresentadas? Essa foi a última atividade do *evento* e parece que os participantes retornaram para suas casas com muitas *perguntas, que poderão ser respondidas ao longo desta pesquisa*.

Posteriormente, analisaram-se as respostas dos educadores que foram separadas em três concepções distintas de brincar: dirigido (tipo mais encontrado na escrita dos educadores), livre e

mediado. As concepções, em conjunto com o cenário apresentado, serviram como orientação para este estudo.

3.3. Objetivos

3.3.1. Objetivos Gerais

O presente estudo teve como objetivo geral: compreender a práxis ludo-pedagógica das professoras da pré-escola dos Centros Municipais de uma cidade do sudoeste do Paraná. Para tanto, propõe-se a atingir os objetivos específicos a seguir.

3.3.2. Objetivos Específicos

1. Pesquisar a concepção sobre o brincar e a brinquedoteca dos educadores das pré-escolas de quatro Centros Municipais de Educação Infantil públicos de um município do sudoeste do Paraná (diretores, professores e pais).
2. Identificar para que(m) servem/serviam e/ou estão sendo implantados e replantados esses ambientes nos Centros;
3. Analisar a percepção das professoras sobre as suas funções em relação às atividades lúdicas do pré-escolar.
4. Identificar como são selecionados e adquiridos os brinquedos dos CMEIs.
5. Verificar do que e como as crianças brincam em diferentes ambientes da instituição.

Os objetivos apresentados iluminaram esta pesquisa, - cujo enfoque é qualitativo - pois, pretende oferecer “[...] um ponto de vista recente, natural e holístico dos fenômenos” (SAMPIERI; COLLADO; LÚCIO, 2006, p. 15). As atividades do pesquisador qualitativo são várias, destacando-se aquelas realizadas neste estudo: a observação, o envolvimento com as pessoas estudadas, tendo em vista a orientação dos acadêmicos universitários que realizam estágio no ambiente pesquisado; a utilização de diversas técnicas como a entrevista semiestruturada, o uso do questionário, a filmagem; e, também, a análise da totalidade e o entendimento dos membros estudados.

3.4. Procedimento para a coleta de dados

Realizaram-se inúmeras ações, que serviram para melhor compreensão da práxis-ludo pedagógica das professoras. Em 2008, um levantamento de informação obtidas a partir de visitas aos treze Centros Municipais verificou que todos tinham interesse em montar brinquedoteca; em 2009, a pedido da secretária de educação, ministrou-se um minicurso para 124 educadores (professores e diretores) da Educação Infantil, com a abordagem do tema *Noções básicas sobre brinquedoteca*, em que se identificou, por meio de um questionário, o que eles sabiam e pensavam a respeito do brincar e da brinquedoteca.

O quadro a seguir, mostra a visão dos educadores, que serviu para condução deste estudo. Como as concepções eram repetidas, para não tornar o texto cansativo usaram-se apenas algumas palavras-chave. Entretanto, considera-se importante indicar a quantidade dos educadores que mencionaram os diferentes tipos de brincar (dirigido, livre e mediado): dirigido, setenta e três educadores; livre, trinta e quatro educadores; mediado, somente dezessete educadores.

BRINCAR:
Dirigido (para): direcionar as atividades; ensinar a brincar, a educar e a conhecer a criança; ensinar a organização, a contagem, a amizade, o compartilhamento e a convivência; proporcionar diferentes aprendizagens, assim não tumultua; emprestar brinquedos; contar histórias e explorar os materiais; confeccionar brinquedos; trabalhar todas as áreas do conhecimento/currículo; explorar esse ambiente com crianças de diferentes idades para que se desenvolvam mais rápido.
Livre, espontâneo (para): expressar desejos e sentimentos; explorar a imaginação e a criatividade; (re)construir brincadeira; observar a criança; despertar a curiosidade.
Mediado (para): observar e mediar as brincadeiras das crianças; ajudar nas escolhas das crianças; explorar as atividades de forma livre e dirigida; planejar com as crianças o que vão fazer e depois observar; brincar junto com a criança.

Quadro 3. Visão dos educadores referente ao brincar e a brinquedoteca (palavras-chave)

Após essas primeiras atividades a Secretaria da Educação autorizou a realização do estudo atendendo a uma necessidade do meio. Então, descobriu-se que, dos treze Centros, apenas quatro implantaram e reimplantaram suas brinquedotecas enquanto os demais ainda lutavam pela conquista desse espaço. Nesse período, a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética e esclareceu-se o seu conteúdo para os quatro CMEIs, que receberam nomes fictícios: *Verde, Azul, Lilás e Laranja*. Após descobrir os *significados* dessas cores (LACY, 2002) escolheu-as aleatoriamente para representar os CMEIs estudados, forma encontrada para manter o anonimato das instituições bem como para indicar particularidades. Em novembro de 2010, pesquisou-se o

Centro *Lilás* e o Centro *Laranja*; em fevereiro de 2011, pesquisou-se o Centro *Verde* e o Centro *Azul*.

Fizeram-se as entrevistas (semiestruturadas, pois o pesquisador tem a liberdade, caso seja necessário, de inserir mais questões a fim de obter o maior número possível de informação) com as diretoras e professoras, objetivando identificar a concepção do(a) brincar/brinquedo/brinquedoteca e aplicou-se questionário aos pais de cada turma do Pré I e do Pré II, com o intuito de investigar como as crianças brincavam em suas residências, e o que os pais pensavam a respeito dessas atividades nos Centros em que os/as filhos/as frequentavam. Escolheram-se aqueles pais que, segundo as diretoras, poderiam responder melhor as questões, pois eram mais presentes na instituição.

Observou-se uma rotina diária de cada turma (crianças de 3 a 5 anos), entre as oito e onze horas e entre as catorze e dezessete horas, perfazendo-se um total de 48 horas. Realizaram-se aproximadamente duas horas de filmagem em cada CMEI, totalizando 8 horas em tempos e espaços lúdicos diferentes, com destaque para as brincadeiras realizadas na brinquedoteca, por esta ser um ambiente novo na instituição. As informações registradas ocorreram a partir das anotações e das filmagens: as anotações contemplaram o que ocorreu, quando ocorreu, em relação a que ou a quem ocorreu, quem disse o que foi dito e que mudanças aconteceram no contexto; a filmagem constituiu um recurso importante neste estudo, uma vez que a análise de seu conteúdo (transcrito) forneceu detalhes que podem ser revistos, conferindo aos resultados do estudo maior confiabilidade e rigor.

Para tanto, baseou-se no método de observação e descrição explicitadas por Piaget em *A formação do símbolo na criança* (1946/2010) e durante a apresentação da prática das professoras referiu-se às crianças por meio de nomes fictícios.

3.5. Caracterização dos participantes da pesquisa

Como revelado anteriormente, este estudo foi realizado em quatro Centros de Educação Infantil e teve a participação de quatro diretoras, oito professoras das pré-escolas municipais, com as suas crianças e dezesseis pais (que foram indicados pelas diretoras, pois conforme elas tinham um maior envolvimento com a instituição).

CMEI *Verde* - a diretora; a professora do Pré I, graduada em Pedagogia, em universidade privada e especialista em Psicopedagogia pela mesma instituição, 25 crianças e dois pais; a professora do Pré II, graduada em Economia Doméstica, em universidade pública, curso que habilita para atuação em diferentes áreas como a economia, a administração e a saúde, graduada em Pedagogia e especialista em Supervisão Escolar em ensino a distância (AED), 25 crianças e dois pais.

CMEI *Azul* - a diretora; a professora do Pré I, formada em Pedagogia numa universidade privada e especialista em Psicopedagogia em ensino a distância (AED), 23 crianças e dois pais; a professora do Pré II, graduada em Pedagogia em universidade privada e especialista em Gestão Escolar em universidade pública, 21 crianças e dois pais.

CMEI *Lilás* - a diretora; a professora do Pré I, formada em Pedagogia em universidade pública e especialista em Gestão Escolar pela mesma instituição, 25 crianças e dois pais; a professora do Pré II, formada em Pedagogia em ensino a distância (AED) e especialista em Psicopedagogia pela mesma instituição, 25 crianças e dois pais.

CMEI *Laranja* - a diretora; a professora do Pré I, formada em Pedagogia numa universidade pública e especialista em Educação Especial (AED), 22 crianças, e dois pais; a professora do Pré II, formada em Pedagogia numa universidade privada em ensino a distância (AED) e especialista em Artes pela mesma instituição, 20 crianças e dois pais.

O grupo compunha-se de aproximadamente 232 sujeitos, mas, das 208 crianças, somente algumas foram mencionadas, porque o interesse da pesquisa refere-se à prática das professoras. É importante destacar que todas elas são graduadas em Pedagogia e têm especialização na área da educação.

Após a realização das entrevistas com os educadores, da aplicação do questionário aos pais e das filmagens da prática ludo-pedagógica das professoras, analisaram-se todos esses dados segundo as ideias de Winnicott, de Piaget e de seus seguidores.

As questões expostas, a determinação do Plano Municipal de Educação, conforme as diretoras dos CMEIs da cidade do sudoeste do Paraná pesquisada, que defende a implantação de brinquedotecas nas instituições de educação infantil, juntamente com a carência de estudos referentes a práxis lúdica dos professores despertaram o interesse pelo tema em foco, a ser tratado a luz do marco teórico que fundamenta esta pesquisa levando em consideração os dados

empíricos coletados, o que possibilita a construção de um novo projeto de educação adequado a essa realidade.

Ademais, durante 14 anos de atuação em diferentes tempo e espaços educacionais, do norte ao sudoeste do Paraná, observou-se o mesmo problema, ou seja, que a falta de formação lúdica do professor está comprometendo o desenvolvimento integral das crianças.

CAPÍTULO IV: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo analisa os dados da pesquisa, que proporcionaram a compreensão da *práxis* ludo-pedagógica de professoras da pré-escola dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) de uma cidade do sudoeste do Paraná, denominados por cores escolhidas aleatoriamente e apresentadas por ordem de implantação de suas brinquedotecas: *Verde* (2004), *Azul* (2006), *Lilás* (2008) e *Laranja* (2009).

4.1. Concepção do brincar presente entre os educadores dos CMEIs

A título de introdução, discutem-se, de modo breve, a concepção¹⁸ do brincar encontrada entre os educadores de todos os CMEIs, adquirida durante a (re)elaboração do projeto desta pesquisa, a qual serviu para orientar o caminho escolhido. Dos cento e vinte e quatro educadores entrevistados, setenta e três entendiam que o brincar deveria ser dirigido, trinta e quatro alegaram que poderia ser livre e apenas dezessete educadores disseram que as brincadeiras precisariam ser mediadas.

Segundo a primeira concepção, as crianças têm que aprender, por exemplo, por meio da brincadeira, “[...] os chamados ‘conceitos’, tais como os de número, letras, cores, formas geométricas, em cima, embaixo, entre, da esquerda para a direita, comprido, mais comprido, o mais comprido, primeiro, segundo, terceiro, etc.” (KAMII, 2002, p. 253). Nessa educação o professor ensina uma palavra desconexa após a outra.

Kamii (2002) revela que o brincar como recurso para desenvolver a autonomia da criança deixa de ser contemplado nesse tipo de utilização. Razão pela qual é importante “[...] encorajar as crianças a construírem o conhecimento em relação com o que já conhecem” (p. 253), a partir de atividades significativas, como as brincadeiras livres, que promovem o desenvolvimento da linguagem, imaginação e iniciativa da criança (KISHIMOTO, 1999). Essa representa a segunda concepção, brincar livre.

¹⁸ Isso ocorreu, em 2009, no curso *Noções básicas sobre brinquedoteca*, em que 124 educadores dos CMEIs participaram. No início do evento constatou-se que 16% dos participantes nunca tinham ouvido falar de brinquedoteca e 84% disseram que enxergavam esse espaço como depósito de brinquedos.

Quanto à terceira concepção, brincar mediado, entende-se que ocorre quando há interação professor-criança (aluno); mas, primeiro o professor esforça-se para *chegar aonde a criança está* e, em seguida, constrói um processo de trocas verbais, que lhe possibilite a reflexão sistemática sobre as suas ações. Esse brincar, assim como o brincar livre e dirigido, pode ocorrer durante as atividades denominadas diversificadas, individuais e coletivas discutidas durante este estudo.

Segundo Moyles (2002), na escola, o brincar pode ser exploratório, livre ou dirigido: o primordial é que faça a criança avançar do ponto em que está criando condições para ampliação e revisão de seus conhecimentos. Para a autora, os diferentes tipos de brincar são aspectos essenciais da interação professor-criança. Mas, para que isso ocorra, cabe ao professor, proporcionar situações apropriadas. Afirma, ainda, que o processo é, na verdade, cíclico, estendendo-se numa espiral de brincar e aprender, do brincar livre para o brincar dirigido e assim sucessivamente. Parece que, ao se olhar dessa maneira, liberta-se o brincar dos constrangimentos impostos pelo pensamento excessivamente didático e até de práticas espontaneistas.

O estudo pretende compreender a práxis ludo-pedagógica das professoras de quatro pré-escolas públicas. Para tanto, pesquisou-se a concepção dos educadores referente ao brincar das crianças, utilizou-se de diversos instrumentos: questionários para os pais, entrevistas semiestruturadas para as diretoras/professoras, filmagem e observação da prática das professoras. Para Carraher (1989), um comportamento observado é o “[...] resultado de uma interação entre diversos fatores que o motivam, o situam num contexto, organizam e possibilitam sua execução” (p. 2). A autora afirma que, “[...] tendemos a ver apenas aquilo em que acreditamos” (p. 9). Por isso, apoiar-se-á nos estudos de vários autores construtivistas, a fim de analisar melhor o material coletado. A seguir, apresentam-se as características das quatro instituições estudadas e em seguida, analisam-se os dados coletados.

4.2. Caracterização dos CMEIs de cores

Os CMEIs observados encontram-se aos *arredores* da cidade e atendem à população (*em sua maioria descendente de europeus, vindos do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina*) proveniente da classe média/baixa. Funcionam em período integral (num espaço físico de

90x90m²) para, aproximadamente, 100 crianças, divididas em cinco turmas da seguinte maneira: Berçário, Maternal I, Maternal II, Pré I e Pré II.

Segundo as educadoras, as propostas pedagógicas dos Centros apontavam que seguiam o método da pedagogia histórico-crítica (em consonância com definições do Estado do Paraná), presente na obra *Escola e Democracia*, de Dermeval Saviani¹⁹ (2008), que defende a função do professor enquanto mediador. Elas alegaram que, esses documentos também se fundamentam nas ideias de Piaget, de Wallon e de outros autores. É fundamental destacar que as professoras observadas têm pós-graduação em educação.

Os dados a seguir referem-se à representação que as professoras do Pré I e do Pré II tinham do brinquedo e da brincadeira e o modo como eram organizados alguns dos diferentes ambientes lúdicos nos CMEIs estudados. Cada turma contava com uma professora regente (concurada), graduada em Pedagogia e com pós-graduação em educação. Quanto à professora assistente (contrato temporário), não foi informado a formação. Refletir-se-à, basicamente a atuação da professora regente. Num primeiro momento, apresentam-se as práticas realizadas nas salas de atividades e principalmente na brinquedoteca, pois é um ambiente novo nas instituições pesquisadas. As brincadeiras ao ar livre serão discutidas posteriormente (cap. v).

Quanto à organização curricular dessas instituições, todas apresentavam a mesma estrutura, e o brincar aparecia mencionado nas estratégias da seguinte forma: a) linguagem, jogos orais (trava-língua, parlendas, quadrinhas, poemas, canções), conto e reconto de histórias, brincadeiras que desenvolvem a atenção, a representação e a comunicação, baú de fantasias, canções, brincadeiras de roda, brinquedos rítmicos, jogos de imitação; b) ciências sociais, música envolvendo as partes do corpo, tradições culturais (brincadeiras); c) ciências naturais, confecção de brinquedos (e objetos que produzem som); d) matemática, contagem oral através de objetos, brincadeiras, músicas, cantigas, parlendas; brinquedos de encaixe com formas geométricas variadas.

Para Kishimoto (1994), os conteúdos que surgem durante as brincadeiras infantis, os materiais para brincar, as oportunidades para interações sociais e o tempo disponível são todos

¹⁹ Esse método segue cinco passos: a) prática social, em que professores e alunos apresentam diferentes níveis de conhecimentos e cabe ao professor ouvir o aluno; b) problematização, identificação de questões a serem resolvidas dentro da prática social e que conhecimentos é preciso dominar para resolvê-las; c) instrumentalização, apropriação dos instrumentos teóricos e práticos para a solução dos problemas identificados, que dependem da transmissão do professor; d) catarse, é a efetiva incorporação dos instrumentos culturais e a forma elaborada de entender a transformação social; e) prática social, definida agora como ponto de chegada. A prática social é alterada pela mediação da ação pedagógica.

fatores que dependem do currículo proposto pela escola. Barricelli (2007) destaca que um currículo para a Educação Infantil envolve a definição de aspectos como organização do tempo e espaço, seleção e utilização de material, agrupamento das crianças, definição dos conteúdos selecionados e participação das crianças no planejamento de suas atividades (HOHMANN, 1979). Esse documento configura-se como um material de apoio à organização da ação escolar e, sobretudo, à atuação dos professores.

4.3. Para que/m servem as brinquedotecas implantadas e reimplantadas nos CMEIs

O estudo a seguir mostra para que/m servem as brinquedotecas e que há semelhanças entre os objetivos propostos pela equipe de educadores dos CMEIs *pesquisados*.

Surgimento e objetivos das brinquedotecas conforme as:			
CMEIs	Diretoras		Professoras do Pré I e do Pré II
	Surgimento	Objetivos	
	Em 2004, junto com a sala de vídeo; em 2009, ganhou espaço próprio.	Descobrir os <i>dons</i> , o imaginário, a fantasia e a criatividade.	Brincar e guardar brinquedos. Lazer, diversão e mais opção.
	Em 2006.	Desenvolver o imaginário.	Ter mais liberdade. Adquirir bem-estar; realizar atividades diversificadas.
	Em 2008.	Promover o desenvolvimento e a aprendizagem.	Aprender através da brincadeira. Extravasar as emoções e escolher.
	Em 2009.	Desenvolver a autonomia, a imaginação, a criação; despertar para a leitura/escrita.	Expressar os sentimentos. Aprender através da brincadeira.

Quadro 4. Conhecimento sobre a brinquedoteca - educadores dos quatro CMEIs

Identifica-se, haver consonância entre três diretoras, pois alegaram que a brinquedoteca foi montada para promover o desenvolvimento da imaginação. Conforme as professoras, esse ambiente servia para as crianças terem mais opções de brincadeiras/brinquedos, expressarem sentimentos e aprenderem. Conforme Piaget (1964/1995), esses objetivos estão relacionados à afetividade e à cognição, aspectos indissociáveis do desenvolvimento. Segundo as professoras, os

currículos organizados por essas instituições exploram a imaginação por meio de algumas estratégias como conto e reconto de histórias, desenhos, baú da fantasia.

Os documentos oficiais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, destacam a imaginação no art. 3: c) princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 1999). Já, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, ao tratar desse assunto, na *Introdução*, abordam os seguintes princípios: a) o direito de as crianças brincarem; b) e de as crianças terem acesso aos bens socioculturais disponíveis (BRASIL, 1998, v.1, p. 13). A operacionalização desses elementos, realizada nas reflexões sobre o brincar e o acesso aos bens culturais é pensado somente como componente curricular da área de artes. No volume II - Formação pessoal e social - a fantasia aparece referendada ao faz-de-conta. Quanto ao volume III - Conhecimento de mundo - os conceitos ligados à imaginação também estão atrelados à educação artística (BARBOSA, 2007).

Um dos Centros apresentou como objetivo da brinquedoteca a autonomia e com a mesma ideia do Referencial Curricular da Educação Infantil (v. ii), ou seja, de que esse aspecto do desenvolvimento ocorre quando as crianças fazem suas escolhas entre várias opções de atividades e de materiais. Para Kamii (1991b), autonomia significa autogoverno; é algo relacionado aos aspectos políticos, intelectuais, morais e emocionais.

Kishimoto (1996b) acrescenta outras metas à brinquedoteca, como: suprir a escola de brinquedos, materiais e jogos necessários para o desenvolvimento de brincadeiras e atividades pedagógicas (talvez, essa possibilidade inexistia nas instituições pesquisadas, pois faltava aos professores clareza sobre o que é pedagógico); oferecer educação aos pais. Recomenda-se que a última meta aconteça com frequência, quando os pais levam e/ou buscam seus filhos nos Centros, ou durante as atividades programadas, na participação de festas, em que a criança, por exemplo, escolhe um jogo e em torno dele a família ou os amigos podem se reunir. A re/organização da brinquedoteca é outra maneira de inserir os pais nessa proposta.

O contato da família com a instituição educacional restringe-se normalmente às reuniões e às festividades; porém, quando os pais são envolvidos nos projetos desses ambientes, eles se comprometem com a educação dos filhos. Assim, com objetivo de investigar se os pais valorizavam as brincadeiras infantis e se apoiavam a iniciativa dos CMEIs de (re)implantação de suas brinquedotecas aplicou-se a eles um questionário.

4.4. Conhecimento dos pais sobre o brincar dos seus/suas filhos/as

Embora as famílias não estivessem presentes nos objetivos das brinquedotecas (quadro 4), parece que os pais - identificados no quadro 5 pelas letras do alfabeto - sabiam da importância do brincar/brinquedoteca e em suas residências brincavam com seus/suas filhos(as). Além disso, assim como os demais educadores, também reconhecem os diversos tipos de brincar.

CMEIs	Com quem e do que o/a seu/sua filho/a brinca em casa (com/de)? Ele/a aprende quando brinca (a)? O que pensa do/da brincar/brinquedoteca no CMEI?
	(a) O irmão e os vizinhos; desenhar, bola, com robôs e motos. Sim, a dividir os brinquedos e a organizá-los. Todas as crianças têm necessidade de brincar e brincando elas aprendem.
	(b) Amiguinhos; casinha, bola, e de professora. Sim. A fantasia é importante para a vida.
	(c) Irmã/prima; futebol, bicicleta e violão. Aprende as letras e os números. As crianças deveriam frequentar mais a brinquedoteca, pois foi montada para elas.
	(d) Sozinho e com o cachorro; carrinhos, bicicleta e bolas. Sim, a montar e a desmontar letras. A brinquedoteca é o local onde o meu filho mais se identifica como criança, pois aprende a resolver problemas e a interagir com os colegas.
	(e) Sozinha; casinha. Aprende a conversar. A brinquedoteca é a segunda casa dela.
	(f) Irmãos, amigos e pais; bola, balanço, bonecas e jogos. Sim, a pintar as letras e os números. A brinquedoteca é muito importante, pois as crianças aprendem e se divertem com brinquedos diferentes dos que têm em casa.
	(g) Irmão, primos, pais ou sozinha; terra, pedrinhas, bonecas, peçinhas, com aquilo que tem ao alcance. Aprende a se relacionar com as pessoas, a ter boas maneiras/higiene/organização, responsabilidade. A criança tem a possibilidade de escolher com o que e como brincar.
	(h) Pais, primos e amigos; carrinho, correr e de esconde-esconde. Aprende outras brincadeiras. É importante, pois ele aprende a dividir os brinquedos, a ser paciente nas brincadeiras e a se entrosar com os colegas.
	(i) Irmão e colega; escola, boneca. Sim, muitas coisas, até a falar melhor. Na brinquedoteca ele aprende a repartir os brinquedos.
	(j) Pais, irmãos e amigos; bola, balanço, pescaria e de escorregador. Aprende a ler e a escrever. O meu filho gosta muito e a brinquedoteca é muito criativa.
	(k) Irmã e pais; carrinhos, bola, lápis e caderno. Sim, a ler e a contar histórias. Penso que a brinquedoteca estimula o meu filho a brincar mais e ajuda na sua educação.
	(l) Suas irmãs; bola, urso e carrinho. Aprende a jogar bola em casa, no campo ou na quadra. Penso que é bom, pois estimula o aprendizado dele e também a sua diversão.
	(m) Familiares; casinha e de bicicleta. Sim, a estudar e a conversar. Muito interessante.
	(n) Irmão, amigos e mãe; carrinho, bicicleta, bola, vídeo-game, computador. Aprende a pedalar a bicicleta e muito mais. Acho legal, pois assim as crianças aprendem brincando.
	(o) Familiares e amigos; bolas, carrinhos, motos e bicicleta. Sim, a ter respeito e responsabilidade. A brincadeira é importante para as crianças em qualquer lugar, pois elas ficam inteligentes e educadas.
	(p) Irmã, primos e pai; carrinhos, esconde-esconde, pega-pega e pula-corda. Aprende a dividir os brinquedos, a ser amigo, a não brigar e a respeitar o próximo. Eu acho fundamental porque é onde os nossos filhos passam a maior parte do tempo e onde brincam e aprendem aquilo que muitas vezes os pais não têm condições de oferecer.

Quadro 5. Como os pais (a, b, c, d, e, f, g, h, i, j, k, l, m, n, o, p) viam o brincar

Conforme os pais, as brincadeiras mais exploradas pelas crianças em seus lares, *no quarto de dormir e no quintal*, eram os jogos de exercícios e principalmente o faz-de-conta; os jogos de regras foram pouco mencionados e apareceram nas brincadeiras tradicionais ainda frequentes nos bairros periféricos das cidades; já o uso dos jogos eletrônicos mostrou-se insignificante nessa população. Identificou-se, ainda, concordância entre os pais de que a brinquedoteca servia para proporcionar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

Para Cunha (1994), ao brincar junto, a família pode encontrar novas formas de estreitar o relacionamento e descobrir o prazer na interação. Bettelheim (1988) destaca que, quanto maior o envolvimento emocional do pai na brincadeira, mais benefício traz para o filho e para a relação entre os dois. Além disso, o autor afirma:

[...] os pais que fazem um investimento positivo na brincadeira dos filhos instilam neles o sentimento seguro de que, quando crescerem, terão condições de realizar as tarefas da vida adulta. Essa confiança nasce no momento em que a criança sente estar brincando bem, e que a satisfação dos pais é um elemento importante nesse sentimento. O encorajamento e o comprometimento dos pais com relação a importância imediata da brincadeira para os filhos solidifica o papel da brincadeira na preparação da criança para o futuro (CUNHA 1994, p. 189).

Friedmann (1996b) aponta que, atualmente, alterou-se a forma de brincar: da rua e do quintal para os ambientes fechados, dos brinquedos confeccionados com materiais recicláveis principalmente para os materiais, brinquedos industrializados e eletrônicos; do brincar coletivo para o brincar solitário e/ou com um ou dois parceiros; em muitas situações, o conteúdo permanece o mesmo, por exemplo, brincar de mãe e pai, de herói e bandido, de príncipe/princesa. Todavia, as crianças dos CMEIs pesquisados continuam brincando livremente em suas residências, sendo o faz-de-conta a brincadeira mais explorada pelas crianças. Os jogos eletrônicos utilizados em videogame e na internet apareceram apenas uma vez no quadro 5, uma das razões de não serem explorados neste estudo.

As brincadeiras livres, conhecidas como faz-de-conta ou simbólicas, foram destacadas nas falas dos pais. Estudos (PIAGET, 1946/2010; WINNICOTT, 1971/1975 e outros autores) indicam que elas são as preferidas na fase pré-escolar. Para Oliveira, essa brincadeira “[...] revela-se, por vezes, como um caminho à tomada de consciência de situações carregadas de emoção e, por vezes, cheias de angústia” (PIAGET, 1946/2011, p. 189). Provavelmente a escola não esteja preparada para essa função.

Como exibe o quadro 5, os jogos de regras apareceram nas brincadeiras das crianças apenas duas vezes e por meio das brincadeiras tradicionais. Estudos mostram (FRIEDMANN, 1996b; SMOLE, 2000a, 2000b) que essas atividades são relevantes, pois, além de não requererem investimentos, promovem o desenvolvimento integral de todos os participantes. Brincadeiras como o pega-pega estimulam o processo de descentração do pensamento e a elaboração de estratégias para fugir do perseguidor ou para perseguir e exercitam o raciocínio espacial, pois levam as crianças a tentarem, por exemplo, descobrir o caminho mais curto ou inverter a direção para fugir do perseguidor ou para pegar alguém de surpresa. Esse processo permite a tomada de consciência de seus próprios recursos corporais, ou seja, o controle do próprio corpo (SMOLE, 2000a).

Em função da modernidade, principalmente na região urbana e grandes cidades, essas brincadeiras perderam espaço e tempo para os brinquedos/jogos eletrônicos, cujo lugar, em todas as classes sociais, está *garantido* pelos meios de comunicação. Muitos desses e de outros materiais lúdicos são classificados, testados, catalogados e selados com proteção legal e amparo no código do consumidor, possuem também normas de instrução e apresentam na embalagem os seus objetivos. Assim, as grandes indústrias fazem o marketing e se beneficiam até da brinquedoteca para a divulgação de seus produtos (PORTO, 2008).

No ambiente da brinquedoteca, é possível ter diferentes tipos de brinquedos/jogos; sugerem-se aqueles construídos com o apoio das famílias e que, um dia, estiveram presentes nas brincadeiras dos pais como os piões, os bilboquês, a sinuca, o pega-varetas e demais jogos. Nesses e em outros objetos o professor pode mencionar que há ciência, ou seja, compreensão e repasse de informação, pois, enquanto jogam, as crianças manipulam variáveis, formulam hipóteses, “[...] engendram investigações, realizam testes, observam, reúnem e classificam dados, avaliam condições, tomam decisões, e desenvolvem competências interpessoais” (WASSERMANN, 1990, p. 39). Essas experiências criam o contexto propício ao desenvolvimento do entendimento conceitual, à aprendizagem de valores e ao comportamento responsável em grupo.

Os pais revelaram que, ao brincar, as crianças resolvem problemas; um dos objetivos dos que sugerem a/o brincadeira/jogo na instituição educacional, como Kamii e DeVries (1991b), Macedo (2000), Smole (2000a), Oliveira (2004). Afirma Smole que, tanto para a criança quanto para um adulto, um problema “[...] é toda situação que ela enfrenta e não encontra solução

imediate que lhe permita ligar os dados de partida ao objetivo a atingir. A noção de problema comporta a ideia de novidade, de algo nunca feito, de algo ainda não compreendido” (SMOLE, 2000a, p. 13).

Smole (2000a) cita alguns problemas: elaborar hipóteses, argumentar e avaliar a adequação de uma resposta bem como o desenvolvimento de atitudes como ouvir o outro, saber trabalhar de forma cooperativa e respeitar regras combinadas pelo grupo; as perguntas a que as crianças tentam responder pensando por si mesmas; que surgem a partir de questionamentos dos professores, como onde e de que maneira se organizar para jogar, como marcar a posição do jogador, quem joga primeiro.

