
A BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA EXPERIÊNCIA DE PESQUISA E INTERVENÇÃO

José Ricardo Silva¹

José Milton de Lima²

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa partiu do pressuposto teórico, apoiado em Lima (2008) e Brasil (1998) de que a brincadeira tem sido desvalorizada, secundarizada e, por vezes, não utilizada em Instituições de Educação Infantil. Nessa direção, nosso objetivo foi investigar a presença e o uso que se fazia da brincadeira em uma Instituição de Educação Infantil e, levando em consideração tais pressupostos, contribuir com a formação da professora participante da pesquisa através de intervenções teóricas e práticas no que tange a utilização da brincadeira em suas propostas pedagógicas junto às crianças que atendia. Para tanto, nos apoiamos na teoria histórico-cultural de Lev. S. Vigotsky e seus seguidores, que entendem a brincadeira enquanto atividade principal/atividade guia e, portanto, atividade guia do desenvolvimento de crianças entre 3 e 5 anos de idade.

Sabemos que a Educação Infantil brasileira é fortemente marcada pelo assistencialismo, pela má formação das profissionais envolvidos e por políticas públicas que não transpuseram tais características históricas e, por isso, refletem nas atuais práticas pedagógicas e ainda precisam ser superadas (KULHMANN, 2007; KISHIMOTO, 2002). Dentre elas destacamos a utilização da brincadeira, haja vista que, pesquisadores como Andrade (1994), Vanti (2002), Sant'Ana (2004), Carvalho (2006), Andrade (2007), Lima (2008), Amaral (2009), já apontaram em seus estudos o quanto a brincadeira ainda é desvalorizada, tomada como bagunça, perda de tempo e até mesmo desconsiderada na rotina diária na Educação Infantil.

¹ Possui Licenciatura Plena em Educação Física (2005), Pós-graduação nível Lato Sensu em Educação Infantil (2009), Mestrado em Educação (2012) e, atualmente é aluno regularmente matriculado no Doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Campus de Presidente Prudente - SP. E-mail: ricardo.unesp@hotmail.com

² Possui Licenciatura Plena em Educação Física e Graduação em Pedagogia, concluiu o mestrado em 1995) e o doutorado em 2003 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP de Marília. Concluiu o primeiro Pós-Doutorado em 2008, junto à Faculdade de Ciências de Bauru, abordando o tema: *Cultura Lúdica e Televisão na Infância: implicações para a prática educativa* e o segundo Pós-Doutorado na Universidade de Salamanca na Espanha, no ano de 2013. E-mail: miltonlima@fct.unesp.br

Nesse contexto, entendemos a importância de práticas pedagógicas que contribuam com o desenvolvimento psíquico e social a partir dos primeiros estágios de vida da criança. Na busca por este objetivo, nos apoiamos na teoria histórico-cultural a qual propõe a brincadeira como principal atividade geradora desse desenvolvimento em crianças entre 3 e 5 anos de idade.

O DESENVOLVIMENTO HUMANO NA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.

O pressuposto filosófico pelo qual Vigotski e seus colaboradores partiram para elaborar a teoria histórico-cultural foi o materialismo histórico dialético de Marx e Engels (1973). A história, para Marx, não é a história das realizações do pensamento, mas a história do modo real como os homens reais produzem suas condições de existência em um mundo real nas relações entre os pares e com a natureza.

Partindo dessa perspectiva, Vigotski entende que o pensamento humano não surge do nada, mas sim da ação conjunta entre os homens sobre a natureza e das relações sociais construídas nesse processo a partir de suas necessidades. Assim, o psiquismo humano, apesar de possuir uma base biológica, desenvolve-se fundamentalmente pela atividade social, pela apropriação das relações sociais e dos objetos culturais.

Sob esta ótica, as instituições de Educação, possuem um relevante papel formador do ser humano e, essencialmente, as instituições destinadas às crianças ocupam um patamar privilegiado para o desenvolvimento infantil. São as creches e pré-escolas que deverão desempenhar, nos primeiros anos de vida, o papel complementar ao da família no que tange o cuidado e à educação das crianças contribuindo com sua humanização. Assim, torna-se fundamental compreender que as práticas educativas propostas pelos professores devem contribuir às crianças a apropriação da cultura humana.

Para essa mediação sistematizada e pedagógica, é importante levar em consideração que, de acordo com Facci (2004), o desenvolvimento infantil apresenta certa periodização. No entanto, esta periodização, não está alheia às condições concretas de vida do indivíduo. Ela está permeada de influências históricas e sociais do meio em que vive.

Os professores devem conhecer e reconhecer nas crianças os estágios em que elas se encontram e quais as atividades que mais contribuem para o seu desenvolvimento. De acordo com os autores da teoria histórico-cultural, tais atividades são denominadas de atividade principal ou atividade guia¹ do desenvolvimento. Atividade guia não é aquela que a criança realiza com maior frequência, mas sim a atividade “[...] cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes

nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio de seu desenvolvimento” (LEONTIEV, 1978, p. 65).