4.5. Percepção das professoras sobre suas funções lúdicas

Para que brincadeiras/jogos sejam colocadas(os) em prática e desencadeiem a construção do conhecimento, três procedimentos são importantes: planejamento, execução e avaliação (MANTOVANI DE ASSIS, 2001, p. 73-81). O planejamento desse tipo de atividade exige alguns critérios básicos: que os jogos/brinquedos sejam interessantes e que solicitem esforços por parte das crianças; que possibilitem a aquisição do conhecimento físico e social; que apresentem desafios e que oportunizem a solução de problemas. Sobre a execução, é importante inserir as crianças, por exemplo, na re/organização dos espaços e materiais (e nas escolhas de suas atividades), assim, elas encontram a oportunidade para realizar atividades que envolvem conservação, classificação e seriação. Durante essas situações, elas podem *verificar que as suas escolhas têm consequências*. Em relação à avaliação, é um processo de coleta e análise de informações tanto do desenvolvimento das crianças, recomendando-se - que sejam registradas as observações referentes a todos os aspectos do desenvolvimento infantil - quanto da prática dos professores, conhecida como autoavaliação.

Conforme Hohmann (1979), a função dos adultos na tarefa do planejamento consiste em orientar, apoiar, encorajar e respeitar a escolha das crianças. Para isso a instituição precisa oferecer uma proposta pedagógica que fundamente os objetivos escolhidos e uma estrutura física com recursos materiais que garantam ao professor melhores condições de trabalho.

Além dessas ideias, DeVries e Zan (1998) enfatizam a importância de o professor utilizar, em todas as situações com as crianças, o método da cooperação por meio do planejamento das tarefas, da inclusão, da seleção e do arranjo de mobília e de materiais que atraiam seus interesses e da participação nas atividades como orientador; Vinha (2002) indica que o professor seja o mediador dos conflitos entre as crianças, a fim de que elas aprendam sobre regras e normas praticando-as; Oliveira-Formosinho (2007) propõe o modo participativo de fazer pedagogia, baseia-se na observação e na escuta dos interesses e das necessidades das crianças, negociação do que será desenvolvido e na diferenciação pedagógica com busca da heterogeneidade como riqueza para a aprendizagem. A seguir, as funções das professoras antes, durante e após as brincadeiras infantis.

CMEIs	Antes, durante, e após as atividades lúdicas	
	Pré I	Pré II
	Converso e estabeleço as normas; observo, interfiro e brinco, se há disputas tento deixá-las resolver sozinhas; procuro acalmá-las.	Verifico o que querem, seleciono os brinquedos; observo e intervenho; quanto há conflitos, digo o que têm que fazer; questiono e solicito que guardem tudo.
	Busco fundamentação e organizo o ambiente; elas brincam, quem briga permanece na cadeira do silêncio, sigo as instruções da <i>Supernanny</i> ²⁰ ; faço perguntas.	Explico como utilizar os brinquedos; sugiro maneiras de explorá-los e se ocorrem brigas pelos mesmos digo-lhes para escolherem outros e elas atendem; questiono o que fizeram.
	Planejo as tarefas (dirigida e livre); interajo e observo, se brigam por brinquedos deixo para ver se resolvem, ou então, tiro os brinquedos; faço intervenções.	Organizo as atividades; observo, em relação aos brinquedos, determino um tempo para cada criança; depois tento ajudá-las individualmente.
	Deixo-as à vontade; observo/interfiro; sobre os conflitos por brinquedos, pergunto com quem estava, digo-lhes para brincar um pouco e depois trocar; peço-lhes para arrumarem os brinquedos.	Planejo o que observar para avaliar; observo e interfiro; em relação ao brinquedo, converso para fazerem a troca; às vezes, chamo os pais.

Quadro 6. Funções das professoras

As informações reveladas no quadro acima mostram que, as professoras dos CMEIs estudados, adotavam uma prática diretiva e assumiam todas as responsabilidades pela educação das crianças antes, durante e após as atividades lúdicas.

²⁰ Conforme Galzerano (2010), a versão brasileira de *Supernanny* é exibida pelo Sistema Brasileiro de Telecomunicação (SBT). Este programa apresenta técnicas comportamentais “[...] que parecem funcionar com um simples passe de mágica, mas que na vida real traduz um longo tempo de adaptações, desafios e frustrações. Além disso, muitas delas induzem o condicionamento, à realização de algo por meio de reforço e a heteronomia” e induzem o consumismo. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/45890>>. Acesso em: 14 abr 2012.

Moyles (2002, p. 116) se apoia nas ideias de Kalverboer que afirma: “o brincar contém informações cruciais sobre o nível de desenvolvimento de uma criança, suas capacidades de organização e seu estado emocional. Para se ter acesso a estas informações, são necessárias a categorização e a mensuração”. Piaget trata desse assunto em *A formação do símbolo na criança. Imitação, jogo e sonho, imagem e representação* (1946/2010) e no *O juízo moral na criança* (1932/1994). Além desses instrumentos de análise do desenvolvimento da criança, é importante

[...] organizar uma ficha ou caderno com os objetivos que desejamos observar, registrar e datar as observações feitas, de modo que todos os alunos possam ser observados em diferentes momentos, é uma maneira simples e prática para auxiliar as intervenções a serem feitas no planejamento ou, eventualmente, com alguns alunos em especial (SMOLE; DINIZ; CÂNDIDO, 2000a, v. 2, p. 83).

Smole; Diniz; Cândido (2000a, v.2), afirmam que é difícil observar todas as crianças ao mesmo tempo, mas, em algum momento, é necessário fazê-lo. Elas destacam a relevância dos adultos saberem avaliar, observar, monitorar e registrar o que ocorre através de atividades lúdicas e providenciar os recursos necessários; pois, as crianças realmente desenvolvem-se cognitivamente a partir do brincar, dentro de um ambiente bem organizado. Para Moyles (2000), o professor precisa saber qual é o seu papel, ou seja,

[...] se o papel é visto como o de instrutor, os professores precisam instruir ou ensinar alguma coisa diretamente para todos, todos os dias - uma tarefa muito difícil. Mas se o papel do professor é o de iniciador e mediador da aprendizagem, e o de provedor da estrutura dentro da qual as crianças podem explorar, brincar, planejar e assumir a responsabilidade por sua aprendizagem, isso faz as coisas ficarem muito diferentes. Mais importante, esta abordagem certamente libera os professores para passar mais tempo com as crianças. O professor se torna um organizador efetivo da situação de aprendizagem, na qual ele reconhece, afirma e apóia as oportunidades para a criança aprender à sua própria maneira, em seu próprio nível e a partir de suas experiências passadas (conhecimentos prévios).

Para que tudo isso não comece a soar muito idealista, é necessário sugerir uma estrutura em que o brincar e a aprendizagem possam ocorrer, para o benefício de todos (MOYLES, 2000, p. 101).

Quanto à função dos professores em relação às disputas por brinquedos, Vinha (2002) acredita que tais situações ajudam a trabalhar regras e valores. Conforme a autora, quando há conflitos entre as crianças, é importante que o educador utilize procedimentos de mediação sem tomar partido ou resolver por elas; que procure ajudá-las a expor seus pontos de vista e

sentimentos umas às outras; que ofereça oportunidade para que as crianças sugiram as soluções, evitando indicar a resolução prontamente. Contudo, caso as crianças não apresentem nenhuma ideia, propor soluções para elas considerarem (mas sem as impor). Além disso, cabe ao professor insistir sobre o valor de empenhar-se em fazer acordos, resistindo à tentação de aceitar a primeira solução oferecida, sem se certificar se o parceiro concorda.

Para tanto, Hohmann (1979) sugere que o professor ajude as crianças a se auxiliarem e a falarem umas com as outras, incentivando-as a explicarem ou a mostrarem o que conseguiram fazer e/ou a entenderem sobre o que foi proposto. Além de ser o mediador entre o conhecimento e a criança, é primordial que o professor estabeleça relações de troca e proponha atividades desafiadoras às crianças de acordo com o nível de em que se encontram, provocando-as a pensar de forma criativa e autônoma. Isso requer compreensão sobre como ocorre o desenvolvimento infantil, contemplando os aspectos cognitivos, afetivos, emocionais, sociais e motores.

4.6. O brincar em diferentes ambientes dos CMEIs

Os dados a seguir referem-se à representação que as professoras do Pré I e do Pré II tinham do brinquedo e da brincadeira e o modo como eram organizados alguns dos diferentes ambientes lúdicos nos CMEIs estudados. Cada turma contava com uma professora regente e com uma assistente, descrever-se-á, basicamente a atuação da professora. Num primeiro momento, apresentam-se as práticas realizadas nas salas de atividades e principalmente na brinquedoteca, pois é um ambiente novo nas instituições pesquisadas. As brincadeiras ao ar livre serão discutidas posteriormente (cap. v).

É importante ressaltar que, na descrição das cenas relatadas utilizaram-se nomes fictícios. Além disso, baseou-se no método de observação explicitado por Piaget em *A formação do símbolo na criança* (1946/2010). Nessa obra o autor mostra como a criança se desenvolve por meio da brincadeira, e fornece elementos para que o educador aproveite essa atividade, sobretudo para compreender e atender os interesses e as necessidades das crianças.

As cores adotadas para descrever os CMEIs foram *o Verde, o Azul, o Lilás e o Laranj*. Essa estratégia serviu para manter o anonimato das instituições pesquisadas bem como, especialmente, para apontar semelhanças e particularidade entre elas. Após descobrir os

significados dessas cores (LACY, 2002) escolheu-as aleatoriamente. Em novembro de 2010, pesquisou-se o Centro *Lilás* e o Centro *Laranja*; em fevereiro de 2011, pesquisou-se o Centro *Verde* e o Centro *Azul*.

4.6.1. O lúdico no CMEI *Verde*

Reconhece-se na cor verde equilíbrio e harmonia (LACY, 2002), sentimentos importantes para a promoção do bem-estar e convivência com as pessoas. Este Centro foi criado em 1994 e, conforme as educadoras, seu projeto pedagógico fundamenta-se em teóricos como Vygotsky, Wallon, Piaget, Saviani, Marx e Gramsci.

De acordo com os responsáveis pela instituição, a proposta do Centro *Verde*, destaca que o brincar promove a autonomia, um dos princípios básicos da educação. Contudo, esse aspecto do desenvolvimento foi desconsiderado pelos objetivos da brinquedoteca. Já, a imaginação apareceu em todas as falas das educadoras, todavia, durante a prática das professoras identificou-se que elas perdiam excelentes oportunidades de explorarem ideias boas das crianças.

Conhecimento sobre:		
Como foram escolhidos os brinquedos que compõem o acervo da brinquedoteca. Como foram adquiridos. Eles foram catalogados e demarcados? (Diretora).	Como as crianças brincavam na brinquedoteca. Como elas eram incentivadas a participar da organização dos brinquedos? (Professoras).	
	Pré I	Pré II
Os brinquedos foram escolhidos com base nos interesses e necessidades das crianças, adquiridos pela Secretaria de Educação e através de promoções. Esses materiais não foram catalogados.	Há dias em que escolhem os brinquedos, mas, às vezes isso não funciona. Aponto onde devem guardá-los.	Deixo-as brincar cada dia com um tipo de brinquedo. Sim, solicito que guardem, pois temos outras coisas para fazer.

Quadro 7. Escolha dos brinquedos e das brincadeiras no CMEI *Verde*

Nas salas das turmas observadas encontraram-se os mesmos equipamentos e objetos, TV/DVD, aparelho de som, estante com bichos de pelúcia e alguns livros infantis; prateleira com caixas, que armazenavam bonecas, carrinhos e outros objetos que permaneciam fora do alcance das crianças.

Já na brinquedoteca havia diversos materiais como a TV, os berços de bonecas, uma mesa com quatro cadeiras encostadas num canto, um tapete no centro do ambiente, cinco prateleiras de

madeira que permaneciam acima da altura das crianças e serviam para alojar os livros infantis em 3 D. Num dos cantos do ambiente, encontravam-se cinco estantes, duas delas com muitos bambolês e outras três com caixas de papelão encapadas para guardar vários materiais entre os quais: blocos de montar, banheiras e carrinhos para levar a boneca passear (cor-de-rosa), instrumentos musicais (tambor, chocalho, pandeiro, pratos, triângulo, etc.), bichos de pelúcia, automóveis de várias cores e modelos. Brinquedos como carrinhos de mercado, motocicletas, uma barraca de tecido, um túnel/minhocão permaneciam no chão. Havia também um espelho na parede e um conjunto de arcos em plástico, composto de mais de cinquenta peças, tais como, bastões, suportes com pinos e outras peças. Como ocorreu a aquisição desses materiais?

Conforme o relato das diretoras, os brinquedos foram adquiridos pela Secretaria da Educação considerando os interesses e as necessidades das crianças. Piaget (1946/2010) afirma que esse critério é muito importante, visto que o interesse está *relacionado* à afetividade, motor da aprendizagem. Já a ação que a criança desenvolve sobre os objetos *refere-se* à questão cognitiva.

Cunha (1994) alega que as *escolhas e sugestões* das atividades são tão importantes quanto o modo como os professores apresentam os materiais às crianças, ou seja, em certas situações, os brinquedos podem apenas ser colocados no ambiente que a criança vai explorar; outras vezes, precisam ser apresentados a ela e mostradas as possibilidades de exploração que oferecem (CUNHA, 1988). Ademais, esses objetos necessitam ser catalogados, pois, assim, as crianças conseguem guardá-los em seus lugares. Essa atitude proporciona aprendizagem sobre organização e classificação. A seguir, apresenta-se a prática ludo-pedagógica das professoras.

4.6.1.1. Análise das atividades desenvolvidas em ambientes lúdicos do Pré I - CMEI Verde

As atividades mostradas a seguir foram realizadas no ambiente de sala e na brinquedoteca. Depois do lanche da manhã, enquanto a professora ajudava algumas crianças a fazer a higiene pessoal, outras permaneceram sentadas assistindo a TV, desenho dos *Backyardigans*²¹.

²¹ Série animada que conta a história de 5 amigos: Pablo, o pingüim; Tyrone, o alce; Austin, o canguru; Tasha, a hipopótamo; e, Uniqua, o bicho inventado cuja espécie dá nome ao personagem.

Posteriormente, ela contou uma história sobre cachorros e utilizou alguns *dedoches* para imitá-los enquanto informou às crianças as características desse animal.

Obs. nº 1, algumas delas comentaram sobre os seus cachorros e os imitaram: andaram de quatro pernas com a língua para fora, rosnaram e latiram. Essa representação espontânea foi interrompida pela professora ao solicitar que prestassem atenção na história. Posteriormente, ela avisou que iriam à brinquedoteca, mas disse que ninguém poderia usar os triciclos, mexer nos livros, pegar brinquedos dos colegas e correr.

Já na brinquedoteca, a professora perguntou às crianças o que faziam e recomendou que tivessem cuidado com os brinquedos; no mesmo instante, disse que precisaria sair para trocar uma criança. As crianças ficaram com uma *estagiária*, acadêmica do 1º ano do curso de Pedagogia - AED. Quando a professora retornou, a diretora solicitou a sua presença. Isso indica que o tempo do adulto nunca é de disponibilidade real para com a criança. Quando acontece esse tempo é num intervalo mínimo entre suas inúmeras *obrigações* (BUJES; HOFFMANN, 1991). Parece que essa situação *inesperada* deixou as crianças *liberadas* para fazerem o que *quisessem* como se pode notar na cena (obs. nº 5) relatada abaixo.

Na brinquedoteca, primeiro as crianças exploraram os bambolês e os carrinhos de feira. Depois as meninas encontraram as bonecas e seus acessórios; e os meninos separaram os automóveis. No geral, elas trocavam de brinquedo muito rápido, aquele que já não era considerado novidade jogavam ao chão; às vezes, outra criança o apanhava, caso contrário, permanecia onde estava e era pisoteado por todas as crianças.

Enquanto as crianças procuravam algo que considerassem interessante, a ajudante permanecia em pé, perto da porta. Aparentemente *confusa*, tentou atender a todos. Assim, as crianças puderam explorar diversos livros, até descobriram algumas características de vários animais e os imitaram. Esses primeiros contatos com tal material estimula a curiosidade e o gosto pela leitura. Por isso, para Cunha (1994), na brinquedoteca, é importante que os livros sejam utilizados como brinquedos.

Obs. nº 7, ainda na brinquedoteca, de repente, uma das crianças conseguiu retirar um livro da estante; nisso, outras se acomodaram e a ajudante, que não sabia do pré-estabelecido (que não podiam mexer nos livros), entregou-os um a um. Elas folhearam atentamente, passaram a mão nos bichos em 3 D e os

imitaram; fizeram como se fossem urso, cachorro, leão e riram. Quatro meninas e dois meninos permaneceram 40 minutos nesse *canto*.

Apesar do *alvoroço*, pois as crianças exploravam os materiais e logo os atiravam ao chão, algumas delas brincavam atentamente e divertiram-se muito com os livros e com os triciclos, materiais *proibidos* pela professora de serem utilizados. Essa é uma decisão que precisa ser revista, pois, se os objetos presentes na brinquedoteca foram adquiridos a partir dos interesses das crianças e se eles encontram-se à *disposição*, é importante que elas sejam curiosas e que os utilizem com criatividade. Para evitar esses problemas aconselha-se que os triciclos sejam dispostos num espaço mais amplo e que as regras da brinquedoteca sejam (re) construídas com a participação de todos.

João despertou a atenção pela sua curiosidade e iniciativa, suas construções influenciaram várias crianças, por isso elas serão mostradas com mais detalhes nos próximos episódios.

Obs. nº 8, quando chegou à brinquedoteca João manuseou diversos brinquedos e entrou numa barraca. Ana aproximou-se do equipamento imitando o latido de um cão. João saiu dali carregando um berço para o canto tentando cobri-lo com o mosquiteiro, não conseguindo, o esfregou no espelho; a seguir, pegou um bambolê e um carrinho de feira e os arrastou por um tempo; encontrou um conjunto de peças de madeira (para atividades físicas), arrumando-as no carrinho de feira; então, levou tudo para baixo de uma mesa; repetiu essa ação várias vezes até que descobriu uma peça com pinos na ponta; fez desse objeto como se fosse um martelo e bateu em diferentes materiais. Ana juntou-se a João, pegou mais madeira e o imitou. Outros meninos fizeram a mesma coisa, um deles encontrou uma madeira maior do que ele e fez como se estivesse varrendo a casa. José usou uma dessas peças como se fosse um machado. Num determinado momento, João recolheu materiais que estavam embaixo da mesa e os colocou numa banheira, pegou um triciclo (que não poderia ser usado) e percorreu a brinquedoteca carregando os objetos no colo; parou nos livros, permaneceu determinados minutos com aqueles meninos observando-os; depois foi até aos instrumentos musicais. [...] Assim que a professora retornou, após 40 minutos, as crianças foram avisadas que estava na hora do almoço. Enquanto elas almoçavam, a estagiária arrumou a seu modo a brinquedoteca. Percebe-se que não houve intervenção pedagógica.

No princípio dessa cena, identificou-se que Ana retomou a brincadeira de imitação do cão iniciada na sala e João, segundo conversa posterior com a professora, possivelmente imitou o avô, que reside num sítio nas redondezas da cidade. Em tal brincadeira, as crianças exploraram noções de tamanho e de peso. Entretanto, em nenhum momento tiveram a oportunidade de tomar

consciência de suas ações. A observação (nº 9) a seguir aponta que as construções das crianças eram ignoradas.

Após o sono e o lanche, as crianças brincaram na sala de atividade com blocos de (des)montar, que foram displicentemente despejados no chão de uma barrica pela ajudante, que logo em seguida foi embora. [...] sob a orientação da professora, com tais peças as crianças montaram prédios, aviões, carros, casas; alguns meninos fizeram armas e atiraram para todos os lados da sala. Depois de aproximadamente 20 minutos, o chão ficou forrado de peças que foram pisadas por todos que ali estavam.

Nessa atividade, percebe-se que as crianças se encontram na fase da imitação em que procuram realizar construção mais próxima possível do real, pois apresentam preocupação acentuada com a exatidão das próprias produções. Entretanto, não utilizaram os objetos construídos em outras brincadeiras, pois logo passaram a jogá-los ao chão e a pisar sobre eles. “[...] Como é mais fácil desfazer que construir, o jogo converte(u)-se então em destruição” (PIAGET, 1946/2010, p. 133), algo *despercebido* pela professora. Talvez, se ela tivesse valorizado as atividades infantis fazendo perguntas às crianças sobre aquilo que haviam desenvolvido a destruição não tivesse ocorrido. O próximo episódio continua indicando que as ações das crianças eram *ignoradas*.

Obs. nº 13, depois de desfazer suas construções João pegou a mochila que tinha roda e fez como se estivesse empurrando uma *carriola*; a professora interrompeu sua brincadeira e disse para guardá-la. Em seguida, ele brincou com Ana, que se comportou novamente como se fosse uma cachorrinha; andou de quatro pernas pela sala com a língua para fora da boca enquanto João a segurava pela camiseta. Os dois não permitiram que ninguém se aproximasse.

João e Ana estavam motivados com a brincadeira de imitação (possivelmente despertada no decorrer da contação de história realizada pela professora no início do dia), razão pela qual a retomaram em lugares e tempos diferentes. Tanto nessa situação quanto na anterior, a professora poderia questionar as crianças em relação aos temas das brincadeiras, “[...] para os papéis sociais desempenhados, para as funções e atributos (cor, forma, tamanho, textura etc) dos objetos, a seleção dos materiais que compõem as construções e assim por diante” (SEBER, 1995, p. 62). Essa atitude amplia as possibilidades de a criança pensar sobre suas ações e isso provoca o desenvolvimento do pensamento.

A próxima cena continua revelando que a professora decide o que e como fazer e que não presta atenção aos interesses infantis:

[...] ela solicitou às crianças que guardassem os blocos de (des)montar; logo em seguida, despejou no chão outra barrica com bonecas, carrinhos, telefones, bichos de pelúcia, panelinhas etc.

Em meio a esses objetos, Ana encontrou um cachorro de pelúcia e um pente, sentou-se no chão e penteou o cachorro. Enquanto as outras crianças selecionavam os seus brinquedos, a professora varreu os blocos para um canto da sala e com uma pá recolheu-os e jogou-os na barrica.

Nesse cenário (obs. nº 17), percebeu-se que a professora solicitou arrumação, todavia, sem esperar que as crianças o fizessem, despejou mais materiais ao chão que já estava repleto deles. Depois disso, varreu os objetos, juntou tudo com uma pá e lançou-os num tambor. Qual o entendimento das crianças em relação a essa atitude? Provavelmente, elas enxergassem que somente os adultos são os responsáveis pela arrumação do ambiente e que as suas (des)construções não tivessem valor. Isso parece justificar o modo como agiram com os materiais esparramados na sala e na brinquedoteca. Segundo Piaget (1946/2010), as crianças aprendem a imitar e interpretam as ações dos adultos a partir da estrutura de pensamento que possuem, por isso é imprescindível que eles fiquem atentos ao que realizam e mostrem e façam como pode ser feito, que sejam um exemplo a seguir seguido.

Sem orientação/acompanhamento, é muito difícil a criança desenvolver a responsabilidade, a cooperação e a autodisciplina. Para adquirir esse aprendizado, ela precisa sentir-se responsável pelas coisas com as quais interage e brinca; assim, poderá cuidar/arrumar o ambiente no qual convive e dele participa. Para tanto, é importante que a professora discuta com as crianças o modo como estão brincando - o que pode ser realizado - antes e depois da brincadeira, no momento da roda.

DeVries (1998) destaca que a professora tem um duplo papel na atividade de roda: antes, planeja; durante, assume o papel de líder. A situação de discussão dos problemas vividos, ao mesmo tempo que provoca a argumentação de todos, é uma maneira de causar desequilíbrios e de reorganizar os conceitos (WADSWORTH, 1997). Esse procedimento requer o reconhecimento do papel ativo da/o criança/aluno, agente principal da elaboração de seu próprio saber e também, que o professor tome consciência dos dados coletivos ignorados ou rejeitados no cotidiano dos CMEIs.

4.6.1.2 Análise das atividades desenvolvidas em ambientes lúdicos do Pré II - CMEI Verde

Nessa turma, as observações também iniciaram na sala e no período da manhã. Verificou-se que a professora fez a revisão de uma história contada no dia anterior; ela indagou as crianças a respeito do papel dos personagens e da mensagem da história. As crianças não mostraram muito entusiasmo com essa atividade, pois ficaram brincando com seus corpos e com os colegas.

Obs. nº 1, em seguida, a professora iniciou uma música e as crianças a acompanharam; após, foram indagadas sobre o que fizeram no final de semana. Enquanto relatavam, dois meninos brincavam como se fossem cachorros, de quatro pés rosnavam um para o outro. Em seguida, as crianças foram solicitadas a desenhar o que vivenciaram no final de semana; elas fizeram bolas, casa, avião, carro etc. Durante tal atividade, Wagner e Victor usaram o giz de cera como se fosse uma arma e atiraram para frente. Wagner mostrou o seu desenho, um carro que anda na neve. Assim que terminaram, assistiram um desenho animado da Disney. Logo após, almoçaram, dormiram e, lancharam. Posteriormente, foram para a brinquedoteca.

Os fatos apontam que as crianças realizaram atividades envolvendo a memória e a imaginação (ouviram uma história, cantaram, desenharam, assistiram a desenho animado), valeram-se do desenho e de suas representações. Usaram, também, a narrativa para expressar ideias e sentimentos inexplorados pela professora; que, “[...] antes de levar as crianças à brinquedoteca, disse que todos deveriam cuidar dos brinquedos, pois a pessoa responsável pelo espaço²² havia assumido uma turma, então, ela esperava colaboração” (obs. 4; diário de classe, fev/2011).

Obs. nº 7, na brinquedoteca, a professora mencionou: chamarei para escolher brinquedos aqueles que estão sentados. Primeiro as meninas! Pegou, então, carrinhos de mercado, berços e bonecas e entregou a elas; nem todas aceitaram os carrinhos; alguns meninos aproveitaram e se apossaram dos objetos, enquanto outros ficaram sentados esperando a professora chamar. Depois que todos receberam um brinquedo ela disse: as meninas que querem brincar na cabana podem vir, entrem duas por vez. Algumas meninas inseriram banheiras e bonecas dentro da cabana, entraram e saíram várias vezes. Os meninos tentaram participar e foram impedidos por elas, que deixaram um berço atravessado em sua entrada. Eles ficaram do lado de fora batendo e empurrando a cabana. As professoras, apenas observavam.

²² Durante um ano, aproximadamente esse CMEI teve uma professora responsável pela brinquedoteca.

DeVries e Zan (1998) referem que quando a professora separa as crianças por gênero e decide por todos em *benefício*, por exemplo, das meninas, sem perceber ela reforça os comportamentos *passivos* e os estereótipos (coisas de menina e coisas de menino). Seria mais adequado que as crianças pudessem escolher os parceiros e os brinquedos; atividade que exige a cooperação (co-operação), ou seja, a negociação para se chegar a um acordo. Isso, às vezes, implicam conflitos e brigas (KAMII, 1991b), situações completamente *evitadas* pelos adultos, que desconhecem a importância dos conflitos para o desenvolvimento infantil. O exemplo a seguir ilustra essa ideia.

Obs. nº 9, a *assistente* sentou perto das prateleiras e atendeu as crianças que pediam alguma coisa. No término dessa atividade, ela ficou no mesmo lugar, aguardando as crianças a devolverem os brinquedos. Enquanto isso, a professora determinou: todos têm que guardar os materiais, caso contrário não voltarão! A maioria das crianças entregou os objetos nas mãos da assistente e da professora.

Se os materiais lúdicos estivessem com algum registro, conforme mencionado anteriormente, isto é, se fossem marcados com cores ou formas que indicassem onde poderiam ser guardados, facilitaria o trabalho do professor e proporcionaria às crianças aquisição de noções de conceitos do conhecimento físico, social e lógico-matemático; entretanto, para conseguir o que desejara, a professora utilizou-se de ameaças. Kamii (1991b) afirma que esse tipo de atitude ocorre porque as crianças pequenas aceitam ordens arbitrárias e unilaterais, geralmente sem protestar.

Por certo, se elas continuarem com essa educação terão dificuldades em conquistar a autonomia. Pois, embora as crianças dessa idade sejam heterônomas é preciso que na pré-escola tenham experiências que lhes proporcionem construir autonomia; por exemplo, possibilidade de escolher o que fazer, opinar, de expressar sentimentos e emoções, encontrar argumentos para justificar suas respostas e decisões e de trocar pontos de vistas.

Os próximos exemplos revelam que a professora mantinha as crianças em constante atividade e quietas a partir de *ameaças*:

[...] num outro dia, na brinquedoteca, a professora entregou um monte de peças para cada criança e disse que poderiam brincar do que quisessem, mas somente no tapete. Ela sentou no meio de todas e orientou-as para ficarem com as pernas como se fossem *índios* (dobradas), pois assim caberiam no espaço. As meninas e alguns meninos construíram casas e prédios, enquanto outros produziram carros e armas e fizeram *como se fossem* policiais, atirando em várias direções.

Quando as crianças tentavam sair do local em que estavam sentadas, a professora mencionava: quem sair daqui volta para a sala. Ela permaneceu no mesmo local durante uma hora e fez várias (des) construções. Em seguida, todos foram solicitados a deixar as peças nas caixas.

Parece que a observação (nº 12) do dia anterior, apresentada anteriormente, serviu para que essa professora decidisse em impor as regras para as crianças cumpri-las. Embora elas estivessem impedidas de se movimentarem por estarem sentadas umas muito próximas às outras e devido ao rígido controle exercido pela professora permaneceram desse modo até o final da atividade. Para Kamii (1991b), a coerção, ou a ameaça de punição, é o modo comumente usado pelos adultos para fazerem as crianças obedecerem. A coerção funciona somente enquanto é mantida, ou quando as crianças tornam-se dóceis ou dependentes da aprovação do adulto, tendo atitudes passivas diante dele. Por outro lado, elas podem, eventualmente, rebelarem-se, aberta ou veladamente (DEVRIES e ZAN, 1998). Tanto a passividade como a revolta interfere de maneira negativa na formação da personalidade.

Vasconcellos (2006, p. 122), assinala que

[...] a ação cotidiana do professor, por seu caráter de urgência e complexidade, acaba impondo a necessidade de tomada de decisão imediata, sem tempo para uma reflexão mais apurada, ou mesmo induzindo a se ter práticas reiterativas, repetindo o que está dado. O espaço de parada para refletir (*sobre*) o trabalho é fundamental para se perceber as eventuais contradições entre estas atitudes tomadas e as opções mais radicais.

É fundamental que os professores troquem experiências e reflitam a respeito dos problemas e da práxis adotada pela instituição. Para tanto, é indispensável um tempo de *parada*; isso poderia ser feito durante as horas-atividade²³, direito adquirido, mas não garantido, pois, muitas vezes, nos CMEIs, faltam professores e funcionários comprometendo o andamento das atividades e, conseqüentemente, a qualidade da educação.

²³ Lei que institui a hora-atividade no Estado do Paraná (n.º 13807 - 30/09/2002).

4.6.2. O lúdico no CMEI *Azul*

Escolheu-se a cor azul para este Centro porque ela representa paz (LACY, 2002), sentimento necessário principalmente para lidar com crianças.

O Centro *Azul* entrou em funcionamento em 1983 e, de acordo com as educadoras, sua proposta pedagógica fundamenta-se em Vygotsky. Para ele (1984), o brinquedo antecipa o desenvolvimento; com tal objeto, a criança adquire a motivação, as habilidades e as atitudes necessárias à sua participação social, conquistadas com a ajuda dos companheiros e dos mais velhos.

Os brinquedos desse CMEI também foram adquiridos pela Secretaria da Educação e, ainda, com verbas destinadas à instituição pelo Programa Dinheiro Direto nas Escolas (PDDE²⁴). O recurso desse programa é proveniente do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FNDE), que é enviado para as Associações de Pais, Mestres e Funcionários (APMFs) da escola básica para aquisição de material de consumo e de despesas de capital para o atendimento dos alunos. Parece que os interesses e necessidades das crianças serviram como referência para a aquisição dos materiais.

Conhecimento sobre:		
Como foram escolhidos os brinquedos que compõem o acervo da brinquedoteca? Como foram adquiridos? Eles foram catalogados e demarcados? (Diretora).	Como as crianças brincam na brinquedoteca? Como elas são incentivadas a participar da organização dos brinquedos? (Professoras).	
	Pré I	Pré II
Os brinquedos foram escolhidos com base nos interesses e necessidades das crianças, adquiridos pela Secretaria de Educação e por meio de promoções e/ou do PDDE. Esses materiais não foram catalogados.	Indico do que podem brincar; quando percebo que estão saturadas, libero outros brinquedos. Depois, peço para catarem tudo.	Elas ficam muito eufóricas, por isso, procuro incentivá-las a brincar. Depois, digo para deixarem tudo arrumado para outra turma.

Quadro 8. Escolha dos brinquedos e das brincadeiras no CMEI *Azul*

Observou-se que, nas salas do Pré I e do Pré II, havia o mesmo espaço físico e praticamente os mesmos móveis e decoração, quais sejam: aparelho de som, uma caixa com alguns brinquedos como bolas, carrinhos, bichos de pelúcia, peças de (des)montar, um armário com quatro portas para armazenar materiais escolares, um vaso com uma planta em que se

²⁴ Disponível em: <www.educacao.pr.gov.br>. Acesso em: 10 maio 2012.

apoiavam vários corações de papel com mensagens de valores humanos, um varal para pendurar os trabalhos das crianças, um suporte para acomodar as mochilas, mesinhas com cadeiras, o alfabeto colado na altura do teto, um ventilador e colchonetes empilhados num canto da sala. Ao lado das duas salas, encontrava-se a videoteca, ambiente com uma TV/DVD, uma estante com vários livros de literatura infantil, um baú de fantasias com vestimentas, máscaras e bancos com almofadas.

Na brinquedoteca, havia três prateleiras com diversas banheiras e bonecas de diferentes tamanhos, bichos de pelúcia, instrumentos musicais (chocalho, tambor, corneta e outros instrumentos); armário com portas para guardar material reciclável; alguns jogos de regras (como o dominó e o jogo da memória) e pecinhas de (des)montar; sofazinho, piscina de bolinha com um pequeno escorregador, carrinhos de mercado, bolas, triciclos e túnel minhocão (centopeia).

4.6.2.1. Análise das atividades desenvolvidas em ambientes lúdicos do Pré I - CMEI Azul

As atividades relatadas nessa turma foram observadas na sala e posteriormente na brinquedoteca. O episódio (nº 7) que se segue evidencia que a professora conseguiu praticar aquilo que se propôs:

na sala, as crianças ouviram música gospel e, depois do café da manhã a professora contou a história da Branca de Neve; para tanto, utilizou-se de recursos como um tapete redondo, vermelho, e alguns enfeites como árvores, castelo e *casa* dos sete anões. Numa caixa, encontravam-se todos os personagens que foram usados durante a narração. Depois de guardar os materiais, ela questionou as crianças sobre a história contada. A seguir, informou-lhes que iriam à videoteca para assistir e ouvir a mesma história. Com esse objetivo foram a esse ambiente de maneira silenciosa, em fila e com as mãos para trás. A professora ainda determinou: zíper na boca! Nesse local, as crianças apenas ouviram parte da história, não se interessaram pela atividade que demorou em acontecer, pois o vídeo apresentou defeito.

No ambiente da sala, totalmente organizado pela professora, as crianças ouviram a história da *Branca de Neve* com certa inquietação; desconcertada, ela disse que tinha arrumado tudo tão *direitinho*, mas que o comportamento das crianças deixou-a desanimada. Após essa situação, levou as crianças para a videoteca com a intenção de que assistissem a história contada

minutos antes. O faz-de-conta comercializado aprisiona e dirige as crianças para “[...] os estereótipos de beleza, raça, classe e comportamento” (LINN, 2010, p. 244); por isso, é importante que tal programação seja substituída e/ou enriquecida por outras atividades, nas quais as crianças tenham maior envolvimento.

Linn (2010) sugere ao adulto que a criança preferencialmente participe das histórias contadas por dois motivos, “[...] para contribuir com o que ela visualiza, para ir além do texto e acrescentar alguma coisa que ela mesma crie” (p. 308). Para tanto, o professor pode “[...] reunir um grupo de brinquedos que represente os personagens, levando a criança a participar ativamente do enredo” (TEIXEIRA FONTES, 2004, p. 115). Durante a atividade em sala esse procedimento foi realizado pela professora, mas faltou-lhe inserir a criança na proposta, que tentava de diversas formas tocar nos personagens.

Provavelmente a professora não possuía tal conhecimento, pois, insistentemente tentou fazer as crianças permanecerem sentadas para assistirem *passivamente* a história da *Branca de Neve*. Mas, como o vídeo *demorou* a funcionar e com a proposta de que iriam à brinquedoteca as crianças ficaram *alvorçadas*. Por isso, a professora cancelou o vídeo e foram para o *novo* ambiente.

Obs. nº 13, as crianças chegaram empolgadas à brinquedoteca. Expressando o seu descontentamento a professora disse: o que ocorreu com o Pré I que não está mais escutando? Vamos sentar! É para ouvir o que as professoras estão falando, senão nós não vamos mais passear. A professora ainda disse: vocês ouviram a história da Branca de Neve na sala e depois na videoteca, agora vamos brincar com as coisas que tem no baú. O que será que tem dentro dele? Eu também trouxe várias fantasias. Ela tirou as roupas de uma sacola e do baú e disse: olha essa roupa! E as crianças disseram: eu quero essa, aquela. Com ajuda da assistente a professora vestiu algumas crianças de príncipe/princesa, de bruxa, de fada, de palhaço. Posteriormente, mencionou: não é para mexer nos brinquedos e nem na piscina de bolinha. Hoje brincaremos apenas com as fantasias. No momento em que as professoras colocaram as fantasias nas crianças, alguns meninos tentaram pular na piscina, porém a assistente não permitiu. Contudo, uma menina conseguiu e alguns meninos, como o Roque (com uma peruca de palhaço), foram para o escorregador, outros para o triciclo etc. A professora alegou: as bolinhas não podem sair de dentro da piscina e não era para andar de triciclos, eles só podem ser usados no saguão. Enquanto isso, meninos pegaram brinquedos e, ao mesmo tempo, os abandonaram em qualquer lugar. Notando o desinteresse das crianças ela lhes disse que em outro momento retornariam à brinquedoteca para brincar daquilo que as crianças queriam.

A partir dos fatos apontados, verificou-se que as crianças não estavam interessadas na atividade programada pela professora. A decisão de brincar com as fantasias foi somente dela que não levou em consideração o que as crianças queriam. Diante da desconsideração dos seus interesses, por parte dos adultos, geralmente a criança passa a exibir comportamentos antissociais. Foi exatamente isso que ocorreu com as crianças dessa turma. Isso não significa que elas devam fazer o que querem, mas que queiram aquilo fazem. Ademais, Vinha (2002) afirma que todas às vezes que as crianças são induzidas a fazerem algo mediante o uso de sua força ou autoridade, os adultos estão negando a elas a oportunidade de desenvolverem a autodisciplina e a responsabilidade.

Durante a entrevista (quadro 4), a professora mencionou que a brinquedoteca foi montada para a criança ter mais *liberdade*, mas os acontecimentos revelaram que tal objetivo foi desconsiderado. Apesar disso, as regras, estabelecidas por ela ou pela instituição, foram infringidas pelas crianças, que passaram a manifestar seus interesses contrários aquilo que havia sido proposto. “[...] Insistindo que a criança siga apenas regras, valores e diretrizes já preparadas por outros, o adulto contribui para o desenvolvimento de um indivíduo com uma mente, personalidade e moralidade conformista” (DEVRIES e ZAN, 1998, p. 56); ou, então, totalmente sem limites, pois a criança rebela-se contra as imposições do meio. As atitudes da professora, como ela mesma disse, baseiam-se nas ideias, ou seja, nos *poderes* da *Supernanny* (quadro 4). Para Piaget, “[...] grande número de pessoas permanece a vida toda moralmente heterônoma, procurando inspirar suas ações em ‘verdades reveladas’ por deuses variados ou por ‘doutores’ considerados a priori como competentes e acima de qualquer suspeita” (PIAGET, 1932/1994, p. 19). O autor afirma ainda que:

[...] uma educação moral que objetiva desenvolver a autonomia da criança não deve acreditar nos plenos poderes de belos discursos, mas sim levar a criança a viver situações onde sua autonomia será fatalmente exigida. Porém, é preciso tomar cuidado com as pretensões da ação educativa escolar: os conceitos de coação e cooperação são, para Piaget, conceitos que permitem a leitura de uma sociedade dada. Se uma cultura for essencialmente coercitiva, valorizando as posturas autoritárias e o respeito unilateral, dificilmente uma ação pedagógica, por si só, levará à autonomia dos alunos”. Ajudará, sem dúvida, mas terá alcance limitado. Acreditar o contrário é pensar que uma criança é puro produto dos métodos e objetivos de uma instituição educacional. Não há dúvidas de que a teoria de Piaget permite-nos pensar a educação. Mas ela nos permite sobretudo pensar a cultura, e dentro dela, a educação (PIAGET, 1932/1994, p. 20).

Embora as professoras mencionassem o que deveria ser feito elas não acompanhavam e não verificavam se suas solicitações, pedidos ou instruções estavam sendo seguidas pelas crianças. Tudo isso gerava uma desorganização estressante tanto para as crianças quanto para as professoras. Essa situação denota também a inconsistência do comportamento do adulto em questão. Verifica-se que o professor constata essa situação, mas não sabe o que fazer para obter a cooperação das crianças na organização do ambiente. É importante ressaltar que, viver num ambiente onde cada objeto tem o seu lugar é essencial para que ocorra o harmonioso desenvolvimento da criança. A desorganização dificulta a construção das estruturas lógico-matemática, a aquisição das noções de conservação, de classificação e de seriação.

4.6.2.2. Análise das atividades desenvolvidas em ambientes lúdicos do Pré II - CMEI Azul

As observações mencionadas em seguida foram realizadas na sala e na brinquedoteca. Em sala, a professora desenvolveu somente atividades lúdicas dirigidas. Pela descrição do episódio (obs. nº 5), verifica-se que ela realizou atividades que são do agrado das crianças, envolvendo os diferentes tipos de conhecimentos, conseguindo com sua participação e intervenção a atenção de todas. A professora

solicitou que Lara subisse na carteira e cantasse a música da aranha, cuja letra e desenho já estavam no quadro. Em seguida, a professora fez alguns questionamentos sobre a história contada no dia anterior, como: quem eram as crianças que brincavam no sítio do Sr. Lobato? O que um dos personagens deu para a sua namorada? Após as respostas, entregou massa de modelar a cada criança, perguntou sobre a cor que receberam e pediu para fazerem uma flor como a da história. Ela fez a sua flor, colocou-a no meio da roda. Uma menina a imitou, um menino revestiu o dedo de massinha e disse que era um curativo. As crianças construíram várias coisas como sabonete, cobra e bolinhas. A professora disse: as bolinhas parecem ovinhos, façam um ninho para protegê-los. Após, guardou as massinhas e pediu para as crianças formarem fila, carimbou a mão delas com a figura de um sapo e solicitou que imitassem esse animal. Algumas pularam, outras coaxaram. Posteriormente, entregou a cada criança uma bala.

Em outro momento, num período de aproximadamente 15 minutos, sentaram em duplas, no chão, e exploraram letras e números em EVA. Duas crianças pegaram o número zero e fizeram como se estivessem dirigindo um carro; com o número quatro uma menina fez como se tirasse uma foto da professora, que perguntou: fiquei bonita na foto? Depois, ela proferiu: quem não tomou banho hoje, vai tomar agora. Pôs nas crianças uma touca de plástico, entregou-lhes uma bucha e

pediu para cantarem a música Chuveiro, Chuveiro e fazerem de conta que estavam tomando banho. Enquanto isso perguntou: vocês lavaram embaixo do braço? Como chama essa parte do corpo?

Parece que, dessa forma, a professora conquistou as crianças, mas manteve-as muito dependentes de seu planejamento e de sua atitude, utilizou a bala como reforço pelo bom comportamento. As tarefas propostas poderiam fazer parte de atividades diversificadas, pois isso a libertaria de todo direcionamento e também responsabilizaria as crianças pelas suas escolhas. Já, na brinquedoteca as crianças tiveram liberdade

Obs. nº 7, subiram no escorregador e pularam na piscina de bolinha; havia meninas com bonecas; outras usavam os carrinhos de feira e carregavam brinquedos; Sueli subiu no triciclo, a professora alegou que esses equipamentos eram das crianças pequenas. Aparentemente desapontada a criança procurou outra coisa, pegou uma boneca, atirou-a ao chão e depois a chutou. A professora perguntou: por que você jogou o negão no chão? (*essa era a única boneca negra existente nesse meio*). Não gosta dele? A criança sacode a cabeça como se dissesse não. A professora retirou várias banheiras do alto de uma prateleira e colocou todas no chão. Sueli agarrou a boneca que havia jogado e a pôs na banheira, fez como se a penteasse e a embalasse. Ela ficou com essa boneca até o momento do lanche.

Nesse ambiente, as crianças tiveram a oportunidade de brincar do que e com quase tudo que desejaram. A professora procurou intervir, mas ao referir-se a boneca atirada ao chão o fez de maneira pejorativa e preconceituosa. Ela deveria ter mais cautela, pois a atitude de Sueli pareceu indicar um *estranhamento* das diferenças culturais, ou a vivência de uma violência doméstica, como o pai agredindo a mãe e/ou a própria criança, devendo ser investigada. A professora até questionou a atuação de Sueli, e isso a fez rever o que cometera. Entretanto, poderia interpelá-la perguntando-lhe, por exemplo, como a boneca se sentiria ao receber um chute; ou então, que apenas alguns brinquedos como as bolas são usados para serem chutados.

Para Linn (2010), é essencial oferecer às crianças brinquedos e livros que contestem os estereótipos prevalentes. Por isso, seria interessante que a brinquedoteca tivesse bonecas que compõem as várias etnias. A diversidade nos brinquedos e nos materiais não substituirá a importância das crianças brincarem em ambientes etnicamente diversos, entretanto é importante por duas razões. Uma delas é que as populações infantis minoritárias têm o direito de se ver nas histórias que permeiam a cultura popular (tal inclusão é uma forma poderosa de validação social). A outra é que todas as crianças podem ser favorecidas do contato entre culturas.

Obs. nº 8, do outro lado da brinquedoteca, meninos brincavam com o túnel/minhocão; a professora disse que não poderiam e enquanto ela guardava o equipamento, eles pegaram os triciclos. Novamente ela chamou a atenção e alegou que tais materiais eram utilizados somente no saguão e avisou: quem desobedecer voltará para a sala (*castigo*, Carlos foi um deles). A brincadeira foi interrompida para que todos lanchassem.

Entende-se que, se tais materiais não poderiam ser utilizados, deveriam estar em outro local, pois, como disseram a professora e a diretora, a brinquedoteca foi programada para oferecer atividades diversificadas e desenvolver o imaginário das crianças (quadro 4).

Obs. nº 11, de volta à brinquedoteca, as crianças retomaram as atividades: algumas na piscina de bolinha; outras carregavam diferentes objetos nos carrinhos; uns meninos balançavam bonecas e bichos nos berços; outros/as andavam de triciclo, até que foram interrompidos/as. Carlos voltou do *castigo*, mas logo que sentou no triciclo a professora não permitiu que ele utilizasse tal brinquedo e foi logo dizendo que era hora de arrumar tudo e de voltar para a sala.

Conforme Lucot (2011), a brinquedoteca “[...] situa-se na fronteira do social com o cultural e o educativo” (p. 111). Parece que esse conhecimento inexistia entre os educadores. Isso também se torna evidente nas atitudes da professora apresentadas na observação nº 11.

Pelas cenas destacadas, observa-se que, assim como as crianças, as professoras também precisam de orientação sobre como cuidar do ambiente, dos brinquedos e dos materiais que utilizam. Para isso, DeVries e Zan (1998) sugerem a cooperação como um método de interação social, pois essa forma de atuação cria o contexto mais produtivo para o desenvolvimento e aprendizagem da criança e do professor.

As crianças devem participar nas decisões referentes a organização do espaço, por exemplo, decidindo onde poderiam ser guardados os brinquedos que se movimentam, as fantasias, os acessórios da *casa* e assim por diante. Para que as crianças se sintam responsáveis pelo ambiente elas precisam participar da organização e da confecção dos materiais, pois além de favorecerem a construção de várias noções, a sua elaboração e estabelecimento das regras podem ser realizadas pelas próprias crianças com a ajuda da professora. Isso é um exercício que requer envolvimento, comprometimento, criatividade, tomada de decisões e coordenação de pontos de vistas. Tal vivência abre portas para o relacionamento de confiança e de liberdade com responsabilidade. É muito importante que o professor e a criança tenham essa oportunidade.

4.6.3. O lúdico no CMEI *Lilás*

Escolheu-se a cor *Lilás* para este Centro porque ela estimula a intuição e a magia (LACY, 2002), característica da faixa etária pesquisada (PIAGET, 1964/1995).

O funcionamento deste Centro iniciou em 1999 e, segundo as educadoras, a sua proposta fundamenta-se nas ideias de Vygotsky. Para elas, nessa proposta, o lúdico e a imaginação são reconhecidos. Egan (2007) afirma que, do desenvolvimento da imaginação, surgem valores como tolerância e justiça. Isso pode ser conquistado por meio da contação de histórias, que capacita as pessoas a imaginarem condições diferentes daquelas que ocorrem ou que já ocorreram. A autora afirma que ser capaz de imaginar é ser capaz de ser livre das aparências convencionais.

Conhecimento sobre		
Como foram escolhidos os brinquedos que compõem o acervo da brinquedoteca? Como foram adquiridos? Eles foram catalogados e demarcados? (Diretora).	Como as crianças brincam na brinquedoteca? Como elas são incentivadas a participar da organização dos brinquedos? (Professoras).	
	Pré I	Pré II
Quando o vendedor veio à escola, as professoras escolheram brinquedos de que as crianças gostam. Eles foram adquiridos mediante a contribuição mensal dos pais e/ou de promoção. Agora temos o PDDE. Esses materiais não foram catalogados.	O brincar tem que ser dirigido, mas as crianças nem sempre respeitam. Quanto aos brinquedos, pedimos para que guardem.	Definimos o como elas podem brincar, aquelas que não concordam deixamos à vontade. Depois da brincadeira, pedimos para que guardam tudo.

Quadro 9. Escolha dos brinquedos e das brincadeiras no CMEI *Lilás*

Nas salas do Pré I e do Pré II, havia TV/DVD, um balcão e um armário com portas, uma prateleira com algumas caixas encapadas com papéis coloridos, uma barrica com diversos brinquedos como carrinhos, bonecas e pecinhas de (des)montar. Um cartaz no Pré I chamou a atenção, *Rotina Diária*²⁵: recepção das crianças; café; higiene; chamada; tempo; calendário; atividade pedagógica; brincadeira de faz-de-conta; roda; jogos de memória; pecinhas de montar; brinquedos em geral; almoço; higiene; sono; higiene; lanche; atividades como leitura; conto de história; vídeo; música; lanche; entrega das crianças.

Na brinquedoteca havia TV/DVD, três mesas de plástico com cadeiras coloridas, um grande painel da Disney, piscina de bolinha, túnel/minhocão, carriola, baú de fantasias, berços de

²⁵ Parece, que para essa professora, as atividades pedagógicas estão relacionadas somente à leitura, a escrita e a contagem. No primeiro capítulo deste estudo, Cunha (1988), revela o que entende por esse tipo de atividade.

bonecas, carrinhos de mercado, bambolês, bolas, um computador, vários teclados e telefones que não funcionavam. Encontrou-se também uma estante colorida em aço de dois metros de altura, com diversos brinquedos: bichos de pelúcia, bonecas, carrinhos, instrumentos musicais (chocalho, tambor, pandeiro, triângulo, agogô), peças de (des)montar, livros infantis, jogos de regras (dominó, memória), uma motoca, tapete com almofadas e outros materiais.

Identificou-se que a maioria dos materiais ficava fora do alcance das crianças. Quanto a sua aquisição, como mostra o quadro, embora a diretora dissesse que ocorria a partir dos interesses das crianças - já estava vinculada, à visita do vendedor. Ademais, durante as brincadeiras infantis, predominava os interesses dos educadores. Tais fatos indicam que as atividades lúdicas servem apenas para justificar currículos.

4.6.3.1. Análise das atividades desenvolvidas em ambientes lúdicos do Pré I - CMEI *Lilás*

As observações que se seguem foram realizadas em sala e na brinquedoteca e, mostram que a professora apresentava dificuldades no trato com as crianças.

Obs. 6, no período da manhã, logo que chegaram à sala, as crianças encontraram a TV ligada e com a programação escolhida pela professora, desenho da Disney Tico e Teco; algumas delas sentaram no tapete e outras nas cadeiras. Logo em seguida, a professora avisou que estava na hora do café. As crianças pegaram as canecas e correram pela sala; alguns meninos fizeram barulho com a boca como se estivessem atirando. No refeitório, esses mesmos meninos bateram as canecas na mesa até o momento que a professora determinou: quem quer café pare de bater na mesa. De volta à sala, durante a higiene, algumas crianças viraram as cadeiras para baixo e fizeram como se estivessem dirigindo; de repente, a maioria acompanhou. A professora solicitou que parassem, mas poucos atenderam; ela pegou uma criança por vez e a fez sentar. O tumulto acabou somente depois que a assistente chegou. Em seguida, foram à brinquedoteca e nesse ambiente as crianças continuaram se portando da mesma maneira, ou seja, não se envolviam de forma criativa com aquilo que faziam. Parece que a falta de participação e intervenção da professora/assistente nas brincadeiras infantis *gerava o caos*.

Constatou-se que, nos momentos de transição de uma atividade para outra, as crianças ficavam sem ter o que fazer. Razão pela qual, se *distraíam* com o que encontravam pela frente e por falta de intervenção se comportavam de forma *anárquica*. Isso gerava muito estresse para a

professora. Para evitar tal situação, ela poderia oferecer opções às crianças, o que é um bom meio de indicar respeito e, ao mesmo tempo, estabelecer limites claros (DEVRIES, 1998). Os intervalos deveriam ser programados com cuidado de modo que a criança tivesse uma atividade prazerosa a realizar independentemente da supervisão da professora, por exemplo, brincar com/de: cinco-marias, passar anel, bilboquê; até que todos acabassem de escovar os dentes ou de realizar qualquer outra atividade.

Durante a entrevista, a professora alegou que sua função em relação à brincadeira da criança consistia em: antes, planejar as atividades (dirigida e livre); durante, interagir com as crianças e observar; após, orientar sobre como deveriam agir. A fala da professora é contrária a sua prática. Segundo DeVries e Zan (1998), caso o professor acredite que determinada regra é importante, ele deverá descobrir como apresentá-la às crianças, assim elas também reconhecerão a sua necessidade. É fundamental também que as crianças participem da (re)construção das regras. Esse exercício leva-as a pensar antes de agir e a considerar o ponto de vista dos outros.

Obs. nº 11, ao chegar à brinquedoteca, as crianças pularam na piscina de bolinhas; meninas varreram o chão, fizeram compras, uma delas brincou com um carrinho; um menino empurrou uma carriola, outro puxou um caminhão por um barbante, assim iniciaram a brincadeira. A professora mencionou: tem crianças demais na piscina! Ela retirou Júnior, que se envolveu com um telefone e um teclado. Em seguida, encontrou uma cestinha de mercado cheia de utensílios de cozinha que os recolheu e os colocou na carriola que Patric empurrava. Lucas agarrou uma pá e fez como se estivesse usando um martelo para consertar a roda do carro que caiu. Depois de inúmeras tentativas, a professora disse para Lucas procurar outro automóvel. Ele pegou um novo carro, depois um brinquedo, logo em seguida jogou tudo no chão. Várias crianças imitaram as ações de Lucas.

Inicialmente, as crianças exploraram o ambiente com muita alegria/*euforia*. A piscina de bolinha era o brinquedo preferido da maioria, por isso as professoras mantiveram-se atentas para elas não se machucarem. Houve meninas que buscaram os brinquedos de faz-de-conta e se mantiveram mais tempo nas suas escolhas. Após alguns minutos, Lucas jogou os brinquedos no chão, outras crianças, por várias vezes, o imitaram. A professora permaneceu calada e provavelmente o seu silêncio reforçou o comportamento indesejado das crianças, mantido a seguir (obs. nº 13).

Bruna sentou numa cadeira e fez como se usasse o computador, segurou uma boneca, acomodou-a no carrinho de mercado, passeou pelo ambiente, voltou ao computador e pôs um coelho no berço. Luís segurou um carrinho de mercado e disse: estou fazendo compras. Em seguida, realizou várias ações: usou o computador, pulou na piscina de bolinha, pegou um tambor e caminhou pela brinquedoteca batucando; outras crianças o acompanharam com pandeiro, triângulo, chocalho ou qualquer objeto. Em poucos momentos, todas as crianças fizeram como se tocassem algum instrumento; essa simulação tomou um rumo inesperado, pois as crianças batiam nos brinquedos com vassoura, pá ou qualquer outra coisa que encontravam pela frente. Por certo tempo, as educadoras ficaram paralisadas; somente depois que Luís estragou o tambor é que a brincadeira foi interrompida pela professora que, bastante alterada, disse: como vocês estão estragando os brinquedos e fazendo muito barulho, teremos que encerrar a atividade, mas antes vamos organizar tudo. Determinação ignorada pelas crianças.

Essas cenas revelam que talvez as crianças não estivessem habituadas a frequentar a brinquedoteca²⁶. Parece que faltavam a elas e às professoras entendimento de como o ambiente pudesse ser explorado e depois organizado, por isso a indisciplina contagiou as crianças. Para lidar, por exemplo, com o mau uso dos instrumentos musicais, a professora poderia dizer às crianças: tenho uma ideia, vamos tocar os instrumentos musicais depressa e depois devagarzinho? Alto e baixinho? O que vocês acham de inventarmos um sinal para acabar e outro para começar? (HOHMANN, 1979). Se Luis persistisse com tal comportamento ela poderia oferecer-lhe uma opção, ou ficar na brinquedoteca e cuidar dos brinquedos, pois eles são coletivos, ou ir para a sala e ficar sozinho. Esse tipo de atitude, por reciprocidade, desenvolve a autonomia da criança, ao passo que perder a paciência e decidir por todos reforça a heteronomia (VINHA, 2002).

4.6.3.2. Análise das atividades desenvolvidas em ambientes lúdicos do Pré II - CMEI Lilás

As próximas observações foram realizadas na brinquedoteca, na sala e no pátio da instituição. A professora disse que as crianças dessa turma eram carentes; então, precisavam de muito carinho e de brincadeira. Constatação ignorada durante as atividades. Logo no início do dia, as crianças foram à brinquedoteca e em nenhum momento houve participação e/ou intervenção das professoras.

²⁶ Em outras brinquedotecas constatou-se que as crianças utilizavam o ambiente lúdico com frequência, juntamente com a participação do adulto, por isso envolviam-se nas brincadeiras (MAGNANI, 2009).

Obs. nº 5, as crianças pularam na piscina, tocaram instrumentos musicais, manusearam carrinhos de mercado, banheiras e carriola para transportar materiais de um lado para outro. As meninas brincaram mais com as bonecas, mas utilizaram alguns brinquedos como o triciclo, grandemente disputado pelos meninos; estes, também embalaram nos berços as bonecas e/ou os bichinhos de pelúcia e varreram o chão.

Piaget (1969/1998, p. 159) afirma que “[...] a brincadeira de boneca não serve somente para desenvolver o instinto maternal”, mas também para reviver o cotidiano, “[...] transformando-o segundo as necessidades, o conjunto de realidades vividas pela criança e ainda não assimiladas”.

Obs. 8, Maria e Sofia faziam de conta que usavam o computador; Sofia mexeu no teclado e no visor, foi até a estante e retirou um chocalho, acomodou uma boneca no berço e andou pela brinquedoteca; instalou-se num canto perto de caixas com bonecas, cobriu o seu neném, depois o segurou no colo e fez como se o fizesse dormir; logo deixou a boneca e explorou outros brinquedos, como a piscina de bolinha. Depois, deitou num berço e sorriu; Maria a embalou, ela pôs o dedo na boca e fez como se fosse um bebê (balbuciou), caiu do berço e chorou.

Antes do incidente de Sofia, a professora poderia encorajá-la, fazer algumas intervenções, segurando-a no colo, pois talvez essa criança desejasse ser acalentada. A professora alegou que Sofia e Maria eram as únicas crianças que sabiam o que queriam, por isso brincavam. Conforme Winnicott “[...] é muito comum que uma criança mais velha, só por alguns minutos ou algumas horas precise retroceder e voltar aos estágios iniciais” (1987/2006, p. 17).

Maria encontrou o chocalho no chão e o tocou enquanto caminhava com uma cesta carregando um coelho; deitou um gato de pelúcia na banheira e fez como se o lavasse, disse à professora que ele havia feito xixi, depois o levou próximo de algumas colegas que estavam sentadas no chão; em seguida, segurou novamente a cesta com o coelho, deixou-a no chão, alcançou uma vassoura e simulou a limpeza do piso.

Já a grande maioria das crianças retirou brinquedos dos lugares, deixando-os em qualquer local, ou pisavam sobre eles. As professoras permaneceram o tempo todo guardando-os nas estantes, e assim que terminaram, retornaram à sala e todas pintaram símbolos de Natal em folhas de papel sulfite.

Conforme Vinha (2002), as crianças manifestam seus sentimentos e emoções por intermédio de suas ações. Isso significa que as *outras* crianças (aquelas que jogavam os brinquedos) estavam expressando vários sentimentos que necessitavam de identificação;

poderiam não saber brincar, ou não encontraram algo que despertasse o interesse. Mas, para a professora, o comportamento *antissocial* dessas crianças, indicava que elas não sabiam o que queriam.

Para Wadsworth (1997), a curiosidade é uma forma de interesse e desequilíbrio, portanto, cabe ao professor identificar o que provoca o desequilíbrio ou a curiosidade nas crianças e como realizar isso de uma maneira correta, ou “[...] criar desequilíbrio onde não existe nenhuma curiosidade” (p. 171).

Percebeu-se que, nessa turma, assim como nas demais (e em outros CMEIs), às crianças também falta respeito. Esse princípio necessita ser desenvolvido e as normas de exploração dos ambientes e dos materiais têm que ser (re)construídas juntamente com as crianças; com a vivência/diálogo, isso garantirá que todas se responsabilizem pelos resultados alcançados. Ademais, esse exercício favorece a construção da cidadania e da autonomia. Elementos desconhecidos na prática das professoras. A observação (nº 14) que se segue mostra tal carência de conhecimento.

Após a pintura, as crianças foram levadas para o saguão que fica em frente à brinquedoteca. Nesse local, elas brincaram com bolas, os meninos chutaram-nas para todos os lados, algumas meninas os imitaram, outras sentaram em cima delas e houve aquelas que fizeram como se estivessem grávidas, puseram uma bola dentro da camiseta ou do vestido e andaram de um lado para outro mostrando o *barrigão*. Depois voltaram para a sala e assistiram a um desenho da Disney (Grilo Falante). Posteriormente, foram para o parque que se localiza atrás da brinquedoteca, onde brincaram no balanço, no gira-gira, no trepa-trepa, no escorregador, pularam pneus e correram de um lado para outro. Diego encontrou um graveto e disse para dois meninos: vamos brincar de polícia! Todos saíram correndo e atirando. Algumas crianças folhearam revistas trazidas pela assistente que, havia assumido a turma porque a professora responsável foi embora.

Nesse momento *mágico*, as crianças eram livres para decidir do que e como brincar, isso possibilitou a exploração da curiosidade, da imaginação e da criatividade. Elas mostravam o que pensavam sobre várias temáticas (gravidez/sexualidade, polícia/ladrão), que passaram despercebidas pela professora/assistente, pois apenas cuidava das crianças.

Kamii e De Vries (1985) afirmam que, o professor deveria ter em mente que as brincadeiras infantis mencionadas são importantes não somente para desenvolver os aspectos físico e perceptivo-motor da criança, mas também, os aspectos cognitivo, social e moral.

4.6.4. O lúdico no CMEI *Laranja*

Escolheu-se a cor Laranja para este Centro porque ela expressa criatividade, comunicação e acolhimento (LACY, 2002; LIDA, 1990), princípios essenciais para se conquistar o bem-estar e a cooperação.

O CMEI *Laranja* entrou em funcionamento em 1996 e, até 2011, recebia mensalmente contribuição financeira de uma escola sob a orientação da *religião católica*, que mantinha algumas funcionárias como a diretora. Segundo as educadoras, a proposta pedagógica deste Centro baseia-se nas ideias de Piaget, Wallon, Vygotsky e Paulo Freire.

Conhecimento sobre:		
Como foram escolhidos os brinquedos que compõem o acervo da brinquedoteca? Como foram adquiridos? Eles foram catalogados e demarcados? (Diretora).	Como as crianças brincam na brinquedoteca? Como elas são incentivadas a participar da organização dos brinquedos? (Professoras).	
	Pré I	Pré II
Reaproveitamos os brinquedos que estavam nas salas e as novas compras foram feitas pelo interesse das crianças. Eles foram adquiridos através de contribuição dos pais e festas. Os materiais não foram catalogados.	Elas brincam do que querem. Peço que cuidem e que antes de sair arrumem tudo.	Elas escolhem a brincadeira. Depois, aponto os brinquedos que devem ser guardados.

Quadro 10. Escolha dos brinquedos e das brincadeiras no CMEI *Laranja*

A fala das educadoras, juntamente com a adequação dos ambientes para as crianças e a aquisição de diversos materiais pressupõe que, nesse Centro, a brincadeira era valorizada. Isso podia ser visualizado, pois tudo foi elaborado com muita fantasia e criatividade. Nos *cantos* lúdicos havia materiais como livros infantis e brinquedos. Logo na entrada do CMEI, um grande livro com fotos dos eventos realizados com a participação das famílias, apresentava àqueles que chegavam os ideais da instituição. Ao adentrar no Centro as crianças reconheciam-se nas fotos e manifestavam muita alegria. Entende-se, que essa organização, estimula/va sentimentos como bem-estar, acolhimento e pertencimento.

Nas salas de atividades do Centro *Laranja*, havia TV, aparelho de som, espelho, livros infantis, baú de fantasias, armário de cozinha infantil, um grande painel com os personagens da *Disney*, prateleiras na altura das crianças com diversos brinquedos como bonecas, bichos de pelúcia, casinha, carrinhos, brinquedos de encaixar e vários (mini) animais de silicone. Além

desses materiais, no Pré II, havia jogos de regras (loto, dominó, memória), livros infantis, computador sem funcionamento e outros objetos.

Os móveis da brinquedoteca foram confeccionados de acordo com o tamanho das crianças e simulavam uma casa, onde havia: na sala, três poltronas e mesa de centro; na cozinha, mesa com quatro cadeiras, pia com balcão para acomodar panelinhas e com gavetas onde se guardavam os talheres, armários (com copos, pratos e outros), geladeira e fogão; no quarto, cama e guarda-roupa contendo várias fantasias, bonecas e seus pertences como banheira, mamadeira, roupas; em alguns cantos, encontravam-se também estantes com prateleiras baixas, onde ficavam os carrinhos e outros brinquedos e, nas prateleiras mais altas, acomodavam-se os livros infantis²⁷ e alguns *dedoches*. O piso era recoberto em EVA colorido. Quando as crianças adentravam ao ambiente retiravam os calçados.

Ao lado da brinquedoteca, outro espaço lúdico denominado de área de lazer servia para as brincadeiras infantis. Ele se localizava logo após a entrada da instituição em frente ao Berçário II; media aproximadamente um metro e vinte centímetros de largura por quatro metros de comprimento. As pessoas que chegavam ao CMEI passavam próximas a esse local. Nele havia duas barracas, um balanço individual pendurado, animais de borracha adequados ao tamanho das crianças, várias barracas com bonecas, bichos de plástico, carrinhos, instrumentos musicais, pecinhas de (des)montar, livros de literatura e, na parede, quadros na altura das crianças com suas fotos.

Os dois ambientes eram usados de formas alternadas e por pequenos grupos de crianças escolhidas pelas professoras, que estabeleciam como sendo de uma hora o uso dos espaços. As crianças aceitavam as decisões das professoras com muita naturalidade, algumas delas chegavam a permanecer apenas 10 minutos na área de lazer, enquanto outras ficavam 30 minutos. Às vezes, as crianças iniciavam uma brincadeira na brinquedoteca e terminavam na área de lazer.

O quadro 10, mostra que os brinquedos deste Centro foram adquiridos com base nos interesses das crianças e com o apoio dos pais e que havia situações em que elas participavam da organização dos ambientes lúdicos mencionados (brinquedoteca e área de lazer). Mas, durante as

²⁷ Essa instituição tentava enfatizar a importância da leitura, pois em todos os *cantinhos* havia livrinhos, mas nos espaços em que as crianças frequentavam regularmente esses materiais ficavam guardados em lugares fora do alcance das crianças. Tal alternativa limita o contato com a leitura e a fantasia. Ademais, restringe as escolhas das crianças.

filmagens, verificou-se que muitas das ideias (*sonhos*) manifestadas eram contrárias àquilo que realmente acontecia nesses ambientes.

Embora as professoras procurassem agir de forma *carinhosa* com as crianças, a organização das atividades assim como o brincar estavam centralizados nos educadores. Isso denota que esse atendimento precisa ser revisto, pois os estudos apontados afirmam que o mesmo deveria partir dos interesses e das necessidades infantis. A seguir apresentam-se esses fatos.

4.6.4.1. Análise das atividades desenvolvidas em ambientes lúdicos do Pré I - CMEI Laranja

As cenas expostas revelam a prática das professoras na sala, na brinquedoteca e na área de lazer. Apesar de o CMEI Laranja obter uma boa estrutura física e material adequado às crianças da pré-escola, os procedimentos adotados pelas professoras eram inadequados.

A observação (nº 7) abaixo apresenta como as crianças brincavam na sala de atividade sob a responsabilidade da professora assistente, que, *perdeu* a oportunidade de intervir em diversas situações.

Após o almoço, enquanto algumas crianças dormiam, outras assistiam ao desenho do Rei Leão; havia aquelas como Márcio que brincavam com qualquer objeto que encontravam pela frente. Ele iniciou a sua construção de *churrasqueiras* com os chinelos dos colegas; de repente, oito deles o observavam e um menino o imitou. A assistente, responsável pela turma naquele momento, pediu para que sentassem e ficassem quietos. Enquanto isso, ela penteou os cabelos de algumas meninas e depois entregou os cadernos para as crianças que voltaram a brincar. Márcio e três meninas (Clara, Joana e Luana) colocaram pecinhas no armário infantil e disseram que estavam brincando de brinquedinho; ele manipulou algumas peças e (des)montou vários objetos. Renan pegou uma moto com um homem em cima. Sandro encontrou uma onça de plástico, aproximou-se de algumas meninas e fez como se fosse o animal, rosnou e correu atrás delas, que se esconderam por detrás da cortina; Nesse momento, todos já estavam acordados e brincavam com diferentes brinquedos, até que a assistente avisou que estava quase na hora do lanche. Pediu para guardarem os materiais; como não foi atendida, retirou-os das mãos das crianças.

Pelo episódio anterior verifica-se que a atuação da assistente restringiu-se a dizer o que as crianças deveriam fazer e a proporcionar cuidados especialmente com a organização do ambiente.

Durante as atividades, o papel do educador deveria ser também de apoiar, sugerir e facilitar os esforços das crianças (DEVRIES, 1998).

Após o lanche da tarde, a turma brincou na brinquedoteca e na área de lazer. As crianças foram divididas em grupos que se revezavam: algumas delas permaneceram por determinado tempo na brinquedoteca com a professora e outras ficaram na área de lazer com a assistente. Nesses ambientes, elas escolheram do que e como brincar. A próxima observação (nº 10) revela como isso ocorria.

Na área de lazer, as crianças subiram em animais de borracha (boi, vaca, etc.) e fizeram como se estivessem galopando; desceram/subiram no escorregador; ora se balançavam, ora balançavam os bichos. Às vezes, a assistente participava (*de maneira um pouco direcionada*), por exemplo, um menino pegou a guitarra, ela logo iniciou a música da Borboletinha e pediu para ele tocar/cantar, e todos cantaram juntos. As crianças ficaram nesse movimento durante o tempo de permanência em tal ambiente.

As crianças gostam quando os adultos realmente se envolvem com suas brincadeiras. Ademais, a interação com os colegas bem como entre adulto e criança, fornece o material bruto do qual a criança forma a sua própria identidade (DEVRIES e ZAN, 1998). A observação (nº 11) indica que a professora tentou participar da brincadeira de Mara.

Na brinquedoteca, Mara folheou um livro, depois foi até a cozinha, segurou uma xícara, mexeu com uma colher fingindo tomar algo; em seguida, retirou duas assadeiras embaixo da pia levou para o sofá e indagou: Quem quer pudim? Ninguém respondeu. Voltou à cozinha segurou um pratinho e um garfinho e fez como se comesse o pudim. Perguntou novamente, não obteve resposta; aproximou-se da professora e disse: Gosta de pudim? A professora, com um movimento de cabeça, indicou que sim. Mara lhe entregou o doce, a professora agradeceu e indagou: nossa, que delícia! Quem fez? Márcio e Sandro, que estavam na área de lazer, foram à brinquedoteca; Sandro pegou uma vassoura e fez como se varresse a casa; depois preparou algo na cozinha.

Na situação nº 11, identifica-se que Mara e Márcio representaram a cultura em que viviam: cuidavam de si próprios e da casa, Mara ainda *provocou* a professora, que recebeu o pudim agradecendo e elogiando. Esse gesto é muito importante, pois incentiva a ação da criança.

Teixeira Fontes (2004) apresenta algumas sugestões de Gowen para mostrar como o adulto pode intervir no jogo simbólico da criança por meio de comentários, evidenciando essa intervenção, por exemplo, se a criança amamenta a sua boneca, o adulto pode incentivá-la a esse

ato; o adulto ao simular que bebe num copo de brinquedo, pega outro copo e imita a criança, demonstrando estar de acordo com a sua fantasia. Em situação semelhante o adulto pode mostrar o seu envolvimento na brincadeira simbólica da criança quando ao vê-la fingir que amamenta seu bebê lhe diz, *Você sabe dar de mamar*. Assim também há momentos que se presencia a criança fazendo algo que não corresponde à realidade, por exemplo, ao fazer um bolo imaginário pega uma xícara de sal e mistura aos outros ingredientes. Nessa ocasião o adulto poderá questionar indiretamente a ação realizada, perguntando-lhe: este bolo que você está fazendo vai sal ou você pensou que era açúcar? A observação (nº 13) abaixo continua mostrando que as fantasias infantis eram ignoradas pelas professoras.

Ainda na brinquedoteca, Sandro fez como se dirigisse um carro, circulou pelo ambiente ao lado de Márcio; este se juntou a George e a Sílvia e mexeram no guarda-roupa; Márcio encontrou uma maleta de médico, pôs uma capa preta; George vestiu a roupa do Homem Aranha; Sílvia colocou a roupa da personagem Banana de Pijama. Algumas meninas também se envolveram com essa brincadeira, Mara se arrumou de princesa; Bruna vestiu uma saia longa e girou várias vezes. No decorrer da brincadeira a professora solicitou que guardassem tudo, pois iriam jantar.

Nesse outro cenário, as crianças estavam em grupo, entretanto brincavam individualmente. “[...] Com muita frequência, as crianças brincam mais na presença umas das outras do que umas com as outras, e é muito difícil assinalar, desse ponto de vista, o limite exato do individual e do social” (PIAGET, 1946/2010, p. 125). Se houvesse envolvimento do professor esse limite poderia ser identificado. É possível que a professora fundamente a sua prática pedagógica num princípio espontaneísta segundo o qual o adulto não deve interferir na brincadeira simbólica das crianças. Talvez, a professora partilhe da crença de que se a criança tiver a sua disposição materiais variados e *acessíveis isto* seria suficiente para que as crianças realizassem ações sobre os objetos e conseqüentemente adquirissem o conhecimento (PIAGET, 1969/1998).

As crianças ficaram tão envolvidas com a brincadeira que pareceram não ouvir a professora solicitar que guardassem todos os materiais. Até iniciaram a arrumação, porém, durante esse processo, se esqueceram do seu pedido e voltaram à brincadeira. A responsabilidade pela organização recaiu somente na assistente, que permaneceu na brinquedoteca enquanto as crianças voltaram para a sala. Com esse procedimento, a professora deixou de trabalhar

conhecimentos, como classificação, forma, respeito e cooperação. Quando as crianças não participam da formulação das regras elas não se sentem comprometidas a cumpri-las. Os fatos indicam que, as professoras desconhecem que elas próprias devem estar comprometidas em seguir um planejamento adequado as crianças para assegurar a dinâmica do trabalho.

De volta à sala, as crianças realizaram algumas brincadeiras promovidas pela professora. Ela alegou que essas atividades estavam vinculadas a um projeto sugerido pela diretora, *O resgate das brincadeiras tradicionais* (nov. de 2010). Nesse caso, percebeu-se que as crianças imitavam a professora (levantando as mãos, agachando, batendo palmas etc).

4.6.4.2. Análise das atividades desenvolvidas em ambientes lúdicos do Pré II - CMEI Laranja

Nessa turma, as crianças também brincaram na sala, na brinquedoteca e na área de lazer. A primeira observação (nº 3) a seguir, indica como as crianças realizaram as atividades em sala:

após o almoço enquanto algumas crianças ainda dormiam, outras permaneciam no colchão com algum brinquedo: bonecas e bichos de pelúcia para as meninas; bichos de pelúcia e carrinhos para os meninos. Depois que todas acordaram assistiram ao filme da Disney, *Alvin e os Esquilos*. Durante alguns minutos, prestaram atenção; depois buscaram pela sala algo para brincar, mas logo foram avisadas que tinham que guardar tudo, pois estava na hora do lanche.

No ambiente de sala (nas duas turmas), observou-se que as meninas brincavam com as bonecas bem como com os seus acessórios e que os meninos brincavam com os bichos de pelúcia, com os *super-heróis* e com os carros em miniatura. Os materiais e o uso da TV funcionavam como objetos de transição entre o sono e a alimentação, para que todos passassem para a próxima tarefa de forma *organizada*. Não havia diálogo sobre o conteúdo da programação nem sobre as brincadeiras realizadas pelas crianças; mas apenas explicações, por isso, antes de irem para a brinquedoteca e para a área de lazer a professora disse que, depois da brincadeira todos teriam que guardar os brinquedos.

Obs. nº 7, na área de lazer, as crianças subiram/desceram do escorregador com bichos na mão e os levaram para dentro da barraca. Duas meninas brincaram de

mãe (Carol) e filha (Paula). Elas saíram da barraca montadas em vaquinhas e disseram para os meninos que aquele local era a casa delas; galoparam até a entrada do CMEI até que a assistente pediu para voltarem. Uma delas disse para a outra: não corre filha, espere a sua mãe e riram muito.

Como mencionado anteriormente, nessa idade, as crianças preferem brincar com colegas do mesmo sexo e normalmente imitam pai, mãe, filho, filha e realizam os monólogos coletivos “[...] durante os quais cada um fala por si, sem escutar realmente os outros” (PIAGET, 1969/1998, p.180). Entretanto, nessa turma já havia trocas simbólicas entre as crianças, uma vez que se envolviam em situações em que cada uma desempenhava um papel, o que era ignorado pela professora/assistente, que durante as brincadeiras, procurava ensinar vários conceitos às crianças.

Obs. nº 16, nesse episódio, identifica-se que a professora procurava ensinar vários conceitos às crianças. Na brinquedoteca, a professora retirou da estante um livro com vários *dedoches*, cujo título era Os monstros das cócegas, enquanto ela ajeitou-os nos dedos, Érica, Jorge e Henrique aproximaram-se rindo. Antes de iniciar a história, perguntou para as crianças as cores dos bichos; todos acertaram, ela pronunciou: parabéns! Então, vamos cantar parabéns. Em seguida, fez cócegas nas crianças e entregou-lhes um monstrinho. Após aproximadamente 10 minutos, a assistente enviou Júnior, que estava na área de lazer, para a brinquedoteca. Ele entrou com um leão na mão, foi direto à janela e movimentou-se com esse bicho para frente e para trás, imitando-o. A professora indagou-lhe sobre as cores dos *dedoches*, ele respondeu e voltou para a janela. Ela pediu a Jorge e a Henrique para entregarem um monstrinho a Júnior; a professora disse a ele: vem fazer cócegas, vem! Ele aproximou-se de todos e logo recuou. Poucos minutos depois, ela (trocou com a assistente) foi para a área de lazer com aqueles que estavam na brinquedoteca; Jorge sentou-se num boi e galopou; Júnior fingiu tocar a guitarra, depois subiu/desceu do escorregador com ela pendurada no pescoço. As crianças também entraram/saíram das barracas. A professora sentou ao lado de uma barrica, tirou um livro de dentro com a letra da música do Seu Lobato, iniciou a melodia e solicitou que as crianças a acompanhassem, algumas delas atenderam ao seu pedido.

A situação indica que a professora aproveitou o momento da brincadeira para verificar o que as crianças sabiam referente às cores e para ensinar e *despertar* o interesse pela leitura. Além disso, ela tentou chamar a atenção de Junior para que ele se socializasse com os colegas, pois as interações entre as crianças eram *limitadas*. Talvez isso ocorresse porque os interesses e a personalidade da professora é que predominavam (DEVRIES e ZAN, 1998).

A atitude da professora denota a crença segundo a qual as crianças somente aprendem quando o professor está ensinando, isto é, quando é ele quem dirige a atividade fazendo perguntas

e ouvindo respostas. Em contrapartida, a teoria piagetiana afirma que a interação adulto-criança é importante para o desenvolvimento infantil. Essa interação adequada acontece quando as trocas entre ambos se baseiam na reciprocidade, no diálogo, no respeito mútuo, enfim em relações interindividuais em que o tamanho psicológico de ambos é igual, não há prevalência do adulto. Mas, a observação (nº. 17) seguinte continua revelando que essa ideia não faz parte do cotidiano dos CMEIs pesquisados.

Carol e Paula continuaram a brincadeira de mãe/filha na brinquedoteca e Lara também participou. Carol abriu a porta do guarda-roupa e encontrou uma banheira; perguntou para Lara se ela queria tomar banho; Lara estava envolvida com a fantasia da *Chapeuzinho Vermelho* e não respondeu. Paula entrou na banheira e agiu como um bebê; Carol falou para Lara: o seu filho está chorando. Lara passou a mão na cabeça do neném e saiu vestida de chapeuzinho. Carol disse para o bebê: já vou, calma você vai tomar banho, a mamãe vai te explicar. Carol fez como se esfregasse Paula (o neném); ela reclamou e saiu, depois voltou e sentou novamente na banheira. Jean olhou as meninas brincando e sorriu. Carol o convidou para participar da brincadeira; os três entraram no guarda-roupa e ali ficaram por alguns minutos. Carol foi a primeira a sair; ela perguntou para os dois colegas: quem quer tomar banho? Jean e Paula entraram imediatamente em duas banheiras. Jorge juntou-se a esse grupo, ele continuou com a fantasia do Homem Aranha. Nesse momento, a professora pediu para que arrumassem tudo, pois estava na hora do jantar. Ela mencionou: na casa da gente temos que cuidar dos materiais, aqui é como se fosse nossa casa. Enquanto acompanhou a arrumação e mostrou o lugar dos brinquedos a assistente organizou melhor o ambiente.

No início desse cenário, verifica-se que a maioria das crianças está em duplas e grupos, mas o monólogo coletivo mantém-se entre elas. Como apontado alhures, Piaget (1946/2010) revela que essa é uma característica própria dessa faixa etária. Embora se observe o monólogo coletivo entre as crianças o jogo simbólico presenciado já caracteriza o simbolismo coletivo, visto que todas as crianças entraram no jogo realizando seus respectivos papéis. Todavia, mais uma vez a professora permaneceu alheia a tudo o que as crianças faziam, somente intervindo no momento da arrumação da brinquedoteca, quando disse: aqui é como se fosse nossa casa; nessa fala ela desconsiderou o contexto da brincadeira.

Novamente constata-se que os educadores não estão conscientes da importante participação das crianças no planejamento e avaliação das rotinas diárias que ocorrem nos diferentes ambientes da instituição educacional. Eles parecem desconhecer o quanto esta participação é fundamental para o desenvolvimento de relações interindividuais cooperativa e, consequentemente para a socialização.

Ademais, Mantovani de Assis revela que a metodologia de educação pré-escolar fundamentada nas ideias piagetianas destaca “[...] as interações sociais entre as crianças, e entre estas e o adulto, pois elas constituem fontes de conflitos cognitivos que provocam a passagem do estágio pré-operatório para o estágio mais avançado, o das operações concretas” (PIAGET, 1993, p. 47). As observações indicam que, as professoras dos CMEIs estudados, ignoravam essas ideias.

CAPÍTULO V. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS A LUZ DAS IDEIAS DE WINNICOTT E DE PIAGET

Este capítulo trata do lúdico (brincar/jogar, brinquedo) nos diferentes ambientes dos CMEIs *estudados*, sob o ponto de vista especialmente de Winnicott (1971/1975, 1987/2006, 1957/2012) e de Piaget (1977/1976, 1932/1994, 1964/1995, 1969/1998, 1946/2010). Para ambos os autores essa atividade desenvolve na criança e no professor a imaginação, a criatividade e a autonomia. Aspectos mencionados pelos educadores no início deste trabalho (quadros 3 e 4) e requeridos pela sociedade atual, mas pouco explorados nas instituições educacionais que constituem o foco deste estudo.

5.1. O brincar no ambiente educacional

Em suas pesquisas Winnicott concluiu que o ambiente em que a criança cresce influencia o seu desenvolvimento e pode determinar a saúde do adulto. Para ele, ambiente significa toda a estrutura montada para cuidar e educar a criança. Na instituição educacional isso envolve o espaço físico, os materiais e, fundamentalmente, os educadores que devem estar capacitados para sustentar as demandas das crianças e também para orientar os pais caso seja preciso. Compreende-se que isso é muito importante, pois, atualmente, a maioria das famílias depende da instituição escolar para educar seus filhos. Nessa visão, tal ambiente deve ser constantemente readequado aos interesses e necessidades individuais e sociais das crianças, do mesmo modo que faz a mãe *suficientemente boa* nos primórdios da vida de seu bebê.

Winnicott revela que quando a criança brinca, principalmente com outra pessoa, aprende a trabalhar as frustrações e a lidar com a realidade, o que é condição de saúde mental e fator de proteção de saúde, pois, assim ela é inserida na esfera cultural. A disponibilidade de quem brinca com a criança (neste caso, o professor), a exemplo da postura do terapeuta, deve ter seus *momentos* de acolhimento e de entrega. É importante que o professor intercale os espaços e tempos e o modo do brincar. Nas turmas das pré-escolas pesquisadas isso era totalmente possível, pois aquelas contavam com duas professoras que podiam revezar-se nas tarefas. Ademais, essas

instituições desejavam que as atividades lúdicas estivessem *presentes* em seus contextos. Entretanto, mostraram desconhecimento sobre como viabilizar essa ideia.

A partir da leitura winnicottiana, entende-se que o brincar adulto criança ocorre quando o adulto tem o lado lúdico desenvolvido (resgatado); caso contrário, ele mostra dificuldade em realizar essa atividade por meio da ansiedade, da passividade e/ou do autoritarismo (fig. 17 e 18). O autor alega que as crianças brincam com mais facilidade quando a outra pessoa está livre para ser brincalhona e oferta diferentes materiais lúdicos, tendo em vista os interesses das crianças.

No tocante às contribuições de Piaget, embora ele enfatizasse o aspecto cognitivo do desenvolvimento infantil, reconheceu que os aspectos afetivos e emocionais são a fonte, a energia que comanda as ações. Pode-se afirmar que os interesses são os aspectos afetivos e as estratégias utilizadas para alcançá-los correspondem aos aspectos cognitivos. Na criança isso se realiza com a ajuda da brincadeira. Por meio dessas atividades a criança assimila (transforma o meio para que este se adapte às suas necessidades) e acomoda-se (muda a si mesma para adaptar-se ao meio que oferece resistência). Piaget denominou tal processo de *equilíbrio*.

Para ele, a *equilíbrio* é o movimento de busca contínuo de equilíbrio entre assimilação e acomodação, o que resulta na adaptação. Ou seja, o indivíduo modifica o ambiente e este também o modifica. Piaget afirma que, para cada fase do desenvolvimento, a criança tem esquemas específicos para assimilar o meio e resolver os seus problemas. Até aproximadamente dois anos de idade, ela usa o esquema do exercício (manipula, puxa, estica, atira, chora). Entre dois e seis anos de idade a criança se vale do jogo simbólico, relacionando-se com o mundo através da imaginação (do faz-de-conta, da representação e da fala). Após, ela constrói as estruturas do pensamento operatório concreto, que se manifestam nos comportamentos por meio das noções de conservação, da substância, da conservação numérica, da classificação e da seriação operatória. Durante esse processo o jogo simbólico entra em declínio e os jogos de regras passam a ser constantes nas brincadeiras infantis.

Entende-se que, quando a instituição educacional tem como meta promover o desenvolvimento infantil, é preciso que os educadores que a constituem saibam como este ocorre e quais são os fatores que o promovem. Piaget esclarece que os fatores do desenvolvimento são a maturação orgânica, a experiência tanto a física quanto a lógico-matemática, a transmissão e a *equilíbrio*. Os educadores podem atuar diretamente sobre a experiência em construção e a transmissão social.

Isso implica identificar como ocorre o desenvolvimento dos aspectos físico/motor, cognitivo, afetivo e social infantil: o físico/motor acontece quando as crianças sobem, descem, correm e pulam; o cognitivo é construído a partir da coordenação das ações que elas exercem sobre o meio (tais como seriar, classificar e ordenar objetos/ideias); a afetividade se realiza quando criança é respeitada nos seus interesses e nas suas necessidades; a sociabilidade é desencadeada na interação entre criança e criança e adulto e criança. Nessa relação, o conflito é fator de aprendizagem, pois provoca a descentração do pensamento e a cooperação.

Essa tarefa é condição para a realização de atividades que favoreçam a proteção e a formação da criança para o exercício da autonomia e da cidadania. Nesse sentido faz-se necessário que o professor saiba que a intervenção pedagógica é diferente de total direcionamento. Entende-se por intervenção basear-se nos estágios de desenvolvimento de cada criança, propondo situações-problema e acompanhando o seu processo de elaboração e execução. Entretanto, é importante ter clareza de que a solução encontrada pela criança no decorrer da intervenção do adulto (*naquele momento*) tem que ser respeitada.

Ademais, cabe à instituição educacional tomar conhecimento de que as crianças provêm de lares cuja origem econômica, cultural e afetiva são diversas. O reconhecimento facilita a organização do ambiente a fim de receber a criança bem como a sua família sem preconceito, intolerância e de forma *suficientemente boa*.

5.2. O brincar/jogar e o brinquedo nos CMEIs estudados

No decorrer dos estudos identificou-se que o conhecimento é construído a partir da interação com o meio e que isso acontece devido a um processo de abstração reflexiva. Piaget afirma que há dois tipos de abstração mental: uma é a abstração empírica, que ocorre quando a informação é extraída do objeto, por exemplo, a noção de peso e a de cor (noções extraídas das próprias percepções, isto é, são empíricas); já na abstração reflexiva o conhecimento é abstraído da coordenação das ações. Para enriquecer esse conceito o autor cita a situação em que uma criança descobre que a soma dos objetos independe da ordem em que foram dispostos espacialmente e em que foram enumerados. Esse esclarecimento aparece no exemplo citado por Piaget, em que cada criança, brincando com pedrinhas, conta e reconta de várias maneiras

posicionando-as ora em círculo, ora em zigue-zague, ora em linha reta e conclui que sempre obtém o mesmo número final. Tal fato ilustra a ocorrência da abstração reflexiva em que a criança deduziu a soma da coordenação de suas ações ao enumerar e posicionar as peças. O fato exposto encontra-se no texto *Criatividade*, na obra de Vasconcellos (2001).

No livro *Psicologia e Pedagogia*, Piaget (1969/1998) defende a ideia de que cabe ao ensino pré-escolar favorecer a inteligência da criança e, para isso, a instituição educacional precisa respeitar e explorar as suas atividades espontâneas, oferecendo-lhe materiais adequados para a realização dos diferentes tipos de jogos, levando-a à aquisição das noções numéricas, das formas e de outras noções.

Para tanto, além da teoria mencionada, aconselha-se o uso do Sistema ESAR (GARON, 1996), instrumento elaborado com base nas ideias de Piaget. ESAR significa: (E) exercício, (S) simbólico, (A) acoplagem e (R) regras. Esse recurso traz indicações de materiais lúdicos que podem ser utilizados durante diferentes tipos de brincar apontados pelos educadores no início deste estudo e que desencadeiam a resolução de problemas. A noção de problema comporta a ideia de novidade, de algo nunca feito, ainda não compreendido.

Conforme mostrado, os educadores entrevistados alegaram que o brincar deve ser dirigido, livre e mediado (Grupo A). Em que tempo e espaço dos CMEIs em questão ocorriam essas atividades? As professoras das pré-escolas (Grupo B) afirmaram que as crianças brincavam: em sala, quase todos os dias; na brinquedoteca, pelo menos uma vez por semana; ao ar livre, quando não fazia muito sol e podiam revezar o uso dos equipamentos de parque com as outras turmas. Nos Centros observou-se que as brincadeiras dirigidas predominavam nas salas e brinquedotecas, mas ao ar livre as crianças desfrutavam de total liberdade.

A seguir, respondem-se as questões levantadas bem como aquelas que compõem o quadro 11. A partir dele visualizam-se melhor o brincar e o brinquedo nos CMEIs pesquisados. A discussão das questões serve para compreender que, embora a organização dos ambientes bem como o planejamento das atividades lúdicas tenha sido realizada pelos educadores, as crianças conseguiam, de diversas formas, expressar o que sentiam. Todavia, os sentimentos e ideias infantis eram ignorados pelas professoras.

Questão	Item	CMEIs								Total %	
		Verde		Azul		Lilás		Laranja			
		Pré I	Pré II	Pré I	Pré II	Pré I	Pré II	Pré I	Pré II		
N A S A L A	1	A	x	x	x	x	x	x	x	x	100
		B	x	x	x	x	x	x	x	x	100
		C	x	x	x	x	x	x	x	x	100
		D				x				x	37
		E	x	x			x	x	x	x	72
	2	A	x	x	x	x	x	x			72
		B							x	x	25
		C			x	x					25
		D									0
		E	x	x			x	x			50
	3	A									0
		B							x	x	25
		C	x	x	x	x	x	x			75
	4	A		x							12,5
		B									0
C		x		x	x	x	x	x	x	87,5	
5			x						x	25	
N A B R I N Q U E D O T E C A	1	A		x		x		x		x	100
		B		x		x		x		x	100
		C		x		x		x		x	100
		D				x		x			50
		E		x		x		x		x	100
	2	A	x	x	x	x	x	x	x	x	100
		B	x	x	x	x	x	x	x	x	100
		C									0
		D									0
		E									0
	3	A									100
		B			x	x	x	x	x	x	87
		C	x	x							25
	4	A	x	x	x	x	x	x	x	x	100
		B									0
C										0	
5			x						x	25	
N O P A R Q U E	6	A		x		x		x		x	100
		B		x		x		x		x	100
		C		x		x		x		x	100
		D		x		x		x		x	100
		E		x		x		x		x	100
		F		x		x		x		x	100
		G		x		x					50
		H									0
		I						x		x	25
7	A	x	x	x	x	x	x	x	x	100	
	B	x	x	x	x	x	x	x	x	100	

Quadro 11. O brincar e o brinquedo nos CMEIs de cores.

Questões: Na sala de atividade e brinquedoteca: 1. Havia materiais e/ou jogos de: A) exercício; B) faz de conta; C) construção; D) regras; E) outros. 2. Que materiais ou jogos eram mais explorados: A) exercício; B) faz de conta; C) construção; D) regras; E) outros. 3. Onde esses materiais ficavam: A) à disposição; B) alguns à disposição; C) todos fora do alcance das crianças. 4. Os materiais eram utilizados, quando: A) a professora decidia; B) as crianças sentiam necessidade; C) entre uma tarefa e outra. 5. As crianças planejavam e reorganizavam as atividades. 6. Ao ar livre realizavam-se brincadeiras nos seguintes equipamentos: A) balanço; B) escorregador; C) trepa-trepa; D) triciclo; E) bolas; F) tanque de areia; G) casa de boneca; H) materiais de construção; I) outros. 7. Durante as brincadeiras realizadas em todos os ambientes, os adultos: A) observavam as crianças; B) outras tarefas.

As questões apresentadas, foram adaptadas de um roteiro do estudo realizado durante o mestrado, se mostraram relevantes na medida em que se baseiam na teoria piagetiana, referente ao desenvolvimento da criança e à formação lúdica do professor.

Em relação à primeira questão sobre os jogos de exercícios, Piaget revela que eles têm origem no período sensorio motor e são responsáveis pela formação de hábitos na criança. A principal característica deste jogo é o seu aspecto prazeroso. O prazer é que traz significado à ação. No início da vida, o bebê, ao mamar, sugar, agarrar, engatinhar, andar, sente prazer e adquire sempre novos esquemas de ação fazendo funcionar cada vez mais os já construídos. Conforme Piaget pode-se verificar os esquemas de ação e as estruturas de pensamento da criança quando se observam os atos que ela é capaz de fazer, de executar, ou seja, por meio do seu comportamento.

Como exemplos desses jogos, o Sistema ESAR (em anexo) cita os sensoriais: sonoro, caixinha de música; visual, caleidoscópios; tátil, objetos para apalpar; olfativo, lápis de cor com odores característicos; gustativo, acessórios para cozinhar; os de manipulação, brinquedos para empilhar, apanhar, tocar, enfiar, esvaziar (que auxiliam no desenvolvimento da coordenação visomotora, na construção do conhecimento físico e das noções práticas); os motores, objetos rolantes e as pernas de pau (servem para movimentar o corpo). Quando se trata de crianças maiores de 3 anos de idade esses brinquedos podem proporcionar a construção e reconstrução desses conhecimentos no plano das representações.

Identificou-se que nos CMEIs havia alguns desses materiais, que eram explorados pelas crianças, principalmente quando elas os atiravam longe com o objetivo de atingir um alvo ou quando pretendiam expressar as suas emoções.

Considerando-se que a criança da pré-escola encontra-se no período pré-operatório e que a imaginação está aflorada, ela utiliza-se do jogo simbólico para solucionar vários problemas com os quais se defronta nas suas tentativas de adaptar-se a realidade. A princípio ela executa a ação fictícia, por exemplo, ela própria faz-de-conta que chora, dorme e/ou come. Numa outra fase fará uma boneca ou outro objeto chorar, dormir e/ou comer. Na brincadeira ela lida com as frustrações geradas em sua interação com o meio ambiente e quando está com raiva de alguém, por exemplo, *põe a boneca de castigo*. A criança modifica e assimila a realidade ao seu eu; ao mesmo tempo, suas fantasias também são modificadas. Outra característica importante desse jogo é que há liberdade total de regras. Se as crianças decidem, organizam algumas regras momentâneas.

Em relação ao jogo do faz-de-conta, o Sistema ESAR recomenda: pequenas personagens articuladas, que servem para estimular a noção do esquema corporal bem como identificar as partes do corpo e suas posições; veículos e animais em miniatura, pois propiciam a coordenação dos movimentos, a aquisição da noção de espaço e o desenvolvimento da imaginação; casa em miniatura (com móveis), acessórios da vida adulta, diferentes tipos e cores de bonecas (pano, palha, plástico) e seus acessórios, fantoches. Tais materiais são usados para planejar ações, explorar a imaginação e a criatividade. Para o jogo simbólico, esse sistema ainda traz sugestões de materiais referentes ao jogo de papéis e ao jogo de representação.

Essa brincadeira também é importante para a educação, pois possibilita à criança estabelecer relações entre fatos por analogia, ou seja, oferece à criança a possibilidade de compreender as coisas que acontecem no seu cotidiano de forma afetiva e cognitiva, tanto na vida social quanto na vida física. Tal raciocínio será exigido dela na escola e em outros ambientes. Dominar esses dois mundos (interno e externo) e integrá-los de forma harmônica é o que a criança se esforça para fazer nessa atividade (WINNICOTT, 1971/1975 e PIAGET, 1946/2010).

Embora, o faz-de-conta foi o jogo mais procurado pelas crianças nas salas de três CMEIs, havia pouquíssimos materiais que propiciassem o desenvolvimento da brincadeira. As professoras disseram que, quando precisavam deles, emprestavam-nos da brinquedoteca. Já nas salas do Centro *Laranja* e nos demais ambientes lúdicos havia razoável acervo desse jogo.

Como dito alhures, as crianças que brincam de faz-de-conta desenvolvem a imaginação e a criatividade. Isso foi identificado nos CMEIs em diferentes situações (geralmente despercebidas pelas professoras), por exemplo, quando as crianças imitaram animais (Pré I do Centro *Verde*) e quando utilizaram objetos para representar diversos interesses. Por exemplo, no (Pré I do) Centro *Laranja*, *Márcio*, que brincava com qualquer objeto que encontrava pela frente, iniciou a sua construção de churrasqueiras com os chinelos dos colegas; de repente, oito deles o observavam e um menino o imitou. A brincadeira teve pouco tempo de duração, pois a professora assistente solicitou que todos guardassem os materiais (e, quando não atendida, retirava-os das crianças e os guardava); ela estava preocupada com a organização da sala e com a merenda. Sua atitude parece indicar o desconhecimento de que brincadeiras como as de *Marcio dá voz à experiência interior*, permitindo às crianças atuarem especificamente e ativamente nos desafios da vida. Esse menino usou de sua criatividade para expressar algo que possivelmente desejasse. Como era hora do lanche, talvez estivesse com fome e lembrou-se do que (comeu ou do que) gostaria de comer.

Sobre os jogos de construção, Piaget (1946/2010, p.129) revela que eles ocupam “[...] uma posição situada a meio caminho entre o jogo e o trabalho inteligente, ou entre o jogo e a imitação”. Para ele, montar uma casa em “[...] massa de modelar ou em cubos é, ao mesmo tempo, obra de habilidade sensório-motora e de representação simbólica; e é, quanto ao desenhá-la, e projetá-la, ultrapassar o jogo propriamente dito na direção do trabalho ou, pelo menos, do ato gratuito de inteligência” (p.125).

O Sistema ESAR apresenta vários tipos desses jogos (construção, ordenação, montagem mecânica, acoplagem científica e acoplagem artística). Destacar-se-ão apenas os materiais referentes aos jogos de construção, ordenação e os de cunho artístico, porque são os mais empregados nesse nível de educação. Entre eles citam-se: jogo de construção (peças para encaixar, acoplar, parafusar, justapor, blocos de jogo), pois esses objetos estimulam a coordenação viso-motora, a orientação espacial, desenvolvem a paciência e a perseverança, exploram tamanhos e formas, propõem ainda a invenção, a construção, a destruição e a transformação; quanto aos jogos de ordenação (puzzles, encaixes, abotoamentos, mosaicos), servem para coordenar os movimentos, adquirir a noção de espaço, desenvolver a percepção visual, discriminar formas e cores, solucionar problemas; já os de acoplagem artística (materiais de modelagem, colagem, escultura) são requeridos para explorar a criatividade.

Tais jogos representam uma fase de transição entre a fantasia e a realidade. Além disso, proporcionam exercícios e desenvolvem habilidades, levando a criança a perceber a necessidade de planejar as ações. Esses instrumentos também ajudam selecionar, agrupar, comparar e a dispor espacialmente objetos, a representar experiências e a desempenhar papéis; classificar por forma, cor, tamanho ou peso; distinguir entre alguns e todos; comparar, desenvolvendo, assim a capacidade de seriar. Contribuem, ainda, para a compreensão do número, por exemplo, quando a criança conta os blocos que se utilizam numa construção. Nesse período, ela está construindo as relações espaciais, o que se torna possível quando a criança separa as coisas e volta a encaixá-las e quando as ordena e reordena-as no espaço.

Dos jogos de construção mencionados no Sistema ESAR, encontraram-se nos CMEIs principalmente os blocos (*legos*) e, embora fossem os mais explorados nas salas de três Centros, os objetos eram armazenados em caixas de papelão ou em barricas/tambores e permaneciam guardados em armários/estantes inacessíveis. Quando as professoras decidiam (em alguns intervalos), despejavam-nos ao chão para que as crianças *escolhessem* e fizessem as suas

desconstruções e construções. Nesse momento elas eram livres. Enquanto isso, as professoras, alheias aos acontecimentos, organizavam novas tarefas. Se as crianças mostrassem desinteresse pelo que realizavam, por meio da dispersão e/ou porque pisoteavam os brinquedos, eram *convidadas* a mudar de atividade sem discutir sobre o que fizeram.

Os jogos de regras iniciam em torno dos 4 anos de idade e atingem seu apogeu aproximadamente aos 7 anos de idade, permanecendo por toda a vida. Para Piaget (1946/2010), esses jogos supõem relações sociais ou interindividuais, pois nestas existe a obrigação do cumprimento das regras, impostas pelo grupo, e sua violação ocasiona o fim dessa atividade. Ele afirma que esses jogos são

[...] combinações sensório-motoras (corridas, jogos de bola de gude ou com bolas etc.) ou intelectuais (cartas, xadrez, etc.), com competição dos indivíduos (sem o que a regra seria inútil) e regulamentadas quer por um código transmitido de gerações a gerações, quer por acordos momentâneos (PIAGET, 1946/2010, p. 162).

O *quadro* ESAR aponta diversos jogos de regras, todavia, neste estudo serão citados os simples (de mesa), quais sejam: *loto*, serve para calcular, memorizar, associar e imaginar; *dominó* e jogo da *memória*, ajudam a reconhecer letras, números, imagens (como instrumentos musicais, personagens de histórias) e formas. Esses jogos possibilitam, também, explorar o pensamento, enriquecer o vocabulário e a imaginação, identificar semelhanças e diferenças. Há aqueles conhecidos como *sequência* (série de imagens e símbolos para pôr em ordem), que ajudam a identificar os algarismos, a desenvolver a ordem numérica, a noção de antecessor e sucessor, o conceito de par e ímpar, a orientação espacial, a organização de atividades.

Na mesma categoria encontram-se os jogos *destreza* (ou pontaria, como o dardo e o boliche), que auxiliam na ampliação da coordenação motora ampla, na coordenação viso-motora, na contagem, no equilíbrio, na noção de espaço. Há os jogos de *sorte* (alguns possuem cartas com letras, números ou imagem), que estimulam a formação de palavras, a composição e a decomposição, exploram a imaginação e a socialização. O jogo da *velha* e de tabuleiro como as *damas* compõem esse acervo, proporcionam o desenvolvimento de estratégias e a descentração do pensamento.

Um jogo de regras propõe uma situação-problema (objetivo) que o jogador resolve ou não (resultado do jogo). Ocorre uma competição entre os jogadores e um conjunto de regras

determinando os limites, dentro dos quais o objetivo e os resultados do jogo são considerados. Na atividade, a criança tem que pensar em estratégias para alcançar os objetivos, analisar as jogadas (acertos e erros) e replanejá-las. Tais jogos também oferecem a oportunidade de trocar opinião, de se confrontar com situação de trapaça, de desacordo, de descentração do pensamento. As ações mencionadas provocam conflito e contribuem para o desenvolvimento do senso de observação, de comparação, de dedução, inclusive de valores, como respeito e justiça. Além disso, propiciam a independência em relação à autoridade do adulto, o que leva ao desenvolvimento da autonomia da criança.

Nos CMEIs havia poucos jogos de regras (simples) como: o jogo da memória, na sala da turma do Pré II do Centro *Azul*, que o exploraram; o dominó e o jogo da memória, nas salas do Pré I e do Pré II do Centro *Laranja*. Nas brinquedotecas de três Centros os materiais ficavam *escondidos* nas prateleiras mais altas das estantes. Esse tipo de jogo não fazia parte do acervo da brinquedoteca do Centro *Laranja*.

A respeito do item (d), isto é, outros materiais, verificou-se que na sala de atividades de três CMEIs a TV era utilizada todos os dias (*para acalmar e desenvolver a imaginação da criança*; assim mencionou uma professora do Centro *Lilás*), tirando a oportunidade das crianças se relacionarem com os pares e com os adultos, pois tinham que assistir o que lhes era proposto: desenhos animados da *Disney*. Em três brinquedotecas havia um grande mural com as personagens dos desenhos dessa produtora de animação. Os fatos revelam a valorização da cultura norte-americana.

As crianças precisam conhecer, a partir das histórias contadas (e das brincadeiras cantadas), os personagens dos autores nacionais como Monteiro Lobato, Maurício de Souza. Recomenda-se que a atividade seja realizada com jogos de regras como o *dominó*, a *loto*, *sequência*, que podem ser confeccionados com revistas e gibis em desuso, maneira educativa de as crianças terem contato com a diversidade e a riqueza da cultura brasileira.

Observou-se também que, em três brinquedotecas, havia uma piscina de bolinha que era bastante requisitada pelas crianças, mas elas a usavam apenas para realizar alguns *mergulhos*. Portanto, o equipamento poderia ser mantido em outro local (como nas áreas cobertas ao lado das brinquedotecas), o que ampliaria o ambiente e beneficiaria aquelas crianças que necessitavam de mais espaço para desenvolver as suas brincadeiras.

Retomando o uso da TV nos CMEIs, embora uma das professoras tenha alegado que esse recurso servia para acalmar as crianças e para que elas desenvolvessem a imaginação, identificou-se que, na verdade, atendia fundamentalmente *as necessidades* das instituições e professoras, tais como: no início da manhã, até que a professora assistente e todas as crianças chegassem e se acomodassem; durante a higienização de algumas crianças, para entreter as demais; nos intervalos de uma atividade a outra; após o sono, até que as crianças acordassem e, às vezes, no final da tarde, período em que elas aguardavam a chegada dos pais. Apesar do tempo de utilização da TV ser em torno de 10 minutos por vez, havia instituição que o fazia em vários momentos do dia, destinando de 40 a 50 minutos diário para essa atividade. Tal procedimento ocorria sem uma proposta educativa que fundamentasse o emprego desse instrumento de entretenimento e de in/formação.

Piaget (1969/1998) revela que há instituições que mantêm a concepção empirista com a ajuda dos métodos audiovisuais, e parece que essa é a visão das professoras observadas. De acordo com a concepção mencionada, a aprendizagem ocorre de fora para dentro. Isso significa que as professoras compreendiam que a calma e a imaginação seriam adquiridas pelo uso da TV. Havia desconhecimento de que tal recurso tecnológico causa às crianças pequenas um turbilhão de emoções e que, por falta de tempo e espaço para serem extravasadas e canalizadas, poderiam vir à tona em momentos considerados pelas professoras como inoportunos.

Essa situação merece mais atenção, pois como as crianças dessa fase ainda não têm *ferramentas* e nem *tempo e espaço* adequados para organizar o que ouvem e veem, imitam os modelos de seus *companheiros animados* da maneira que os compreendem. Ademais, podem ser algumas das referências mais *presentes* em suas vidas, encontradas nos diferentes contextos, pois atendem aos apelos da sociedade de consumo.

Os fatos expostos são provocados pelas mudanças sociais e econômicas ocorridas nos últimos tempos e favorecido a mídia, principalmente a TV privada, maior fonte de entretenimento encontrada entre a população. Esse veículo de in/formação tornou-se o grande responsável pela venda de produtos *desejados* pelos consumidores de diversas idades, muitos dos quais, principalmente aqueles que atendem aos interesses infanto-juvenis, surgem em inúmeras programações e situações. Disso resulta a venda de réplicas das personagens animados - em sua maioria representantes da ideologia norte-americana - reproduzidas para servir como objeto de afeto, como jogos de regras, para decorar quartos, lojas e roupas de cama, mesa e banho.

As personagens de desenhos e filmes animados também estão presentes em materiais escolares como nas capas de cadernos, nas caixas de lápis de cor, nas salas de aula e são utilizadas por educadores com a justificativa de que servem para atrair a atenção e para desenvolver a *imaginação* das crianças.

A estratégia de *marketing* utilizada pela mídia, e ora *apresentada* anteriormente, exerce influência nos costumes da população e a convence de que tais produtos são imprescindíveis. As empresas (*sutilmente*) garantem a manutenção dos objetos fabricados na vida de muitas pessoas que têm percebido somente o *status* por eles propiciado e ignorado os seus conteúdos. Isso ocorre até em instituições de Educação Infantil que, com o objetivo de promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, utiliza-se *inconscientemente* da TV, do brinquedo e da brinquedoteca sem conhecimento e sem uma proposta que fundamente adequadamente o uso dos recursos lúdicos. Portanto, compreende-se que os adultos precisam tomar consciência de que a sua companhia e disposição para brincar são mais importantes do que os materiais ou algo externo. Os instrumentos precisam ser atentamente estudados, pois enriquecem as brincadeiras, mas não substituem a interação com e entre as crianças.

No que concerne à segunda questão - que materiais ou jogos eram mais explorados pelas crianças na sala e na brinquedoteca - identificaram-se diferenças entre os CMEIs: o *Laranja* priorizava os jogos do faz-de-conta (bonecas, carrinhos, bichos de pelúcia e réplicas dos heróis de desenhos animados) enquanto no Centro *Lilás* e o Centro *Verde* as crianças assistiam à TV, assim como brincavam com qualquer material que estivesse ao alcance, que também eram utilizados no Centro *Azul*, juntamente com os blocos de construção. Já nas brinquedotecas dos três últimos CMEIs citados, o jogo de *reconstrução e construção* era o mais manipulado pelas crianças; todavia, no Centro *Laranja* o faz-de-conta continuava *reinando* nesse ambiente. Reconhece-se que o *explorado* relacionava-se àquilo que cada CMEI *valorizava*, ou seja, as crianças ficavam totalmente submetidas às escolhas da instituição ou das professoras, o que nem sempre coincidia com as necessidades infantis.

Em três brinquedotecas (quadros 7, 8 e 9), verificou-se que, apesar dos educadores alegarem que os materiais foram adquiridos a partir dos interesses das crianças, eram *negligenciados*, pois nem todos objetos podiam ser explorados. Havia brinquedos que permaneciam em prateleiras altas, e equipamentos como a piscina de bolinhas e as motocas que ficavam no chão ocupando muito espaço prejudicando as crianças que tentavam organizar suas

brincadeiras. Ademais, as motocas estavam *reservadas* à turma do maternal e, quando as crianças do Pré tentavam usá-las, eram impedidas pelas professoras.

Acerca da terceira questão - onde se encontravam os materiais e jogos - como mostrado alhures, constatou-se que nos ambientes do Centro *Laranja* a maioria dos jogos eram acessível às crianças e que nos outros CMEIs praticamente todos os objetos permaneciam fora do alcance delas. Somente na brinquedoteca do Centro *Verde* (a mais antiga, criada em 2004 e reimplantada em 2009) os materiais eram armazenados longe do alcance das crianças. Essa situação gerava extrema dependência das crianças em relação às professoras, já que precisavam de ajuda constante para retirar os brinquedos das prateleiras e de *ordens* para entregá-los às professoras no final da brincadeira. A prática adotada prejudicava a interação criança-criança e criança-professora e dificultava a construção das noções de classificação e de seriação necessárias à conquista do pensamento operatório.

Observou-se que o Centro *Laranja* (quadro 10) foi o que mais atendeu aos interesses e necessidades das crianças, pois, nas salas, os brinquedos e os objetos permaneciam em estantes baixas, assim como os materiais da brinquedoteca que destacavam o faz-de-conta. Nesse ambiente havia uma *minicasa* com diversos acessórios e, na *área de lazer* (*cantinho lúdico*, organizado no corredor de algumas salas), os objetos também foram adequados ao tamanho e à disposição das crianças. Além disso, elas frequentavam os dois ambientes em pequenos grupos, estratégia que favorecia o desenvolvimento e manutenção da brincadeira e a interação entre elas. A instituição implantou sua brinquedoteca em 2009 e, conforme a diretora, o curso *Noções básicas sobre brinquedoteca* influenciou a organização e a utilização de tal ambiente de forma *suficientemente boa*.

Referente a quarta questão - quando os materiais e jogos eram utilizados pelas crianças – a tabela indica que apenas na sala e na brinquedoteca do Pré II *Verde* os materiais eram totalmente manipulados pelas crianças somente após a decisão da professora; ela disse que tinha muita experiência e que sabia do que as crianças precisavam; alegou, também, que durante anos foi diretora dessa instituição e que estava se aposentando. Nos demais Centros, embora a TV fosse utilizada como um *curinga*, os materiais existentes nas salas às vezes eram manuseados pelas crianças na transição de uma atividade a outra sem que houvesse um planejamento adequado desses momentos. Esta atividade era inócua, visto que geralmente não trazia benefício para quem a realizasse.

A falta de participação das crianças na escolha das atividades é contrária aos princípios da teoria piagetiana e da brinquedoteca, que foi *idealizada* (em 1934, nos Estados Unidos e difundida no Brasil na década de 1980) para promover atividades lúdicas aos seus frequentadores, que poderiam realizar ali o *que desejassem*.

Conforme estudos de Piaget (1946/2010) e de seus colaboradores, a liberdade com responsabilidade e a criatividade exercitam-se desde os primórdios da vida e, na criança, essa conquista ocorre de diferentes maneiras e períodos e, fundamentalmente, com o apoio das brincadeiras e jogos. Entretanto, para que as atividades mencionadas sejam realizadas na instituição educacional, local em que, atualmente, a maioria das crianças permanece em período integral, é essencial que o ambiente seja suficientemente bom e desafiador (WINNICOTT, 1971/1975). Para tanto é imprescindível que tenha uma estrutura adequada aos interesses e necessidades individuais e sociais das crianças, como tempo, espaço, materiais lúdicos e, sobretudo, acompanhamento e intervenção do professor.

Quanto à quinta questão - planejamento das atividades e reorganização e organização do ambiente - identificou-se que apenas as crianças do Pré II *Verde* e do Pré II *Laranja* (re) organizavam o que utilizavam, porque as professoras com *ameaças e/ou manipulação* determinavam que as crianças assim o fizessem. Com esse procedimento tanto as professoras quanto as crianças eram prejudicadas, pois estas eram mantidas submissas à organização dos adultos. A primeira professora disse às crianças: *todos têm que guardar os materiais, caso contrário não voltarão*. Já a segunda professora, com muita *sutileza* disse: *na casa da gente, temos que cuidar dos materiais; aqui é como se fosse nossa casa*. As duas tentativas de impor regras referentes a organização do espaço e dos materiais indica que não havia planejamento de forma coletiva sobre o que é importante.

Selecionando os objetos, organizando os materiais e fazendo limpeza, as crianças percebem com facilidade que a arrumação deve fazer parte das atividades diárias. Isso as torna responsáveis e conscientes do efeito que os materiais ocasionam no meio ambiente. Enquanto as crianças fazem as reorganizações e organizações, os adultos podem ajudá-las sem realizarem todo o trabalho por elas nem as deixarem completamente sozinhas. Recomenda-se, ainda, avisá-las quando está acabando o tempo da brincadeira.

Relativo à sexta questão - com o que e como as crianças brincavam nos equipamentos de parque ao ar livre - verificou-se que os CMEIs possuíam a maioria dos materiais apresentados no

quadro 11 (itens A - F); quanto à casa de bonecas (item G), encontrou-a nos Centros *Verde* e no *Azul*; sobre os materiais de construção (item H), nenhuma instituição deles dispunha ao ar livre; em relação a outros (item I), em dois CMEIs foram encontrados objetos diferentes: no Centro *Laranja* havia *cavalos* de ferro com molas e no Centro *Amarelo* havia pneus enfileirados para as crianças pularem.

Nos CMEIs, ao ar livre, os equipamentos de parque como o balanço, o escorregador, o trepa-trepa ficavam dispostos num local com areia, que, conforme as professoras, as crianças brincavam livremente. Nesse tempo e espaço observou-se que havia aquelas que usavam a areia para *fazer*, por exemplo, *bolos, doces, salgados e depois cantavam parabéns*; outras utilizavam os equipamentos para simular que estavam *numa nave espacial* ou *dirigindo um carro ou moto*. As atividades ocorriam com muita alegria e com a cooperação entre as crianças, que faziam fila para usufruir dos brinquedos preferidos.

As brincadeiras destacadas contribuem para o desenvolvimento das crianças no aspecto das relações espaciais. Enquanto se movimentam para cima, para baixo, à volta, por dentro e através das coisas, veem-nas de pontos de vista muito diferentes. Isso acontece quando elas se põem em várias situações: de cabeça para baixo, em cima do escorregador, no trepa-trepa, no balanço, em brinquedos com rodas, na caixa de areia ou água (por exemplo, ao encher e esvaziar recipientes). A criança lidará com o tempo, a velocidade (depressa e devagar) e a coordenação motora.

Com equipamentos ao ar livre, como balanços, gangorras e escorregadores, as crianças, ao agirem sobre os objetos e ao observarem suas reações, aprendem várias noções de física elementar, por exemplo, elas encontram uma correspondência entre a altura que o balanço atinge quando se movimenta para frente e quando se movimenta para trás. Na gangorra descobrem que, quando se movem para frente, em direção ao ponto de apoio, elas sobem e a criança do outro lado da gangorra desce. Ademais, nessas brincadeiras identificam-se exercício, símbolo e regras.

Além das atividades relatadas, há outras (item I) que foram identificadas nos Centros *Lilás* e *Laranja*: são as cantigas de *rodas - a linda rosa juvenil, a canoa virou, se eu fosse um peixinho, a galinha do vizinho*. Tais realizações favorecem a coordenação motora, educam o senso rítmico, despertam o gosto pela música, proporcionam contato saudável entre crianças de ambos os sexos e disciplina emoções como timidez e agressividade. Para Winnicott, “[...] os adultos contribuem, neste ponto, pelo reconhecimento do grande lugar que cabe à brincadeira e

pelo ensino de brincadeiras tradicionais, mas sem obstruir nem adulterar a iniciativa própria da criança” (1957/2012, p. 163). Nessa modalidade destacam-se a *amarelinha*, o *elefante colorido* e o *pique*.

Os jogos de atirar, como a *amarelinha* e a *bola de gude*, auxiliam no desenvolvimento de noções de números, medidas e geometria; contagem, sequência numérica, reconhecimento de algarismos, comparações de quantidades, avaliação de distância e de força, localização espacial, percepção e discriminação visual. Estes são alguns conceitos e habilidades do pensamento matemático envolvidos no jogo.

A brincadeira *elefante colorido* tem sido utilizada para iniciar atividades com regras simples com as crianças a partir de 3 anos e pode funcionar da seguinte maneira: as crianças ficam dispostas próximas a uma parede ou a outro lugar combinado. O adulto ou uma criança diz: elefante colorido um, dois, três. Os participantes da brincadeira (crianças) perguntam: que cor? Quem está no comando menciona a cor e então as crianças devem correr e procurar a cor. Aquele que conseguir ser o primeiro a encontrar a cor pedida será o próximo a dizer elefante colorido.

As brincadeiras de perseguição, como o *pique* (descrita por Piaget em *O juízo moral na criança*, 1932/1994), estimulam o processo de descentração do pensamento e a elaboração de estratégias para fugir do perseguidor. Esses procedimentos exercitam o raciocínio espacial, pois levam as crianças a tentarem descobrir, por exemplo, o caminho mais curto ou a inverter a direção para fugir do perseguidor ou para pegar alguém de surpresa. Tal processo permite a tomada de consciência de seus próprios recursos corporais, ou seja, do controle do próprio corpo.

Finalmente, na última questão (7), verificaram-se que, nos Centros, as crianças eram *observadas*; em algumas instituições e turmas, elas eram totalmente dirigidas (no *Verde*, Pré I e Pré II; no *Azul*, Pré I e Pré II; no *Laranja*, Pré II); ou então ficavam mais a vontade (no *Verde*, Pré I; *Azul*, Pré II; no *Lilás*, Pré I e Pré II; no *Laranja*, Pré I). A observação é o primeiro passo para a avaliação da criança, todavia insuficiente para promover o seu desenvolvimento integral e provocar mudanças significativas na prática do professor. A seguir, indicação de como observar e intervir com a ajuda do jogo de *boliche* - apontado na tabela ESAR, passos importantes para novas medidas.

Primeiro, as crianças precisam explorar o jogo. Depois de várias jogadas, o professor questiona como jogaram e, posteriormente, sobre a quantidade de garrafas derrubadas. Se as crianças não se lembrarem, ele pergunta se há uma maneira de fazer isso. Durante o diálogo as

próprias crianças sugerem diversas formas de registro e, com o acompanhamento do professor, avaliam o modo como jogaram e poderiam jogar.

Num outro momento o professor explica às crianças que o jogo tem como objetivo derrubar o maior número de garrafas, o que sucede com o lançamento de uma bola (por vez) a certa distância e que o jogador faz pontos a cada jogada. Inicialmente surgem vários conflitos, - desencadeados pela *ansiedade* e falta de conhecimento das crianças, - identificados e problematizados pelo adulto que pode perguntar: como podemos nos organizar para jogar? Onde e como dispor as garrafas? De que forma indicar a posição do jogador? Quem será o primeiro (o segundo e o terceiro...) a jogar? O professor/adulto solicita que essas questões sejam resolvidas coletivamente.

Após as jogadas, para as crianças familiarizarem-se com as regras e o modo de jogar, o professor solicita que se realizem o registro das garrafas derrubadas. É fundamental respeitar as formas particulares de anotação. Em seguida, ele levanta problemas, como: quantos pontos fizeram o primeiro (o segundo e o terceiro...) jogador? Quem adquiriu mais pontos? Por quê? As questões possibilitam diferentes respostas e envolvem conhecimentos, como de número, de quantidade, a formulação de hipóteses, a argumentação e o respeito mútuo.

No final da atividade é importante que o professor solicite às crianças que expressem o que aprenderam. A tarefa pode ser feita em forma de desenho e depois apresentada à classe. Essa é uma maneira de revelarem o que entenderam, sentiram e se ficou alguma dúvida.

Sugere-se que nos CMEIs *pesquisados* as atividades com jogos de regras sejam iniciadas na sala, ambiente com menos materiais do que a brinquedoteca. Depois que as crianças adquirirem intimidade com os jogos e com suas regras elas conseguirão jogar de forma organizada. Nesse momento o professor terá liberdade para observar as crianças, fazer os seus registros e intervenções, a fim de rever o planejamento, ou, então, poderá enriquecer a relação brincando junto com a turma.

Para as crianças crescerem seguras e autoconfiantes, elas necessitam da participação e da intervenção do professor. Essas ações podem acontecer por meio do reconhecimento de suas atividades, da abertura para as escolhas das crianças, do levantamento de problemas durante as brincadeiras, de modo a provocar desequilíbrios cognitivos. Esse procedimento inexistia nos CMEIs *estudados*; havia professoras que somente observavam e/ou cuidavam das crianças (parece que isso acontecia quando elas não sabiam como agir) e havia professoras que

determinavam o que elas deveriam realizar (talvez essa atitude relaciona-se as certezas que precisam ser transformadas em dúvidas). As práticas apresentadas indicam que a visão assistencialista, bem como a visão comportamentalista, predominavam nesse meio educacional. Em determinadas situações as professoras manifestavam as duas concepções.

Conforme destacado, as atividades mais *procuradas* pelas crianças nos ambientes lúdico dos CMEIs (e em suas residências) referiam-se ao jogo do faz-de-conta, mas o que frequentemente realizavam nas salas e brinquedotecas era o jogo *de desconstrução e construção*, envolvendo exercício e faz-de-conta. Neste último jogo as crianças reproduzem fatos ou o que gostariam que acontecesse; também revelam o nível de desenvolvimento em que se encontram, oferecendo *pistas* de como o adulto pode intervir (nesse processo). Isso, porém, não era percebido pelas professoras observadas.

As ações lúdicas não se faziam presentes no cotidiano dos CMEIs estudados, pois a prática das professoras era permeada de ideias principalmente empiristas e comportamentalistas. Os defensores dessa concepção afirmam que as crianças aprendem por meio da repetição e de fatores condicionantes (reforços). Isso se confirma na percepção e atuação das professoras²⁸ sobre para que/m servia/m o brincar e a brinquedoteca. O quadro 6 mostra como elas realizavam o planejamento das atividades lúdicas (antes, durante e após as brincadeiras): antes - disseram - *coloco as normas, explico como utilizar os brinquedos, organizo o ambiente*; já, durante as tarefas, -alegaram - *digo o que têm que fazer e, se brigam, vão para a cadeira do silêncio (sigo as instruções da Supernnany)*; *quando há conflitos, deixo para ver se resolvem (se não conseguem, tiro os brinquedos), determino um tempo para que cada criança possa ficar com o brinquedo, pergunto com quem estava o brinquedo, peço que brinquem um pouco e depois troquem*; - afirmaram, após as brincadeiras e/ou jogos - *as crianças são acalmadas*. Uma das professoras disse: *às vezes, chamo os pais*.

Piaget concorda que, com o empirismo e associacionismo, a pressão do ambiente influencia o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, mas discorda quanto ao modo de conceber a experiência do sujeito, ou seja, de que ela é recebida do meio; considera que há uma atividade inteligente presente no organismo que organiza suas experiências. A relação do sujeito

²⁸ Recorda-se que as professoras entrevistadas e observadas são graduadas em Pedagogia e têm especialização na área de educação.

com o meio ocorre pela exploração ativa e da experiência resulta, necessariamente, a ação e a construção e reconstrução progressivas.

As conquistas, em termos de desenvolvimento, dependem de cada pessoa e são influenciadas pelo ambiente. Sem a influência do meio não haveria construção das estruturas internas. Tal construção é realizada por todas as pessoas pela adaptação, que consiste no equilíbrio entre a assimilação e a acomodação. A instituição educacional exerce importante papel nesse processo, fundamentalmente para aqueles que dependem totalmente desse ambiente para se desenvolver e aprender.

Para modificar a prática *ludo-pedagógica* característica das professoras observadas, faz-se necessário que elas tomem consciência das dificuldades e carências apresentadas, passo fundamental para que ocorra a mudança. Piaget (1976/1977) revela que o momento de tomada de consciência da ação é o movimento de um plano para outro mais elevado, da ação para representação. Quando alguém reflete em um plano mais avançado, necessita enriquecê-lo com novos elementos. Então precisa estendê-lo, bem como transpô-lo a um segundo nível. Isso requer o reconhecimento do desejo de mudança e da revisão dos princípios metodológicos implícitos na prática atual.

Em consonância com esse autor, Winnicott reforça a ideia da importância de se compreender a psicologia infantil juntamente com a capacidade de enxergar a criança em sua totalidade, especificidade e *atualidade*. Tal olhar se conquista por meio do brincar junto, numa relação em que o tamanho psicológico de cada um seja equivalente. Quando o professor consegue brincar com a criança, torna-se capaz de identificar o que ela está vivenciando e do que precisa; assim, poderá ajudá-la individualmente, integrando-a com os colegas e, também, auxiliando a sua família. Piaget alega que, “[...] quanto mais se apela para as atividades espontâneas das crianças, mais isto supõe uma iniciação psicológica” (PIAGET, 1969/1998, p. 104).

A compreensão referente aos problemas expostos, ainda, demanda do professor o estudo e a participação em pesquisas, ultrapassando o papel de mero observador e transmissor.

Além disso, o professor e ambiente educacional carecem de pôr em prática o método da cooperação (PIAGET, 1932/1994). O desenvolvimento e a utilização desse método compreende ação-reflexão-ação. Tal procedimento envolve o respeito pelos interesses e necessidades das crianças, a melhor seleção dos materiais, a organização de atividades bem como a sua execução e a oportunidade para a troca de pontos de vista. Para tanto, é mister a aplicação de diferentes tipos

de tarefas a individual e a coletiva (sobre as quais envolvem planejamento, organização do ambiente e avaliação).

Durante a realização das atividades, recomenda-se priorizar a escolha e a expressão das crianças. A liberdade com responsabilidade é algo que se constrói e se reconstrói. Por isso, os infantes necessitam ser ouvidos e atendidos. Assim conquistarão a expressão verbal e a escrita com mais desenvoltura. Para Piaget (1946/2010), a linguagem verbal exercita o pensamento simbólico e operatório, aproxima as crianças e as coloca-as em situação de conflito, favorecendo a descentração do pensamento. As ações propostas promovem a aquisição de diversas noções e a ampliação do vocabulário. Além disso, quanto mais a criança fala, mais aprende a falar e, posteriormente, a escrever.

Conforme Piaget, a linguagem verbal é parte significativa da função semiótica, que também engloba o desenho, a imitação e o jogo simbólico. Com a aquisição da função semiótica (*fase pré-escolar*) a criança começa a transportar as ações sensório-motoras para o pensamento, torna-se apta a evocar pessoas e objetos ausentes. Razões pelas quais a imaginação precisa ser valorizada, aguçada e canalizada para que a criança se desenvolva integralmente.

O desenvolvimento é um processo que ocorre pela interação com o meio físico e social. Um ambiente composto de diferentes objetos e situações provoca na criança a curiosidade e o desejo de explorar o meio para compreendê-lo e transformá-lo, primeiramente para que se ajuste às suas necessidades individuais e, posteriormente, para atender interesses coletivos. Esse desenvolvimento pode ser favorecido por meio da interação entre as crianças. E quando o professor aceita as diferenças entre elas, ou melhor, quando compreende que em cada nível de desenvolvimento tanto a escolha quanto o modo de resolução das atividades não são os mesmos. Tal procedimento, juntamente com a organização de situações que provoquem conflitos cognitivos, que desencadeiem o processo de equilíbrio, é essencial para o crescimento da criança.

O respeito às diferenças e às dúvidas estimulam a curiosidade, a busca e a revisão do conhecimento. Para Winnicott (1957/2012), a existência de uma completa negação de dúvidas e suspeitas é “[...] matéria-prima para um ditador” (p. 230). Além disso, “[...] a liberdade, a gentileza e a tolerância podem causar tantas vítimas quanto uma atmosfera de severidade.” (p. 233). Portanto, urge encontrar o equilíbrio. Para Piaget e seus colaboradores, como De Vries e Zan (1998), o equilíbrio na forma de atuação é encontrado na cooperação.

5.3. Entre a realidade e o sonho

“- Boca e forno!
- Forno!
- Furtaram um bolo!
- Bolo!
- Farão tudo o que o mestre mandar?!
- Faremos todos, faremos todos,
faremos todos...”

Para Alves (1994), a brincadeira mencionada é a repetição do que acontece em certas instituições educacionais. Mas há aquelas onde todos podem escolher do que e como brincar e jogar, pois conhecem e respeitam as regras da brincadeira bem como as pessoas. Além disso, cultivam o sonho de um mundo equilibrado entre os interesses individuais e coletivos, em que os valores humanos, como a justiça, a solidariedade e a cooperação predominam nas relações interindividuais.

Os sonhos, como já revelou muito bem Rubens Alves (1994), são os mapas dos navegantes que procuram novos mundos. Na busca dos seus sonhos terão de construir e reconstruir o saber. O saber sistematizado (sedimentado) é um pássaro engaiolado, que pula de poleiro em poleiro e que se pode levar para qualquer lugar. Porém, dos sonhos saem pássaros *selvagens e raros*, verdadeiras águias, que não temem voar, errar, iniciar e ousar. Há instituições que descobriram esse *tesouro*, pois as pessoas envolvidas e comprometidas com a educação conseguem sonhar, ousar, voar e realizar, são livres para escolher com responsabilidade. Tal liberdade proporciona o desenvolvimento da criatividade, da autonomia e da solidariedade.

Quanto ao conhecimento científico (*esperado*), quando se quer enxergar a possibilidade de sua construção em ambientes lúdicos, torna-se muito fácil e prazeroso aprender e ensinar. Mas é importante derrubar os grandes *muros* externos e internos. Ou seja, aprender a lidar com as situações-problema que vão surgindo, principalmente com o medo e o comodismo que enrijecem e amortecem. Isso requer a revisão das atitudes, das *fragilidades e dificuldades* e do conhecimento a respeito dos interesses e das necessidades individuais e sociais infantis. Esse reconhecimento é necessário para se produzir e usar o conhecimento científico de forma ética.

Para os envolvidos com a instituição educacional os fatos destacados a seguir podem parecer rotineiros e insignificantes. Entretanto, trazem sérias consequências para as professoras e para as crianças, como descuido com o meio, indisciplina e fadiga.

5.4. Momentos reveladores

Segundo Noffs (2000), o ambiente “envia mensagens e, os que aprendem, respondem a elas”. As figuras a seguir, coletadas num dos CMEIs pesquisados, denunciam a ausência de cuidados com o meio.



Figura 17: professora e crianças pisando nos brinquedos.



Figura 18: professora varrendo os brinquedos.



Figura 19: criança chutando brinquedos na sala.



Figura 20: criança chutando boneca na brinquedoteca..



Figura 21: professora apresentando um modelo de flor.



Figura 22: professora recompensando uma criança.

Concorda-se com a secretária de educação do município pesquisado que faltava aos educadores formação lúdica adequada aos interesses e as necessidades individuais e sociais das crianças. Isso significa que os cursos de formação têm que rever os seus programas, para que os

educadores aprendam a respeito das crianças e com as crianças e, ainda, para que sejam amparados e auxiliados no decorrer dos percalços das funções que lhes são atribuídas. As cenas explicitadas revelam que, embora os educadores dos CMEIs estudados alegassem que as propostas pedagógicas das instituições em que atuavam baseavam-se no lúdico, os objetivos implícitos na concepção dos educadores apresentam limitações, pois o brincar e os brinquedos não se constituem em estímulos suficientes para que as crianças se concentrem em suas atividades, sejam curiosas e criativas; tampouco para que o desenvolvimento da criança seja bem sucedido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo compreender a práxis ludo-pedagógica de professoras da pré-escola dos Centros Municipais de Educação Infantil – CMEIs, localizados numa cidade do sudoeste do Paraná²⁹. Para tanto, analisou-se: para que e para quem serve/serviam e/ou estão sendo reimplantadas as brinquedotecas nesses Centros; a visão dos pais das crianças acerca do/da brincar/brinquedoteca; a percepção das professoras no tocante às suas funções em relação às atividades lúdicas do pré-escolar; como eram selecionados e adquiridos os brinquedos que compunham o acervo das brinquedotecas; com o que e como as crianças brincavam nessas instituições. Realizaram-se essas ações por meio de entrevistas semiestruturadas, questionários, observações e filmagem da prática lúdica das professoras em diferentes ambientes desses CMEIs.

Neste estudo, constatou-se que havia diferentes concepções do brincar e que, assim como a brinquedoteca, serviam aos interesses das educadoras. O brincar dirigido predominava na sala e na brinquedoteca; na sala, as professoras alegaram que ainda utilizavam a TV para acalmar e desenvolver a imaginação das crianças. No tocante ao brincar espontâneo, acontecia ao ar livre, basicamente nos equipamentos de parque, momento em que as professoras apenas cuidavam das crianças. Quanto ao brincar mediado, resumia-se a pequenos atos isolados.

Já em suas residências, as crianças brincavam livremente e com a participação dos pais que apoiavam o brincar e a brinquedoteca nos CMEIs em que os filhos e as filhas frequentavam (quadro 5). O fato de essas crianças residirem num município do interior do Paraná (longe dos grandes centros urbanos), onde ainda é possível passear nas praças, brincar na rua, morar em residências com quintais em que se cultivam diferentes tipos de frutas e verduras, local em que a maioria das pessoas tem um bicho de estimação, cuja convivência com os vizinhos e familiares é constante, indica que a brincadeira livre tem mais espaço e tempo para se manifestar. Entretanto, essa realidade era ignorada pela instituição educacional que se apoiava no brincar dirigido e na TV para manter as crianças *ocupadas*. A estratégia adotada pelas professoras é preocupante, pois a falta de interação, juntamente com o uso inadequado da TV, isola as pessoas e acirra o consumismo.

²⁹ Região em que a pesquisadora atua como docente da Universidade Estadual do Oeste do Paraná- UNIOESTE.

Para Linn “[...] as companhias de mídia levam ao mercado não só programas e personagens, mas também hábitos de vida, valores e comportamentos” (LINN, 2010, p. 68), que são alimentados com o uso diário da TV, normalmente utilizada para atrair a atenção da criança enquanto os adultos realizam várias tarefas. Defende-se a ideia de que esse instrumento de in/formação pode ser educativamente aproveitado desde que a programação seja selecionada juntamente com a criança (e acompanhada pelo adulto) e, também, que esteja compatível com o nível de desenvolvimento das crianças. Ademais, compreende-se que tal recurso, assim como qualquer outro, jamais substituirá o brincar livre e criativo, tampouco a interação entre criança e criança e entre criança e adulto.

Esse reconhecimento é um dos passos para libertar-se das amarras da concepção apriorista e/ou empirista presentes nos CMEIs pesquisados, que se manifestavam entre as professoras de forma *mesclada*. Para os *aprioristas* o ambiente propício ao desenvolvimento infantil é o meio físico, torna-se fundamental quantidade e diversidade de material lúdico disponível à criança. É importante, ainda, que a criança tenha total liberdade para fazer *o quê e como quiser*. Nessa abordagem, o professor é o *espectador* e a criança/aluno é o *artista*. Já os empiristas compreendem que as influências externas determinam *o quê e o como* dos comportamentos; portanto, os *modelos* apresentados pelos adultos ou por alguém valorizado devem ser sempre imitados. As duas teorias contribuem para a educação de crianças e adultos inseguros e fáceis de serem manipulados.

Constatou-se, porém, que a última concepção predominava na prática das professoras. Como exemplo disso encontrou-se a professora de um dos Centros que disse utilizar em sua prática as ideias da *Supermanny*, permeadas de reforço *positivo e negativo* (ver quadro 6, p. 100). A professora procurou num *supermodelo* a educação que acreditava ser a correta; assim, retirou de seus *ombros* a responsabilidade pelos fatos ocorridos e pelas decisões que deveria tomar. Esse procedimento provoca descrença quanto às capacidades de enfrentar desafios, gerando conformismo e submissão. Em tal relação, prevalece o respeito unilateral. O adulto que possui essa concepção “[...] conduz-se à maneira de uma criança” (PIAGET, 1932/1994, p. 253), que imita a pessoa valorizada.

Piaget revela (1932/1994) que as respostas para uma educação que promova a autonomia e a criatividade encontram-se no método da cooperação, nas atividades em equipe que representam o contrário daquilo que se obsejou nos CMEIs, pois eram as professoras que

normalmente decidiam do quê, como, onde e quando as crianças deveriam brincar. Essa incoerência entre o que diziam e o que praticavam mostra que havia uma ideia consagrada entre os educadores estudados de que o brincar deve ser preferencialmente dirigido, por isso elas tentavam controlar as expressões infantis, interpretadas como *vontade* de destruir os brinquedos. Entretanto, para as crianças que jogavam os materiais ao chão, a prática adotada poderia significar uma busca de exploração divertida ou manifestação de sentimentos/ideias incompreendidos/as.

Parece que o jeito como muitas crianças lidavam com os brinquedos - fundamentalmente com os blocos de construção e com os objetos de faz de conta - provocava nas professoras diferentes atitudes: *passividade e/ou irritação*. Provavelmente, esses sentimentos *sustentavam* o egocentrismo e/ou a heteronomia das crianças; ou seja, a prática adotada pelas professoras, baseada nas brincadeiras *espontaneistas* e principalmente dirigidas, influenciava o modo como as crianças lidavam com o brincar e o brinquedo; e para manifestarem o que sentiam (assim como as professoras) de forma *inconsciente*, ora permaneciam submissas, ora ficavam eufóricas.

Os acontecimentos relatados indicam que as professoras desconheciam que as crianças constroem o conhecimento a partir de suas ações exploratórias em relação ao meio ambiente e que elas podem ser físicas (como a manipulação dos objetos) e/ou mentais (como pensar sobre algo). A exploração só é mantida se despertar a curiosidade da criança sem desconsiderar a importância do conflito instaurado. Caso isso não aconteça, cabe ao professor identificar e respeitar o interesse da criança a fim de mantê-la motivada naquilo que realiza.

Segundo as diretoras das instituições observadas, a Secretaria de Educação foi o setor responsável pela implantação e reimplantação das brinquedotecas nos Centros, além da seleção e aquisição dos materiais lúdicos que ocorreram nos CMEIs: *Verde*, 2004/2009; *Azul*, 2006; *Lilás*, 2008; *Laranja*, 2009. Todavia, durante a realização desta pesquisa inexistia, nas instituições, um projeto ou proposta que fundamentasse o brincar ou a brinquedoteca de modo educativo conforme os interesses e/ou necessidades individuais e sociais das crianças. A única referência a esse ambiente encontra-se (segundo as professoras) no Plano Municipal de Educação (2007), ao declarar que todos os *Centros deveriam montar suas brinquedotecas*. Esses dados indicam que as brinquedotecas foram reimplantadas, principalmente, para atender a uma solicitação legal.

Considera-se de suma importância que a instituição educacional tenha uma proposta lúdica fundamentada em teorias que tratam desta temática e que seus constructos possam ficar à

disposição para pesquisa e revisão das atividades bem como dos procedimentos. Medida indispensável quando o projeto de reimplantação é algo novo para todos (educadores e crianças). Esse material *alimenta* a práxis lúdica educativa do professor e orienta aqueles que necessitam de conhecimento científico para enriquecer a sua prática. Ademais, atualmente, a maioria dos pais depende dessa instituição para educar e aprender com os filhos.

Fortuna (2011) alega que a falta de um projeto bem fundamentado põe o brincar e a brinquedoteca em risco fazendo com que seus responsáveis desistam de sua ideia. Tal *desistência* pode ser provocada pela alegação de que há poucos brinquedos, as crianças desorganizam tudo, o espaço físico é pequeno. A ausência de reflexão a respeito dessas *queixas* e do que é importante para a criança motiva a desvalorização do lúdico, transformando o ambiente da brinquedoteca em mero depósito de brinquedos. Essa situação apareceu na fala dos educadores durante o curso *Noções básica sobre brinquedoteca* e na observação da prática das professoras (2009; 2010 - 2011).

Apesar de haver concordância entre os educadores (quadro 4) de que a brinquedoteca servia a vários objetivos, tais como para a criança *explorar a imaginação, desenvolver a autonomia, ter mais opção de brinquedos e expressar sentimentos*, na prática das professoras as supostas metas foram *negligenciadas*. Bartolucci afirma (2011) que “[...] a estrutura, a organização, a escolha dos brinquedos e das atividades devem favorecer a busca dos objetivos propostos” (p. 127). Ademais, cada estrutura precisa basear-se no seu contexto “[...] porque a situação em que se encontra é única e irreplicável e, portanto, requer um projeto e uma gestão originais” (p. 127) e os responsáveis pela instituição necessitam participar do planejamento nas suas diferentes etapas e de compartilhar das mesmas ideias. Tal comprometimento garantirá a sustentação de um ambiente acolhedor e *suficientemente bom* no dizer de Winnicott.

Isso implica envolver os pais na reimplantação das brinquedotecas e na participação de algumas atividades lúdicas. Para Lourenço, Santos e Abecasis (2011), “embora se trate de um estabelecimento de educação formal, a escola deve também oferecer um espaço de prazer pelo jogo livre, brinquedo e livro e estimular a interação entre pais e filhos” (p. 146). O compromisso dos envolvidos com a educação das crianças é condição necessária para a manutenção de qualquer projeto.

Mantovani de Assis (2003), Hohmann (1979), DeVries e Zan (1998) declaram que as crianças precisam de espaço e de tempo para aprender com as próprias ações. Por isso é

importante que frequentem um ambiente “[...] com dimensões apropriadas às funções que desempenham” (FORTUNA, 2011, p. 173), que seja livre de pressões e que contenha materiais adequados e diversificados para que possam, por exemplo, escolher, construir, criar, esparramar, edificar e imaginar. Durante (e antes) o tempo em que as crianças desenvolvem tais atividades, a função do professor consiste em planejar, juntamente com elas, situações em que possam fazê-las individualmente, em pequenos grupos e de forma coletiva; assim, aprenderão a respeito dos tipos de conhecimento: físico, social e lógico-matemático. Para tanto, é imprescindível que o professor conheça o desenvolvimento das crianças bem como seus interesses e necessidades.

A partir das considerações expostas, compreende-se que a prática ludo-pedagógica do professor requer como eixo norteador o processo dialético ação-reflexão-ação (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007), e que se baseie no método da cooperação, observação e conversação. Para Piaget, só a cooperação exerce “[...] um papel ao mesmo tempo libertador e construtivo” (PIAGET, 1932/1994, p. 299).

Sugere-se que a cooperação ocorra entre os professores e destes para com as crianças. Quando os professores expõem as suas práticas, as suas dúvidas e incertezas, trocam os sentimentos que podem ser comuns aos seus colegas, tomam consciência da necessidade de mudança. Após a libertação das *amarras* há a possibilidade de rever os procedimentos adotados em relação às crianças e o método empregado.

Identificou-se que, apesar de as professoras investigadas terem pós-graduação em educação, tal formação não corresponde aos interesses e as necessidades individuais e sociais das crianças. Além disso, embora as instituições pesquisadas tenham carência de brinquedos diversificados, os materiais lúdicos existentes eram suficientes para que o brincar ocorresse de modo a proporcionar o desenvolvimento integral infantil. Em geral, observou-se que falta aos professores consciência da práxis lúdica (crítica) necessária ao momento atual. Essa práxis requer formação permanente, que se apoie inicialmente no *tripé* ensino, pesquisa e extensão. É fundamental que o interesse pela pesquisa seja despertado no decorrer da formação acadêmica e que as atividades lúdicas mantenham-se em forma de parceria com os projetos de reimplantação nas instituições educacionais, pois a formação isolada não sustenta as necessidades apresentadas.

Além das considerações apontadas, entende-se que é importante ampliar o número de Centros Educativos, o espaço físico e a qualidade dos materiais lúdicos. É relevante, ainda, continuar investindo em melhores condições de trabalho para o professor, como aumento de

salário, diminuição da carga horária, plano de capacitação com acompanhamento e, especialmente, no comprometimento dos educadores e, fundamentalmente, do poder público na revisão das políticas públicas relativas à formação lúdica e educacional.

Mais importante do que tudo isso é investir na revisão do pensamento dos professores e gestores, pois eles parecem agir como as crianças que, diante de uma situação-problema, suas respostas se apoiavam nas configurações perceptivas, isto é, nas aparências dos fatos observados. Esse olhar prejudica a prática ludo-pedagógica adequada ao momento atual.

Após a realização deste estudo acredita-se que se obtiveram elementos para compreender a práxis ludo-pedagógica de professoras da pré-escola e para buscar condições adequadas de viabilizar mudanças significativas na educação lúdica de educadores e, conseqüentemente, das crianças. Sendo assim, espera-se que o mesmo contribua para a revisão da prática educacional e que favoreça e desperte o interesse de novas pesquisas.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A. O direito das crianças à educação infantil. Dossiê – educação infantil e gênero. **Revista Pro-Posições**. Campinas, SP, v. 14, n. 3, p. 42, set./dez. 2003.
- AFLALO, C. Dicas para criar e manter uma brinquedoteca. In: FRIEDMANN, A. et al. **O direito de brincar: a brinquedoteca**. 3. ed. São Paulo: Scritta, 1996. p. 187-219.
- ALENCAR, E. M. L. S. de. Criatividade no contexto educacional: três décadas de pesquisa. **Revista Psicologia: teoria e pesquisa**. Brasília, DF, v. 23, p. 45-49, 2007.
- ALESSANDRINI, C. D. **Oficina criativa e psicopedagogia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.
- ALMEIDA, D. B. L. de. Sobre brinquedos e infância: aspectos da experiência e da cultura do brincar. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 27, n. 95, p. 541-551, maio/ago, 2006.
- ALMEIDA, M. T. P. de. **Os jogos tradicionais em brinquedotecas cubanas e brasileiras**. Dissertação(mestrado em Integração da América Latina)-Universidade Estadual de São Paulo. São Paulo, 2000.
- ALTMANN, R. Z. A classificação dos brinquedos. In: FRIEDMANN, A. et al. **O direito de brincar: a brinquedoteca**. 3. ed. São Paulo: Scritta; Abrinq, 1996.
- ALVES, R. **A Toupeira que queria ver o cometa**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 1995.
- ALVES, R. **A alegria de ensinar**. 4. ed. São Paulo: Artes Poetica, 1994.
- AMBER, R. **Cromoterapia: a cura através das cores**. São Paulo: Cultrix, 1995.
- ANDRÉ, M.; SIMOES, R. H. S.; CARVALHO, J. M.; BRZEZINSKI, I. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Revista Educação e Sociedade**, v. 20, n. 68, p. 301-309, 1999.
- ANGOTI, M. (Org). **Educação Infantil: para que, para quem e por quê?** Campinas, SP: Alínea, 2008.

- ARANTES, V. A (Org). **Afetividade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003.
- ARAÚJO, U. F.; SASTRE, G. (Org). **Aprendizagem baseada em problemas no ensino superior**. São Paulo: Summus, 2009.
- ARIÉS, P. **História social da família e da criança**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- ARRIBAS, T. L. **Educação infantil**: desenvolvimento, currículo e organização escolar. Porto Alegre, Rio Grande do Sul: Artmed, 2004.
- ASSIS, M. S. S. de. Práticas de cuidado e de educação na instituição de educação infantil: o olhar das professoras. In:_____. **Educação Infantil**: para que, para quem e por quê? Campinas, São Paulo: Alínea, 2008. p. 87-104.
- BAPTISTELLA, E. C. F. **A concepção de pais e professores sobre a educação para a mídia televisiva na escola**. Tese (doutorado)-Universidade Estadual de Campinas, Programa de Pós-Graduação em Educação. Campinas, SP, 2009.
- BARRICELI, E. **A reconfiguração pelos professores da proposta curricular de educação infantil**. Dissertação(mestrado)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. São Paulo, 2007.
- BARBOSA, M. C. S. Legislação e propostas curriculares: há lugar para a imaginação? In: FRITZEN, C.; CABRAL, G. S. (Org). **Infância**: imaginação e educação em debate. Campinas, São Paulo: Papirus, 2007. p. 121-139.
- BARROSO, J. A formação dos professores e a mudança organizacional das escolas. In: FERREIRA, N.S.C. (Org). **Formação continuada**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 12-33.
- BARTOLUCCI, G. Como criar uma brinquedoteca na Itália. In: OLIVEIRA, V. B. (Org). **Brinquedoteca**: uma visão internacional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 122-136.
- BASSEDAS, E; HUGUET, T.; SOLÉ, I. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- BECCHI, E.; BONDIOLI, A. (Org). **Avaliando a pré-escola**: uma trajetória de formação de professoras. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.
- BECKER, F. **A epistemologia do professor**: o cotidiano da escola. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

BENEDET, M. C. **Brinquedoteca na escola**: entre a institucionalização do brincar e a estetização do aprender. Dissertação (mestrado)-Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Florianópolis, 2007.

BERNARDO, G. A. V. **Afinal de contas, é possível responder quanto custa uma educação infantil de qualidade?** Uma pergunta leva a muitas outras! Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS. Porto Alegre, 2006.

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

BOMTEMPO, E. Brincar, fantasiar, criar e aprender. In: OLIVEIRA, V. B. de (Org). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 127-149.

BONDIOLI, A. (Org). **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação**: qualidade negociada. Trad. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BORTOLETTO, M. **Ideologias animadas**: a criança e o desenho animado. Dissertação (mestrado)-Universidade Estadual de Campinas, Programa de Pós-Graduação em Educação. Campinas, SP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. **Constituição. Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei n. 8.069/90, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. v. 1-3.

BRASIL. Parecer 22/99. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 1999.

BRASIL. Parecer CNE/CP05/2005. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. Brasília, DF, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Básica, 2006. v. 1-2

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília, DF, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Ministério da Educação Básica: Brasília/MEC/SEB, 2009.

BRENELLI, R. P. **O jogo como espaço para pensar**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

BROUGÈRE, G. **A criança e a cultura lúdica**. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-2551998000200007>. Acesso em: 25 jul 2010.

BUJES, M. I. E.; HOFFMANN, J. M. L. A creche a espera do pedagógico. **Revista Perspectiva**. Florianópolis, ano 9, n. 16, Jan/Dez. 1991, p. 112-132.

CAMARGO DE ASSIS, M. L; MANTOVANI DE ASSIS, O. Z. **A educação infantil no contexto das políticas educacionais brasileiras**. *Anais...* ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES DO PROEPRE., 22, 2005. Águas de Lindóia; Campinas, SP, 2005.

CAMPOS, M. M. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília, DF, 1994.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F.; FERREIRA, I. M. **Creches e pré-escolas no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1993.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 2. ed. Brasília, DF: MEC, SEB, 2009.

CANTELLI, V. C. B. **Procedimentos utilizados pelas famílias na educação econômica de seus filhos**. Tese (doutorado)-Universidade Estadual de Campinas, Programa de Pós-Graduação em Educação. Campinas, SP, 2009.

CARRAHER, T. N. **O método clínico: usando os exames de Piaget**. São Paulo: Cortez, 1989.

CARVALHO, A. M.; PEREIRA, A. S. **Qualidade em ambientes de um programa de educação infantil pública**. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102_377220080003000028&script=sci_arttex> Acesso em: 10 mar 2010.

CARVALHO, D. C. de. Como a criança aprende? **Cadernos de METEP**, Maringá, ano 3, n. 2, p. 181-187, jan/jul, 1990.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>>. Acesso em: 10 fev 2011.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE), Brasília, DF. **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação, diretrizes e estratégias**: Documento Final. Disponível em: <<http://noticias.cefet-rj.br/2010/06/07/documento-final-da-conferencia-nacional-de-educacao-%E2%80%93-conae-2010>>. Acesso em: 12 fev 2011.

CORDAZO, S. T. D. **Caracterização das brincadeiras de crianças em idade escolar**. Dissertação (mestrado)- Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Florianópolis, 2003.

_____. **Influência do brincar no desempenho motor, cognitivo e social de crianças em idade escolar no Brasil e em Portugal**. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Florianópolis, 2008.

COSTI, M. **A influencia da luz e da cor em corredores e salas de espera hospitalares**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

CRAIDY, M. C. **O Ingresso de crianças de 6 anos no ensino fundamental**. Porque e para quê? Disponível em: <http://www.controlesocial.org.br/boletim/ebul07/fai_verde_05_01.html>. Acesso em: 28 dez 2007.

CUNHA, N. H. da S. **Brinquedo, desafio e descoberta**: subsídios para utilização e confecção de brinquedos. Rio de Janeiro: FAE; Brasília, DF: Ministério da Educação, 1988.

_____. **Brinquedoteca**: um mergulho no brincar. São Paulo: Maltese, 1994.

_____. **Brinquedoteca e postura existencial**. São Paulo, 2011. (Mimeog).

DEVRIES, R.; ZAN, B. **A ética na educação infantil**: o ambiente sócio-moral na escola. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____. **Criando um ambiente construtivista em uma classe**. Disponível em: <<http://www.proepremacao.com.br/?p=324>>. Acesso em: 08 jul 2011.

DIÁRIO OFICIAL DE GALICIA, nº 187, 26 de set/2003. Disponível em: <http://www.edu.xunta.es/centros/iescruceirobaleares/system/files/DOG_Curriculo_futb013_0_0.pdf>. Acesso em: 10 mar 2010.

EGAN, K. Por que a imaginação é importante na educação? In: FRITZEN, C.; CABRAL, G. da S. (Org). **Infância**: imaginação e educação em debate. Campinas, SP: Papirus, 2007. p. 11-37.

FARIA, A. L. G. de. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. In: PALHARES, M. S (Org). **Educação infantil pós-LDB**: rumos e desafios. São Paulo: Autores Associados, 1999, p.17-31.

_____. **Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica**. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-7330=sci_arttext>. Acesso em: 08 jan 2010.

FALKENBACK; PEREIRA; TREVISAN, 2000. Informática na educação infantil: brincando, aprendendo e criando. In: SANTOS, S. M. P. dos (Org). **Brinquedoteca**: a criança, o adulto e o lúdico. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 174-179, 2000.

FAZOLO, E. F. **Pelas telas de um aramado**: educação infantil, cultura e cidade. Tese (doutorado)-Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação. Rio de Janeiro, 2008.

FESTA, M. A **(des) construção de um espaço e (re) construção de uma prática educativa**: a jornada de uma professora de educação infantil num espaço reorganizado. Dissertação(mestrado)-Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação. São Paulo, 2008.

FINCO, D. **Faca sem ponta, galinha sem pé, homem com homem, mulher com mulher**: relação de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na Pré-escola. Dissertação(mestrado)-Educação da Universidade Estadual de Campinas, Programa de Pós-Graduação. Campinas, SP, 2004.

FONSECA, J. P. A educação infantil: tempo e espaço educativo. In: MENESES, João Gualberto de Carvalho. **Educação básica: políticas, legislação e gestão**. São Paulo: Pioneira, 2004. p. 150-174.

FORESTI, S. M.; BOMTEMPO, E. Aprendendo o esquema corporal na creche com Pinóquio. BOMTEMPO, Edda; ANTUNHA, Elsa G.; OLIVEIRA, Vera B. (Org). **Brincando na escola, no hospital, na rua**. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2008. p. 29-50.

FORESTI, M. C. P. P. **Universidade brasileira: visão histórica e papel social**. Disponível em: <<http://www.franca.unesp.br/oep/Eixo%201%20-%20Tema%201.pdf>>. Acesso em: 11 maio 2010.

FORTUNA, T. R. Sala de aula é lugar de brincar? In: XAVIER, M. L. M.; DALLA ZEN, M. I. H. (Org) **Planejamento em destaque: análises menos convencionais**. Porto Alegre: Mediação, 2000. p. 147-164.

_____. Por uma brinquedoteca “suficientemente boa” – Alguns valores para que as brinquedotecas da América latina nos encontrem no futuro. In: OLIVEIRA, V. B. (Org.). **Brinquedoteca: uma visão internacional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 162-182.

FORTUNATI, A. **A educação infantil como projeto da comunidade: crianças, educadores e pais nos novos serviços para a infância e a família: a experiência de San Miniato**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRAGO, V.; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Educar com a mídia: novos diálogos sobre educação**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FRIEDMANN, A. et al. **O direito de brincar: a brinquedoteca**. 3. ed. São Paulo: Scritta: Abrinq, 1996a.

_____. **Brincar: crescer e aprender – o resgate do jogo infantil**. São Paulo: Moderna, 1996b.

FUCHS, R. A experiência europeia das brinquedotecas. In: OLIVEIRA, V. B. (Org). **Brinquedoteca: uma visão internacional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 43-51.

GARON, D. Classificação e análise de materiais lúdicos – O sistema ESAR. In: FRIEDMANN, A. et al. **O direito de brincar: a brinquedoteca**. 3. ed. São Paulo: Scritta, 1996. p. 173-186.

GALZERANO, V. B. **Análise do programa supernanny e a repercussão nas famílias**. Trabalho (conclusão de curso – TCC)-Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Rio Claro, 2010. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/45890>>. Acesso em: 14 abr 2012.

GODOI, E. G. **Avaliação da creche: o caso dos espaços educativos não-escolares**. Tese (doutorado)-Universidade Estadual de Campinas, Programa de Pós-Graduação em Educação. Campinas, SP, 2006.

HONORATTO, C.; DI LELLO, D.; PÔRTO JUNIOR, F. Gilson R. **Políticas Públicas de Formação de Profissionais da Educação**. Disponível em: <www.fe.unb/revistapedagogia/numeros/06/artigos/index2.htm>. Acesso em: 11 mar 2010.

HOHMANN, M. et al. **A criança em ação**. 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1979.

HORN, M. da G. S. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 1980.

JAPIASSU, R. O. V. **O faz-de-conta e a criança pré-escolar**. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=62:o-faz-de-conta-e-a-crianca-p>. Acesso em: 03 jun 2010.

JUNQUEIRADE ANDRADE, C. M. R. A equipe na brinquedoteca. In: FRIEDMANN, A. **O direito de brincar: a brinquedoteca**. 3. ed. São Paulo: Scritta, 1996. p. 87-98.

JURDI, A. P. S. **A ética do cuidado e do encontro: a possibilidade de construir novas formas de existência a partir de uma brinquedoteca comunitária**. Tese (doutorado) - Universidade São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Psicologia. São Paulo, 2009.

KAMII, C.; DEVRIES, R. **O conhecimento físico na educação pré-escolar: implicações da teoria de Piaget**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

_____. **Piaget para a educação pré-escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991a.

KAMII, C.; DEVRIES. **Jogos em grupo na educação infantil**: implicações da teoria de Piaget. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991b.

_____. **Piaget para a educação pré-escolar**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

KAMII, C. **A autonomia como finalidade da educação**: implicações da teoria de Piaget. In: MANTOVANI DE ASSIS; CAMARGO DE ASSIS, M. PROEPRE: fundamentos teóricos da educação infantil. 2. ed. Campinas, SP: Graf. FE, 2002.

KAPPEL, D. B.; TOMÁS, L. M. L.; VASCONCELLOS, V. M. R. Infância e política de educação infantil: início do século XXI. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos (Org). **Educação da infância**: história e política. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 117-146.

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

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

_____. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996a.

_____. Diferentes tipos de brinquedotecas. In: FRIEDMANN, A. et al. **O direito de brincar**. 3. ed. São Paulo: Scritta, 1996b. p. 53-63.

_____. Brinquedo e brincadeira: usos e significações dentro de contextos culturais. In: SANTOS, S. M. P. (Org). **Brinquedoteca**: o lúdico em diferentes contextos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 23-40.

_____. **Brinquedo e brincadeira na educação infantil japonesa**: proposta curricular dos anos 90. Educ. Soc. 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301997000300005>. Acesso em: 12 jan 2010.

_____. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis. **Educação e Pesquisa**, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022001000200003>. Acesso em: 10 fev 2010.

_____. **Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 14 out 2010.

- _____. A brinquedoteca no contexto educativo brasileiro e internacional. In: OLIVEIRA, V. B. (Org). **Brinquedoteca: uma visão internacional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 15-35.
- KRAMER, S. **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil**. 14. ed. São Paulo: Ática, 2002.
- _____. **Propostas pedagógicas ou curriculares de educação infantil: para retomar o debate**. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/tsoniak.pdf>>. Acesso em: 22 ago 2010.
- KUDE, V. M. M; KNUPPE, L.; PLENTZ, M. B. A construção do gênero e o brincar na Educação Infantil. In: **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 40, p. 213-228, dez 2004.
- KUHLMANN JUNIOR, M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- _____. Educação infantil e currículo. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S.; **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. p. 51-65.
- KUHLMANN JR, M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- LIDA, I. **Ergonomia: projeto e design**. São Paulo: Edgard Blucher, 1990.
- LACY, M. L. **O poder das cores no equilíbrio dos ambientes**. São Paulo: Pensamento, 2002.
- LIMA, A. de O. **Pré-escola e alfabetização: uma proposta baseada em P. Freire e J. Piaget**. 14 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- LINN, S. **Em defesa do faz de conta**. Rio de Janeiro: BestSeller, 2010.
- LOBMAN, C.; SHARON, R.; MCLAUGHLIN, J. **La reconstrucción de la preparación docente para la calificación de los maestros preescolares**. Lecciones desde New Jersey. (Mimeog).
- LOMBARDI, L. M. S. dos. **Jogo, brincadeira e prática reflexiva na formação de professores**. Dissertação (mestrado) - Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação. São Paulo, 2005.

LOURENÇO, A.; SANTOS, L.; ABECASIS, V. Portugal: 30 anos de brinquedotecas – Uma aventura no mundo lúdico. In: OLIVEIRA, V. B. (Org). **Brinquedoteca: uma visão internacional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p.141-153.

LUCOT, A. As ludotecas francesas e a ALF, 105. In: OLIVEIRA, V. B. (Org). **Brinquedoteca: uma visão internacional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 105-121.

LUDCKE, M. e ANDRÉ, M. **Pesquisas em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, L.; PETTY, A. L. S.; PASSOS, N. C. (Org). **Aprender com jogos e situações-problema**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

MACHADO, N. J. **Educação: projetos e valores**. 5. ed. São Paulo: Escrituras, 2004.

MAGNANI, E. M. **O brincar na pré-escola: um caso sério?** Dissertação (mestrado)- Universidade Estadual de Campinas, Programa de Pós-Graduação em Educação. Campinas, SP, 1998.

_____. Na trilha da brinquedoteca: espaço de aprendizagem lúdico científico. In: _____. **Conhecimentos, (Re)construções e Práticas Pedagógicas**. Francisco Beltrão: Ed. da UNIOESTE, 2009. p. 63-77.

MANTOVANI DE ASSIS, O. Z. **Uma nova metodologia de educação pré-escolar**. 7. ed. São Paulo: Pioneira, 1993.

_____. O jogo simbólico na teoria de Piaget. **Revista Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 5, n. 1, p. 99-108, mar 1994.

_____. Programa de Educação Infantil e Ensino Fundamental – PROEPRE. In: MANTOVANI DE ASSIS, O. Z e ASSIS, M. C. (Org). **PROEPRE: Prática Pedagógica**. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP: Laboratório de Psicologia Genética, Faculdade de Educação, 1999.

MANTOVANI DE ASSIS, O. Z.; ASSIS, M. C. de (Org). **Construtivismo e prática pedagógica**. *Anais...* ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES DO PROPEPRE-. 17., 2000. Águas de Lindóia: Graf. FE da UNICAMP, 2000.

- MANTOVANI DE ASSIS, O. Z. **Planejamento, execução e avaliação. Transformar a educação: o nosso desafio.** *Anais...* ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES DO PROEPRE. 18., Águas de Lindóia, 2001. Campinas, SP, 2001. p. 73-81.
- MANTOVANI DE ASSIS, O. Z.; ASSIS, M. C. de (Org). **PROEPRE: Fundamentos teóricos da educação infantil II.** 4. ed. Campinas, SP: Graf. FE da UNICAMP, 2002.
- MANTOVANI DE ASSIS, O. Z.; DAL COLETO, A. P. (Org). **PROEPRE: Avaliação na educação infantil.** Campinas, São Paulo, [2007?].
- MEIRA, A. M. A **Cultura do brincar.** Dissertação (mestrado)- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Porto Alegre, 2004.
- MESOMO, A. C. L. **Problematizando o uso de jogos e brincadeiras na educação das crianças de 0 a 6 anos:** uma análise de propostas exemplares. Tese (doutorado)- Universidade Estadual de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação. São Paulo, 2009.
- MICHELET, A. Classificação de jogos e brinquedos: a classificação ICCP. In: FRIEDMANN, A. et al. **O direito de brincar: a brinquedoteca.** 3. ed. São Paulo: Scritta: Abring, 1996. p. 161-172.
- MINEJIMA, N. Atividades das brinquedotecas japonesas e seu suporte às crianças com necessidades especiais e suas famílias. In: OLIVEIRA, V. B. (Org). **Brinquedoteca: uma visão internacional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 87-104.
- MINGUILI, M. da G.; CHAVES, A. J.; FORESTI, M. C. P. P. **Universidade Brasileira: Visão histórica e papel social.** Disponível em: <<http://www.franca.unesp.br/oep/Eixo%201%20-%20Tema%201.pdf>>. Acesso em: 10 mar 2011.
- MOYLES, J. R. **Só brincar? O papel do brincar na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MUSSINI B., C. V. **Brincriança: a criança enferma e o jogo simbólico.** Estudo de caso. Tese(doutorado)- Universidade Estadual de Campinas, Programa de Pós-Graduação em Educação. Campinas, SP, 2003.
- NEGRINE, A. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil: perspectivas psicopedagógicas.** Porto Alegre: Prodil, 1994.
- NEWMAN, A. **As ideias de D. W. Winnicott.** Rio de Janeiro: Imago, 2003.

NOFFS, N. de. A. A brinquedoteca na visão psicopedagógica. In: OLIVEIRA, V. B. de. (Org). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 151-184.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: D. Quixote, 1992.

NUNES, C; SILVA, E. **A educação sexual da criança**: subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Org). **Pedagogia(s) da Infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; ARAÚJO, S. B. **O envolvimento da criança na aprendizagem**: construindo o direito de participação. *Análise Psicológica*, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312004000100009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 12 out 2010.

OLIVEIRA, V. B. de; BOSSA, Nádía A. (Org). **Avaliação psicopedagógica da criança de zero a seis anos**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

OLIVEIRA, V. B. de (Org). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. **Jogos de regras e a resolução de problemas**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

_____. Rituais e brincadeiras na brinquedoteca: vetores de crescimento pessoal, social e cultural. In: OLIVEIRA, V. B. (Org). **Brinquedoteca**: uma visão internacional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 183-191.

PARANÁ. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. Coordenação Pedagógica da Educação Infantil. **Orientações para (Re) Elaboração, Implementação e Avaliação de Proposta Pedagógica na Educação Infantil**. Curitiba, 2006.

PARRAT-DAYAN, S. Gênio e criatividade. In: VASCONCELOS, M. S. (Org). **Criatividade**: psicologia, educação e conhecimento do novo. São Paulo: Moderna, 2001, p. 113-124.

PASQUALOTTO, L. C. **Formação de profissionais da educação infantil**: um desafio para as políticas municipais. Disponível em: <www.histedbr.fae.UNICAMP.br>. Acesso em: 01 abr 2010.

PETERS, L. L. **Brincar para quê? Escola é lugar de aprender. Estudo de caso de uma brinquedoteca no contexto escolar**. Tese(doutorado)- Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Florianópolis, 2009.

PIAGET, J.; INHELDER, Barbel. **A psicologia da criança**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1968. ed. orig. 1966.

_____. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: Livraria José Olimpo, 1975. ed. orig. 1948.

_____. **La toma de consciência**. Madrid: Morata, 1976. ed. orig. 1976.

_____. **Psicologia da inteligência**. Rio de Janeiro: Zahar, 1977. ed. orig. 1947)

_____. **Fazer e compreender**. São Paulo: Melhoramentos, 1978. ed. orig. 1974.

_____. **A Representação do Mundo na Criança**. Rio de Janeiro: Ed. Record. 1979. ed. orig. 1926.

_____. Autobiografia. In: EVANS, R. **Jean Piaget**: o homem e suas ideias. Rio de Janeiro: Forense, 1980. p.125-153.

_____. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994. ed. orig. 1932.

_____. **Seis estudos de psicologia**. 21. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1995. ed. orig. 1964.

_____. **Psicologia e pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense, 1998. ed. orig. 1969.

_____. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2010. ed. orig. 1946.

PILONETTO, R. de F. R. **Mobilizando processos de formação**: a experiência docente com os estágios supervisionados. Dissertação(mestrado)-Universidade Estadual de Campinas, Programa de Pós-Graduação em Educação. Campinas, São Paulo, 2007.

PIMENTA, A. C. **Sonhar, brincar, criar, interpretar**. São Paulo: Ática, 1986.

PIMENTEL, A. **Jogo e desenvolvimento profissional**: análise de uma proposta de formação continuada de professores. Tese (doutorado)-Universidade Estadual de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação. São Paulo, 2004.

PORTO, C. L. Brinquedo e brincadeira na brinquedoteca. In: KRAMER, S. et al. **Infância e produção cultural**. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

PORTO, I. M. R. **Brincar é coisa séria?** Um estudo do brinquedo na cultura da modernidade. Tese (doutorado) -Universidade Federal do Pará, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. Belém, 2008.

PRADO, P. D. **Educação e cultura infantil em creche**: um estudo sobre as brincadeiras de crianças pequenininhas em um CMEI de Campinas, SP. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Programa de Pós-Graduação em Educação. Campinas, SP, 1998.

PUGA, E. M. G. R; SILVA, L. S. P. **A brinquedoteca na escola**: possibilidade do resgate do lúdico ou recurso da prática pedagógica. Disponível em: <<http://www.ichs.ufop.br/conifes/anais/EDU/edu0202.htm>>. Acesso em: 09 ago 2010.

RAMALHO, M. T. de B. **A brinquedoteca e o desenvolvimento infantil**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção. Florianópolis, 2000.

_____. **Uma brinquedoteca para crianças e adolescentes em situação de risco social**. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção. Florianópolis, 2003.

ROEDER, S. Z. **Brinquedoteca universitária**: processo de formação do pedagogo e contribuição para a prática pedagógica. Dissertação (mestrado) - Universidade Tuiuti, Programa de Pós-Graduação em Educação. Curitiba, 2007.

RUIZ, A. R. **Internet e autonomia**: um estudo exploratório. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2004. 27., Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt16/t161.pdf>> Acesso em: 20 jan 2012.

SALGADO, R. G. **Ser criança e herói no jogo e na vida**: a infância contemporânea, o brincar e os desenhos animados. Tese(doutorado)-Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Rio de Janeiro, 2005.

SAMPIERI, R. H; COLLADO, C.F; LUCIO, P. B. **Metodologia de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SANDBERG, A.; SAMUÉLSSONN, I. P. **Preschool Teacher's Play Experiences Then and Now**. Mimeog. 2003.

SANTOS, S. M. P. dos (Org). **Brinquedoteca: sucata vira brinquedo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

_____. **O lúdico na formação do educador**. Petrópolis, RJ: Vozes 1997a.

_____. **Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos**. Petrópolis, RJ: Vozes 1997b.

_____. **Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Portugal: Asa, 2004.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SEBER, M. da G. **Psicologia do pré-escolar: uma visão construtivista**. São Paulo: Moderna, 1995.

SESTINI, A. E. **Interação social a comunicação na primeira infância**. Tese (doutorado)- Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Psicologia. São Paulo, 2008.

SOBRINHO, J. D. Educação superior, globalização e democratização. Qual universidade? **Revista Brasileira de Educação**. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000100014. Acesso em: 23 fev 2011.

SOLÉ, M. B. As ludotecas na Espanha: entre a continuação e a mudança – Sua aplicação na sociedade. In: OLIVEIRA, V. B. (Org). **Brinquedoteca: uma visão internacional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 70-86.

SMOLE, K. S; DINIZ, M. I; CÂNDIDO, P. **Brincadeiras infantis nas aulas de matemática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000a. v. 1.

_____. **Resolução de problemas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000b. v. 2.

- SOMMERHALDER, A. **Crianças brincando de casinha numa brinquedoteca: um olhar psicanalítico**. Dissertação(mestrado)- Universidade Estadual Paulista, Programa de Pós-Graduação em Biociências. Rio Claro, 2004.
- SOUZA, A. M. C. de. **Educação infantil: uma proposta de gestão municipal**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- TEIXEIRA, A. E. H. G. **Jogo simbólico: um estudo sobre o brincar da criança em ambientes educacionais diferentes**. Dissertação(mestrado)- Universidade Estadual de Campinas, Programa de Pós-Graduação em Educação. Campinas, SP, 1998.
- TEIXEIRA FONTES, A. E. H. G. **Os níveis de compreensão interpessoal de Selman no contexto do jogo simbólico**. Tese(doutorado)- Universidade Estadual de Campinas, Programa de Pós-Graduação em Educação. Campinas, SP, 2004.
- VASCONCELLOS, C. dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 6. ed. São Paulo: Libertad, 2006.
- VASCONCELOS, M. S. (Org). **Criatividade: psicologia, educação e conhecimento do novo**. São Paulo: Moderna, 2001. p. 11-20.
- VIEIRA, L. M. F. A educação infantil e o plano nacional de educação: as propostas da CONAE 2010. **Educação e Sociedade**. Campinas, SP, v. 31, n. 112, p. 809-831, jul-set. 2010.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- VINHA, T. P. Os conflitos interpessoais na relação educativa: problemas a serem resolvidos ou oportunidades de aprendizagem? In: MANTOVANI DE ASSIS, O. Z.; ASSIS, M. C. de (Org). **PROEPRE: Fundamentos teóricos da educação infantil II**. 4 ed. Campinas, SP: Graf. FE da UNICAMP, 2002. p. 202-218.
- WADSWORTH, B. J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget**. 5. ed. São Paulo: Pioneira, 1997.
- WASSERMANN, S. **Brincadeiras sérias na escola primária**. Lisboa: Horizontes Pedagógicos, 1990.

WEIS, L. O espaço do brincar de sucata na brinquedoteca. In: FRIEDMANN, Adriana et al. **O direito de brincar: a brinquedoteca**. 3. ed. São Paulo: Scritta: Abring, 1996a. p. 107-118.

_____. **Brinquedos & engenhocas: atividades lúdicas com sucata**. São Paulo: Scipione, 1997.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975. ed. orig. 1971.

_____. **Os bebês e suas mães**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006. ed. orig. 1987.

_____. **A criança e o seu mundo**. 6. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2012. ed. orig. 1957.

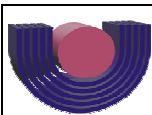
ZABALZA, M. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE 1:

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, em reunião ordinária do dia 02/09/2010, Ata 07/2010 – CEP, processo CR nº 762/2010.

APÊNDICE 2.



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu.....Diretora/professora do Centro Municipal.....

.....Telefone.....Endereço:.....

abaixo assinado, dou meu consentimento **Livre e Esclarecido** para que a pesquisadora Eliana Maria Magnani, aluna do Curso de Doutorado na Faculdade de Educação, da Universidade Estadual de Campinas/SP – UNICAMP, sob orientação da professora Doutora Orly Zucatto Mantovani de Assis, realize seu estudo na instituição educacional mencionada acima. Estou ciente de que o objetivo da pesquisa é contribuir para o desenvolvimento integral e cultural de crianças (3-5 anos) e de professores, através do brincar/brinquedo/brinquedoteca. Estou ciente ainda, que as entrevistas/observações/filmagens não acarretam riscos, pois trata-se de registro de atividade do cotidiano do CMEI. Poderei contatar os responsáveis pelo estudo, Eliana Maria Magnani, pelo fone: (46) 3524-5785 e pelo email: e.m.magnani@hotmail.com, sempre que necessário, ou ainda, em caso de denuncia, contatar o Comitê de Ética da UNIOESTE pelo fone: (45) 3220-3272 e email: cep@unioeste.br. Estou ciente de que o CMEI não receberá e também não pagará nenhum valor para participar dessa pesquisa; Sou livre para interromper a qualquer momento a participação dessa instituição na pesquisa; os dados pessoais dos entrevistados e da instituição serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos através da pesquisa, utilizados apenas para alcançar os objetivos expostos acima, incluída sua publicação na literatura especializada. Este termo de consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e outra com a pesquisadora. Obtive todas as informações necessárias para participar da pesquisa.

Voluntariado

Eliana Maria Magnani
Pesquisadora

APÊNDICE 3. ENTREVISTA COM (O)A DIRETOR(A)

Questionário de perguntas semiestruturada

Prezado(a) diretor(a)

Os dados coletados serão utilizados apenas para fins investigativos quanto à concepção sobre o brincar e a brinquedoteca; portanto, não há necessidade de se identificar.

Questões:

1. Para que/m serve o brincar e a brinquedoteca no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI)?
2. Quando foi criada a brinquedoteca desse Centro?
3. Quais os principais objetivos dessa brinquedoteca?
4. Quem teve a ideia de montar esse espaço?
5. Como são escolhidos os brinquedos que compõem a brinquedoteca?
6. Como são adquiridos?
7. Eles são catalogados? Se sim, qual o método utilizado?

Obrigada pela colaboração!

Eliana Maria Magnani

APÊNDICE 4. ENTREVISTA COM (O)A PROFESSOR(A)

Questionário de perguntas semiestruturada

Prezado(a) professor(a)

Os dados coletados serão utilizados apenas para fins investigativos quanto à concepção dos professores sobre o brincar e a brinquedoteca; portanto, não há necessidade de se identificar.

Questões:

1. Possui Curso Superior? SIM () NÃO ()

Qual Curso de Graduação _____

2. Realizou Pós-graduação? SIM () NÃO ()

Qual Curso: _____

3. As crianças sob a sua responsabilidade brincam no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI)? Se sim, responda:

A. Onde?

B. Quando?

C. Quanto?

D. Com o quê?

E. Como?

F. Qual a sua função antes, durante e após a brincadeira das crianças?

EM RELAÇÃO À BRINQUEDOTECA DESSE CMEI RESPONDA

4. Para que foi re/implantada?

5. Você recebeu alguma formação específica para atuar nesse ambiente? Explique.

6. Como são resolvidas as disputas das crianças pelos brinquedos?

7. As crianças são incentivadas a participar da organização do ambiente e dos brinquedos?
Como?

Obrigada pela colaboração!

Eliana Maria Magnani

APÊNDICE 5. QUESTIONÁRIO PAIS

Prezado(a) pai ou mãe

Os dados coletados serão utilizados apenas para fins investigativos quanto à concepção sobre o brincar e a brinquedoteca; portanto, não há necessidade de se identificar.

Questões:

1. Quando o seu/sua filho/a está em casa
 - A. Do que brinca?
 - B. Onde brinca?
 - C. Com quem brinca?
 - D. Ele(a) aprende quando brinca? Explique.
 - E. Quando brinca (dias da semana e horário)?
2. O que você pensa do brincar/brinquedoteca no Centro Municipal de Educação Infantil em que seu/sua filho/a frequenta. Explique.

Obrigada pela colaboração!

Eliana Maria Magnani

ANEXO 1

Banco de palavras-chave ou descritores do sistema ESAR (Facetas A-F)

<p>Faceta A Atividades Lúdicas</p> <p>1. Jogo do exercício</p> <p>01. Jogo sensorial sonoro 02. Jogo sensorial visual 03. Jogo sensorial tátil 04. Jogo sensorial olfativo 05. Jogo sensorial gustativo 06. Jogo motor 07. Jogo de manipulação</p> <p>2. Jogo simbólico</p> <p>01. Jogo de faz-de-conta 02. Jogo de papéis 03. Jogo de representação</p> <p>3. Jogo de acoplagem</p> <p>01. Jogo de construção 02. Jogo de ordenação 03. Jogo de montagem mecânica 04. Jogo de montagem eletromecânica 05. Jogo de montagem eletrônica 06. Jogo de acoplagem científica 07. Jogo de acoplagem artística</p> <p>4. Jogo de regras simples</p> <p>01. Jogo de loto 02. Jogo de dominó 03. Jogo de sequencia 04. Jogo de circuito 05. Jogo de destreza 06. Jogo esportivo elementar 07. Jogo de estratégia elementar 08. Jogo de sorte 09. Jogo elementar de pergunta-resposta 10. Jogo de vocabulário 11. Jogo de matemática 12. Jogo de teatro</p> <p>5. Jogo de regras complexas</p> <p>01. Jogo de reflexão 02. Jogo esportivo complexo</p>	<p>03. Jogo de estratégia complexa 04. Jogo de sorte 05. Jogo complexo de pergunta-resposta 06. Jogo de vocabulário complexo 07. Jogo de análise matemática 08. Jogo de acoplagem complexa 09. Jogo de representação 10. Jogo de cena</p> <p>Faceta B Condutas cognitivas</p> <p>1. Conduta Sensorio-motora</p> <p>01. Repetição 02. Reconhecimento 03. Generalização sensorio-motora 04. Raciocínio prático</p> <p>2. Conduta simbólica</p> <p>01. Evocação simbólica 02. Ligação imagem-palavra 03. Expressão verbal Pensamento representativo</p> <p>03. Conduta intuitiva</p> <p>01. Triagem 02. Emparelhamento 03. Diferenciação de cores 04. Diferenciação de dimensões 05. Diferenciação de formas 06. Diferenciação de texturas 07. Diferenciação temporal 08. Diferenciação espacial 09. Associação de ideias 10. Raciocínio intuitivo</p> <p>4. Conduta operatória concreta</p> <p>01. Classificação 02. Sieriação 03. Correspondência 04. Relação imagem-palavra 05. Numeração 06. Operações numéricas</p>	<p>07. Conversação de quantidades físicas 08. Relações espaciais 09. Relações temporais 10. Coordenação simples 11. Raciocínio concreto</p> <p>5. Conduta operatória formal</p> <p>01. Raciocínio hipotético 02. Raciocínio dedutivo 03. Raciocínio indutivo 04. Raciocínio combinatório 05. Sistemas de representações complexas 06. Sistemas de coordenadas complexas</p> <p>Faceta C Habilidades funcionais</p> <p>1. Exploração</p> <p>01. Percepção visual 02. Percepção auditiva 03. Percepção tátil 04. Percepção gustativa 05. Percepção olfativa 06. Referenciação visual 07. Referenciação auditiva 08. Prensão 09. Deslocamento 10. Movimento dinâmico no espaço</p> <p>2. Imitação</p> <p>01. Reprodução de ações 02. Reprodução de objetos 03. Reprodução de acontecimentos 04. Reprodução de papéis 05. Reprodução de modelos 06. Reprodução de palavras 07. Reprodução de sons 08. Aplicação de regras 09. Atenção visual 10. Atenção auditiva 11. Discriminação visual 12. Discriminação auditiva 13. Discriminação tátil 14. Discriminação gustativa 15. Discriminação olfativa</p>
---	---	---

<p>16. Memória visual 17. Memória auditiva 18. Memória tátil 19. Memória gustativa 20. Memória olfativa 21. Coordenação olho-mão 22. Coordenação olho-pé 23. Orientação espacial 24. Orientação temporal 25. Organização espacial 26. Organização temporal</p> <p>3. Performance</p> <p>01. Acuidade visual 02. Acuidade auditiva 03. Destreza 04. Leveza 05. Agilidade 06. Resistência 07. Força 08. Rapidez 09. Precisão 10. Paciência 11. Concentração 12. Memória lógica</p> <p>4. Criação</p> <p>01. Criatividade de expressão 02. Criatividade produtiva 03. Criatividade inventiva</p> <p>Faceta D Atividades sociais</p> <p>1. Atividade individual</p> <p>01. Atividade solitária 02. Atividade paralela</p> <p>2. Participação coletiva</p> <p>01. Atividade associativa 02. Atividade competitiva 03. Atividade cooperativa</p> <p>3. Participação variável</p> <p>01. Atividade solitária ou paralela 02. Atividade solitária ou associativa 03. Atividade solitária ou competitiva 04. Atividade cooperativa</p>	<p>Faceta E Habilidades de linguagem</p> <p>1. Linguagem receptiva oral</p> <p>01. Discriminação verbal 02. Emparelhamento verbal 03. Decodificação verbal</p> <p>2. Linguagem produtiva oral</p> <p>01. Expressão pré-verbal 02. Reprodução verbal de sons 03. Nomeação verbal 04. Sequencia verbal 05. Expressão verbal 06. Memória fonética 07. Memória semântica 08. Memória léxica 09. Consciência da linguagem 10. Reflexão sobre a língua</p> <p>3. Linguagem receptiva escrita</p> <p>01. Discriminação de letras 02. Correspondência letra-som 03. Decodificação silábica 04. Decodificação de palavras 05. Decodificação de frases 06. Decodificação de mensagens</p> <p>4. Linguagem produtiva escrita</p> <p>01. Memória ortográfica 02. Memória gráfica 03. Memória gramatical 04. Memória sintática 05. Expressão crítica</p> <p>Faceta F Condutas afetivas</p> <p>1. Confiança</p> <p>01. Não diferenciação 02. Sorriso como resposta social 03. Apego a um objeto transicional 04. Angústia face ao desconhecido</p> <p>2. Autonomia</p> <p>01. Consciência do não 02. Consciência do corpo</p>	<p>03. Reconhecimento de si próprio</p> <p>3. Iniciativa</p> <p>01. Diferenciação dos sexos 02. Identificação paterna 03. Aprendizagem dos papéis sociais</p> <p>4. Trabalho</p> <p>01. Curiosidade intelectual 02. Reconhecimento social 03. Identificação extrafamiliar</p> <p>5. Identidade</p> <p>01. Busca da personalidade 02. Aprendizagem das formas de organização social</p>
--	---	---

ANEXO 2

Classificação por famílias de brinquedos segundo a faceta A do Sistema ESAR.

1. Jogo de exercício

01. Jogo sensorial sonoro – caixinhas de música, brinquedos sonoros, piões com som etc.
02. Jogo sensorial visual – móveis, caleidoscópios etc.
03. Jogo sensorial tátil – objetos para apalpar, tocar, pressionar etc.
04. Jogo sensorial olfativo – lápis de cor com odores característicos etc.
05. Jogo sensorial gustativo – acessórios para cozinhar, caixinhas de sabores etc.
06. Jogo motor – objetos rolantes, peneiras, pernas de pau etc.
07. Jogo de manipulação – brinquedos para empilhar, apanhar, tocar, enfiar, esvaziar etc.

2. Jogo simbólico

01. Jogo do faz-de-conta – pequenas personagens articuladas, veículos e edifícios miniatura, acessórios da vida adulta, bonecas e seus acessórios etc.
02. Jogo de papéis – marionetes, acessórios paradisfarce, roupas etc.
03. Jogo de representação – telas mágicas, personagens em feltro, material de desenho, impressão, pintura etc.

3. Jogo de acoplagem

01. Jogo de construção – peças para encaixar, acoplar, parafusar, justapor, blocos de jogo etc.
02. Jogo de ordenação – puzzles, encaixes, abotoamentos, mosaicos, acoplagens lineares etc.
03. Jogo de montagem mecânica – acoplagem de peças postas em movimento por meio de corda, molas etc.
04. Jogo de montagem eletromecânica – acoplagem de peças postas em movimento por intermédio de pilhas etc.
05. Jogo de montagem eletrônica – acoplagem de peças postas em movimento por intermédio de circuitos eletrônicos etc.
06. Jogo de acoplagem científica – acoplagem de elementos de experiência de caráter científico química, física, biologia, ciências naturais etc.
07. Jogo de acoplagem artística – instrumentos de jogo como tesouras, materiais de modelagem, colagem, escultura etc.

4. Jogo de regras simples

01. Jogo de loto – caixas de jogos com imagens para associar a um quadro de fundo, segundo regras precisas.
02. Jogo do dominó – série de cartões ou plaquetas com diferentes e várias imagens (duas por cartão

- ou placa) para associar duas a duas e seguidas umas às outras, segundo regras bem precisas.
03. Jogo de sequência – série de imagens para por em ordem segundo regras precisas.
 04. Jogo de circuito – jogos de percursos e deslocamentos segundo regras e direções precisas.
 05. Jogo de destreza – labirintos, jogos de pontaria, jogos de precisão etc.
 06. Jogo esportivo elementar – voleibol, críquet, jogo do lenço etc.
 07. Jogo de estratégia elementar – batalha naval, damas, jogo do ludo etc.
 08. Jogo de sorte – jogos dos dados, alguns jogos de cartas etc.
 09. Jogo elementar de pergunta-resposta – jogo questionário, “quizz”, “eléctro”, “trivial pursuit” etc.
 10. Jogo de vocabulário – jogo de leitura, de letras, palavras cruzadas simples etc.
 11. Jogo de matemática.
 12. Jogo de teatro – jogo de papéis, cenários etc. submetidos a regras de execução.

5. Jogo de regras complexas

01. Jogo de reflexão – xadrez, gamão etc.
02. Jogo esportivo complexo – futebol, pólo, hóqueis etc.
03. Jogo de estratégia complexa – “máster-mind” complexo etc.
04. Jogo de sorte – roleta, jogo de cassino etc.
05. Jogo complexo de pergunta-resposta – “super-quizz”, anagramas etc.
06. Jogo de vocabulário complexo – palavras cruzadas cúbricas, mensagens codificadas, enigmas etc.
07. Jogo de análise matemática – jogo de “QI”, cubo mágico (de rubik), tc.
08. Jogo de acoplagem complexa – jogos de construção eletrônica submetidos a regras muito complexas, maquetes em escala, modelos científicos.
09. Jogo de representação complexa - desenhos eletrônicos programados, planos e diagramas complexo etc.
10. Jogo de cena - jogo de teatro com cenários, roupas, acessórios e papéis submetidos a regras de execução complexas etc.

ANEXO 3

Classificação Psicológica - Quadro A

<p>1. DESENVOLVIMENTO CORPORAL</p> <p>3. Motricidade Global</p> <p>01. Andar 02. Equilíbrio 03. Coordenação geral 04. Balanceamento</p> <p>4. Motricidade Fina</p> <p>04. Preensão 05. Coordenação 03. Consciência 04. Controle 05. Precisão 06. Rapidez 07. Habilidade 08. Aptidão</p> <p>3. Experiência Sensorial</p> <p>01. Tátil 02. Visual 03. Sonora 04. Olfativa 05. Gustativa 06. Sensações</p> <p>4. Organização espaço-temporal</p> <p>01. Esquema Corporal 02. Lateralidade 03. Orientação 04. Transposição 05. Escala 06. Registro Temporal 07. Cronologia</p> <p>5. Movimento</p> <p>01. Equilíbrio 02. Rapidez 03. Força 04. Resistência 05. Agilidade 06. Controle</p> <p>2. DESENVOLVIMENTO INTELLECTUAL</p> <p>01. Despertar</p> <p>01. Descoberta 02. Atenção 03. Observação-Escuta 04. Registro 05. Manipulação</p>	<p>2. Aquisição</p> <p>01. Aprendizado Prático 02. Aprendizado Didático 03. Cópia 04. Repetição 05. Imitação 06. Concentração</p> <p>3. Memorização</p> <p>01. Reconhecimento 02. Memória Visual 03. Memória Verbal</p> <p>4. Raciocínio</p> <p>01. Reconhecimento 02. Combinação 03. Experiência 04. Dedução 05. Comparação 06. Atividades Operatórias 07. Atividades Lógicas 08. Estratégia</p> <p>5. Simbolização</p> <p>01. Associações 02. Linguagem 03. Representações Complexas</p> <p>3. DESENVOLVIMENTO AFETIVO</p> <p>1. Identificação</p> <p>01. Imitação 02. Repetição 03. Simulação</p> <p>2. Auto-afirmação</p> <p>01. Personalidade 02. Caráter 03. Consciência 04. Competência 05. Competição 06. Equilíbrio 07. Reequilíbrio 08. Expressão 09. Descrição 10. Fabulação</p> <p>3. Sentimentos</p> <p>01. Afeto 02. Ternura 03. Proteção 04. Generosidade</p>	<p>06. Agressividade 06. Emoções 07. Senso Social</p> <p>4. DESENVOLVIMENTO CRIATIVO</p> <p>1. Iniciação</p> <p>01. Transformação da Matéria 02. Atividades Artesanais 03. Trabalhos Manuais 04. Atividades Técnicas 05. Atividades Artísticas</p> <p>2. Imaginação</p> <p>01. Sonho 02. Fabulação 03. Ficção 04. Invenção 05. Criação</p> <p>3. Expressão</p> <p>01. Gráfica 02. Pictórica 03. Musical 04. Dramática 05. Linguística</p> <p>5. DESENVOLVIMENTO SOCIAL</p> <p>1. Competição</p> <p>01. Ultrapassagem 02. Desafio 03. Agressividade 04. Emulação 05. Tática</p> <p>2. Comunicação</p> <p>01. Trocas 02. Expressão 03. Colaboração</p> <p>3. Regras</p> <p>01. Elaboração 02. Aplicação 03. Paciência 04. Espírito de equipe</p> <p>4. Solidariedade</p> <p>01. Apoio 02. Associação 03. Espírito de equipe</p>
--	--	--

ANEXO 4

Classificação prática por famílias de brinquedos – Quadro B

<p>1. BRINQUEDOS PARA A PRIMEIRA IDADE. BRINQUEDOS PARA ATIVIDADES SENSORIO-MOTORA</p> <p>01 – <i>Chocalhos, mordedores</i></p> <p>03 – <i>Móviles sonoros ou não</i> – brinquedos com figuras e formas diversas para colocar suspensos sobre o berço</p> <p>05 – <i>Brinquedos para berço e cercado</i>-esferas, figuras enfiadas em cordão para instalar no berço, no carrinho, no cercado</p> <p>07 – <i>Quadros de atividades</i> – quadros com peças coloridas, de formas diversas, espelhos inquebráveis, sinos, peças que correm em trilho, janelinhas que se abrem, para colocar no berço</p> <p>09 – <i>Animais, objetos em borracha</i> – material macio com ou sem guizo interno</p> <p>11 – <i>Brinquedos para o banho</i> – animais, barquinhos, peças flutuantes</p> <p>13 – <i>Bonecas e bichos Primeira Idade</i> – bonecas em tecido com roupas fixas, animais em tecido (não pelúcia), sem detalhes que possam ser arrancados</p> <p>15 – <i>Pelúcias de 20 a 50 cm</i></p> <p>17 – <i>João-bobos sonoros ou não</i> – bonecos e animais com movimento de vai-e-vem, em plástico rígido ou inflável</p> <p>19 – <i>Brinquedos para empurrar, puxar, rolar</i> – com corda para puxar, com haste para empurrar, cavalinhos de pau</p> <p>21 – <i>Carrinhos de mão, veículos para encher e esvaziar</i></p> <p>23 – <i>Caixas, arcas e baús</i> – para guardar brinquedos</p> <p>25 – <i>Bolas, de 8 a 10 cm de diâmetro, cubos em tecido</i></p> <p>27 – <i>Brinquedos para areia e água</i> – baldes, pазinhas, formas, para brincar de areia e água</p> <p>29 – <i>Animais e cadeiras de balanço</i> – cavalinhos, no tamanho da criança, para cavalgar e balançar</p> <p>31 – <i>Carrinhos para os primeiros passos</i> – carrinhos com base sólida e alça, para a criança se apoiar ao começar a caminhar</p> <p>33 – <i>Veículos sem pedais</i> – tico-ticos, carrinhos sem pedais que se movimentam pelo impulso dos pés da criança no chão</p> <p>35 – <i>Cubos, formas para empilhar</i> – peças que pelos tamanhos diferentes se encaixam umas nas outras e também podem ser empilhadas umas sobre as outras</p> <p>37 – <i>Contas, anéis, pirâmides com eixo central</i> - peças que são empilhas enfiando-as em eixos, contas para enfiar em cordão</p> <p>39 – <i>Caixas de encaixe de formas e cores</i> – caixas, carrinhos com orifícios de formas geométricas diferentes para receber pecinhas que só passam pelas aberturas correspondentes para cair dentro deles</p> <p>41 – <i>Bancadas e brinquedos para martelar</i> – brinquedos imitando bancadas de marceneiro</p>	<p>43 – <i>Brinquedos animados mecânicos</i> – figuras de animaizinhos de plástico ou metal, bichinhos de pelúcia, com movimentos a pilha ou bateria</p> <p>45 – <i>Esferas</i> – esferas transparentes ou com recortes cujo conteúdo é visível externamente</p> <p>47 – <i>Caixas de música</i> – brinquedos de pendurar com alça para puxar e pôr em funcionamento o mecanismo musical interno</p> <p>2. BRINQUEDOS PARA ATIVIDADES FÍSICAS</p> <p>01 – <i>Veículos com pedais, triciclos, patinetes, karts, tico-ticos</i> – carrinhos imitação do real, com pedais, motos e bicicletas com três rodas, patinetes, Karts</p> <p>02 – <i>Veículos elétricos no tamanho da criança</i> – carrinhos para a criança dirigir, movidos a bateria ou a pilha</p> <p>03 – <i>Bicicletas</i> – bicicletas com duas rodas e rodinhas provisórias na roda traseira, bicicletas com duas rodas de aros crescentes</p> <p>05 – <i>Patins, skates</i> – brinquedos para o equilíbrio corporal e seus acessórios</p> <p>07 – <i>Pipas, objetos voadores</i> – pipas, bumerangues, aviõezinhos simples (com elástico)</p> <p>09 – <i>Boliches, jogos tipo bocha, jogos de argolas</i> – boliches de plástico, madeira, argolas para encaixar em um eixo</p> <p>11 – <i>Bolas, petecas, balões de ar</i> – bolas plásticas, bolas oficiais, petecas, balões infláveis</p> <p>13 – <i>Cordas de pular, obstáculos, percursos</i> – cordas percurso tipo “amarelinha”</p> <p>15 – <i>Pingue-pongue, tênis, raquetes de praia, peças para atirar em alvo</i></p> <p>16 – <i>Iô-iôs, piões, bolhas d’ água</i></p> <p>17 – <i>Pernas de pau, bambolês, aros para equilibrar com uma haste</i></p> <p>19 – <i>Golfe miniatura, críquete, bilhar, pebolim futebol de mesa</i></p> <p>21 – <i>Equipamentos esportivos</i> – redes para bola-ao-cesto, voleibol, estilingues, arco-e-flecha</p> <p>23 – <i>equipamentos para playground ao ar livre e internos, tobogãs, balanços</i> – escorregadores, gangorras, balanços</p> <p>25 – <i>barcos, bóias, colchões infláveis, prancha flutuadoras</i></p> <p>3. BRINQUEDOS PARA ATIVIDADES INTELLECTUAIS</p> <p>01 – <i>Puzzes fáceis</i> (de 40 a 150 peças)</p> <p>03 – <i>Baby puzzles e encaixes planos</i> – quebra-cabeças até 40 peças e encaixes de peças em bandejas</p> <p>05 – <i>Puzzes com mais de 150 peças</i></p> <p>07 – <i>Brinquedos com peças para girar e parafusar</i></p>
---	--

09 – *Brinquedos de construção por superposição de peças* alinhamento lado a lado – blocos de construção simples

11 – *Brinquedos de construção por encaixe de peças* – blocos de construção com detalhes modulados para encaixar

13 – *Brinquedos de mecânica simples* – planos inclinados por onde descem bolas, brinquedos em que água e areia fazem mover as pás de um moinho

15 – *Brinquedos que representam modelos técnicos* – brinquedos que demonstram leis físicas elementares

17 – *Caixas de experiências, caixas científicas* – caixas de química, corpo humano em detalhes, caixas de materiais orgânicos, cristais, herbários, microscópios, habitats

19 – *Brinquedos e jogos de perguntas e respostas, enciclopédicos* – relógios, blocos de letras e números, jogos de alfabetização, brinquedos do tipo resposta mágica (ímã)

21 – *Brinquedos, jogos de observação e reflexão* – lotos, dominós, jogos de memória, solitários do tipo “resta um”

23 – *Brinquedos didáticos* – blocos lógicos, noções de frações, noções de quantidade, tamanho, forma

25 – *Brinquedos e jogos lógicos e matemáticos* – jogos com pareamento lógico, sequências temporais, jogos com operações matemáticas

27 – *Jogos informáticos* – jogos por computador: xadrez eletrônico, perguntas e respostas, línguas estrangeiras

4. BRINQUEDOS QUE REPRODUZEM O MUNDO TÉCNICO

01 – *Walkie-talkies, telefones, meios de comunicação* – com funcionamento real

03 – *Aparelhos audiovisuais com função real* – rádios, toca-discos, Karaokês, walkman e fones

05 – *Fogões, aparelhos eletrodomésticos reduzidos, com função imitando o real* – máquina

de costura, ferro de passar, liquidificadores, batedeira

07 – *Veículos miniatura, reprodução em escala* – autos, motos, caminhões

09 – *Veículos mecânicos e elétricos* – carrinhos, caminhões, aviões, barcos, movidos a fricção, pilha

11 – *Veículos tele e radiocomandados* – carrinhos, caminhões, aviões, barcos movidos por controle remoto

12 – *Veículos a energia solar*

13 – *Guindastes e máquinas simples, mecânicos ou elétricos* – caminhões basculantes, guas movidos a pilha, a fricção ou simples

15 – *Pistas para autos, trens elétricos, acessórios* – autoramas, circuitos sofisticados

17 – *Veículos e máquinas simples* – autos, caminhões, aviões, barcos de formas simples, leves, de plástico ou madeira

19 – *Brinquedos, objetos transformáveis* – brinquedos representando figuras cujas partes ao serem movimentadas passam a representar outros objetos

21 – *Robôs*

5. BRINQUEDOS PARA O DESENVOLVIMENTO AFETIVO

01 – *Pelúcia com mais de 50 cm*

02 – *Bonecos, personagens imagináveis, zoomorfos* – bonecos que representam figuras de ficção do tipo tartarugas Ninja, dragões com aparência humana aparência humana

03 – *Bonecas para vestir (não manequim)* – todas as bonecas com cabelo, olhos móveis, braços e pernas articuladas, atividades animadas como choro, fazer xixi, rir, falar

05 – *Acessórios para bonecas* – roupas, bijuterias, maquiagem, chapéus

07 – *Carrinhos, berços, móveis para boneca*

09 – *Louças, panelinhas*

11 – *Fogões, aparelhos domésticos, móveis no tamanho da criança*

13 – *Aparelhos audiovisuais de imitação, telefones baby* – aparelhos imitando rádios, TV cassetes, telefones de plástico, relógios

15 – *Miniaturas de figuras simples* – animais, personagens de plástico de tamanho reduzido para brincar de zoológico, faroeste, soldadinhos de chumbo

17 – *Personagens articulados e acessórios* – heróis, personagens com membros articulados, cabeça móvel, para simular histórias de ficção, de batalhas

19 – *Veículos e objetos de simulação, quadros de bordo* – veículos e volantes imitando atividades de direção de carros, barcos, naves

21 – *Cartelas com objetos de imitação de personagens de lenda, fantasias* – espadas, capacetes, máscaras, fantasias no tamanho da criança

23 – *Cartelas com objetos de imitação de atividades domésticas, de profissões* – apetrechos para limpeza da casa, ferramentas de marceneiro, mecânico, instrumentos de médicos, enfermeiros, capacetes de polícia, revólveres

25 – *Acessórios de beleza para crianças* – materiais para maquiagem, bijuterias, sapatos de salto, bolsinhas

27 – *Brinquedos de profissões* – barracas de feira, loja, posto de correio, no tamanho da criança

29 – *Cabanas, tendas, fortes, ranchos*

31 – *Cidades, fazendas, zoológicos, arcas de Noé* – bloquinhos imitando imóveis de uma cidade, casas e componentes de uma fazenda, do zoológico

33 – *Edifícios públicos* – brinquedos representando sala de aula, estação de trem, banco, correio, hospital

35 – *Estacionamentos, postos de gasolina, circuitos simples* – bomba de gasolina, postos com carrinhos e detalhes, sinais de trânsito, circuito para carrinhos e trenzinhos com funções simplificadas, em madeira ou plástico

37 – *Tapetes de jogo, universo* – tapetes com circuitos, imitação de cidades com ruas para brincar no chão, universo de personagens com seus acessórios

<p>39 – <i>Casa de bonecas e acessórios</i> – casas com compartimentos, móveis na proporção, imitando cozinha, dormitório, sala de jantar</p> <p>41 – <i>Bonecas manequim e acessórios</i> – bonecas articuladas com cabelo e detalhes anatômicos e seus acessórios de moda e complementos de suas atividades, móveis, objetos pessoais, equipamentos esportivos</p> <p>43 – <i>Bonecas leves vestidas</i> – Bonecas plásticas ou de tecido, com olhos fixos, cabelos no próprio plástico ou de lã, roupas simples</p> <p>45 – <i>Bebês</i> – bonecos imitando bebês, podendo ser banhados, sem cabelos, olhos pintados</p> <p>6. BRINQUEDOS PARA ATIVIDADES CRIATIVAS</p> <p>01 – <i>Mosaicos</i> – peças geométricas ou pinos, em madeira ou plástico, coloridos, para formar figuras</p> <p>03 – <i>Carimbos para impressão, letras e máquina de impressão</i></p> <p>05 – <i>Adesivos, materiais de colagem</i> – adesivos de papel ou plásticos coloridos ou ilustrados para formar cenas ou figuras, peças com imãs para formar cenários</p> <p>07 – <i>Tapeçaria em tear, tapeçaria bordada com agulha, trabalhos de costura, bordados, tecelagem</i></p> <p>09 – <i>Trabalhos de furar, enfiar, amarrar, trançar, recortar</i></p> <p>11 – <i>Gravuras e metal trabalhado em baixo e alto relevo</i></p> <p>13 – <i>Trabalhos em barro, cerâmica</i></p> <p>15 – <i>Dobraduras</i> – origami</p> <p>17 – <i>Maquetes, modelos técnicos</i> – aviões em madeira balsa, carros com partes para montar</p> <p>19 – <i>Caixas de pintura sobre tecido, pintura a dedo</i> – caixas com cenas para pintar com lápis de cor, aquarela, serigrafia</p> <p>21 – Jogos de desenho, quadro-negros – brinquedos com tela para desenhar e apagar, brinquedos para reproduzir (pantógrafo) e imitação de fotocópia</p> <p>23 – <i>Modelagem (manual), moldagem (com moldes)</i> – massa de modelar, utensílios para trabalhar com massa de modelagem</p> <p>25 – <i>Brinquedos musicais</i> – pianos, violões, tambores, pandeiros</p> <p>27 – <i>Música eletrônica</i> – teclados eletrônicos, guitarras, baterias eletrônicas</p> <p>29 – Marionetes, fantoches, teatrinhos</p> <p>7. BRINQUEDOS PARA RELAÇÕES SOCIAIS</p> <p>01 – <i>Jogos de carta, jogos de família</i> – jogos de cartas comuns, baralhos de famílias (quartetos), mico-preto</p> <p>03 – <i>Jogos de sociedade para família</i> – jogos para vários participantes, com regras pré-fixadas</p>	<p>07 – <i>Jogos de percurso</i> – jogos de tabuleiro com percurso a ser percorrido através da indicação por sorteio de dados</p> <p>09 – Jogos de sociedade para crianças pequenas – jogos para vários participantes envolvendo grau simples de dificuldade</p> <p>11 – Jogos de habilidade e destreza – jogos com peças para equilibrar, pegar rapidamente, jogos exigindo rapidez nos reflexos</p> <p>13 – Jogos de habilidade e destreza eletrônicos – videogames</p> <p>15 – Jogos de estratégia e reflexão – xadrez, damas, gamão, trilha, xadrez chinês</p> <p>17 – Jogos de simulação, jogos de interpretação – jogos em que são sugeridos, por exemplo, detalhes de uma determinada cidade e em que os participantes devem, analisando diversas situações, decidir onde construir um banco, uma farmácia, um cinema, um campo de futebol</p> <p>19 – Jogos enciclopédicos, de conhecimentos – jogos que envolvem o conhecimento de temas variados</p> <p>21 – Jogos de números e letras – jogos de palavras cruzadas, jogos de descoberta de palavras ocultas, jogos de descoberta de números ocultos</p> <p>23 – Jogos de mágica</p> <p>25 – Coleções de jogos – caixas com jogos variados</p>
---	--

obs: “a classificação por famílias de brinquedos está estabelecida em números ímpares (1.01) – chocalhos, 1.03 – móveis sonoros...) a fim de possibilitar a introdução de novas categorias que venham a surgir” (MICHELET, 1996, p. 165).