Ainda de acordo com Leontiev (1978) o conceito de atividade principal refere-se às atividades nas quais os processos psíquicos se organizam ou tomam forma. Portanto, a atividade principal corresponde à atividade que traz grandes mudanças psíquicas e nos traços psicológicos da personalidade da criança. Estas atividades não se configuram como as únicas atividades da criança ou a atividade de que elas mais gostam, mas sim como as que contribuem de forma diferenciada para o seu desenvolvimento. As três atividades principais que englobam o período que a criança frequenta a Educação Infantil são: comunicação com adulto, manipulação de objetos e a brincadeira, foco de nossa pesquisa.

A criança em constante contato com o seu entorno dominará os objetos e seu emprego nas funções sociais. Com o tempo, a criança os utilizará tal qual fazem os adultos, imitando-os. Essa relação torna-se fundamental para maiores aquisições psíquicas e sociais. “O importante é que, ao assimilar a utilização dos objetos cotidianos, a criança aprende ao mesmo tempo as regras de comportamento social” (MUKHINA, 1996, p. 108). Posteriormente a esta etapa do desenvolvimento, surgirá na criança uma nova necessidade.

Na idade pré-escolarⁱⁱ, as crianças apresentam uma tendência de que seus desejos sejam realizados quase que imediatamente. Para melhor ilustrar, Vigotski (2008b), destaca que não é possível encontrar uma criança que queira fazer algo no futuro e para isso planeje dias antes. Por isso mesmo que, durante a idade pré-escolar, há grande acúmulo de desejos irrealizáveis e ou esquecidos no momento. Para resolver esta questão, a criança cria um mundo ilusório e imaginário, onde tais desejos podem ser realizados. Este momento é entendido como um ponto-chave para o surgimento da brincadeira.

Para Vigotski (2008b), a imaginação é o critério que deve ser adotado para distinguir a brincadeira de outras atividades da criança. A imaginação permite que a criança assuma, durante a brincadeira, por exemplo, o papel da mãe, da professora, do motorista de ônibus, ou seja, realizar ações do mundo adulto que lhe são inacessíveis no momento. A criança passará a “dramatizar” os adultos e suas ações com os objetos, partindo das experiências que obteve com eles, utilizando-se dos objetos e de suas funções próprias ou objetos substitutos para finalidades diversas. Quando passa a denominar-se nos objetos ou nas ações por meio das atividades que cria, a criança está exercendo o jogo protagonizado/brincadeira de papéis sociais (ARCE; SIMÃO, 2006).

Sob este enfoque teórico, torna-se correto afirmar que, a brincadeira favorece o desenvolvimento cultural das crianças, já que é por meio dela que a criança, também, se apropriará das objetivações humanas. Durante as suas brincadeiras, a criança aprende a colaborar com os outros, leva em consideração as opiniões e os interesses alheios. Assim, sua interação e conhecimento do mundo que a cerca será cada vez maior.

Na brincadeira, a criança está sempre acima da média da sua idade, acima de seu comportamento cotidiano; na brincadeira, é como se a criança estivesse numa altura equivalente a uma cabeça acima da sua própria altura. A brincadeira em forma condensada contém em si, como na mágica de uma lente de aumento, todas as tendências do desenvolvimento; ela parece tentar dar um salto acima do seu comportamento comum. (VIGOTSKI, 2008a, p. 38).

Tendo um papel tão importante para o desenvolvimento das crianças, as brincadeiras de faz de conta devem ser compreendidas pelos professores a fim de organizá-las para favorecer avanços a um patamar de desenvolvimento mais elevado às crianças. Todo o fazer pedagógico deve caminhar junto com a fase em que a criança se encontra. O educar deve respeitar suas limitações e não superestimar ou subestimar as capacidades inerentes ao seu estágio de evolução. Somente assim, atuando na totalidade desses fatores, explorando a brincadeira como uma atividade principal e, também, atuando sobre a zona de desenvolvimento proximal o trabalho do educador na Educação Infantil será importante e efetivo.

Vigotski (2008b) destaca que, por meio de suas vivências e experimentações, a criança consegue estabelecer e manter um nível de desenvolvimento mental, isto significa que o conhecimento elaborado de que ela já se apropriou, o qual domina e conhece mentalmente, corresponde ao nível de desenvolvimento real. Mas há, também, momentos de resoluções de desafios ou problemas que a criança só poderá superar com o auxílio de outra pessoa mais preparada (um professor, um adulto e/ou até mesmo outra criança mais experiente), denominado como nível de desenvolvimento potencial.

Compreender a brincadeira mediada pela professora, enquanto promotora da zona de desenvolvimento proximal e como uma atividade principal, constitui-se na mais adequada via de desenvolvimento infantil a ser explorada. Significa reconhecer a brincadeira como uma poderosa ferramenta que deve ser utilizada não somente para distrair a criança ou ocupá-la, mas para permitir que ela avance em seu desenvolvimento por meio de experiências enriquecedoras.

Neste sentido, podemos afirmar que as brincadeiras são mais do que atividades de relaxamento ou desgaste de energia excedente, pois podem acarretar em muitos benefícios para o

seu desenvolvimento. Por isso, defendemos a brincadeira como elemento da cultura humana essencial no processo de formação e educação da criança.

METODOLOGIA DA PESQUISA

Para iniciarmos nossa investigação realizamos uma entrevista semi-estruturada com o intuito de conhecer a concepção que a gestão e a professora participante da pesquisa possuía em relação às brincadeiras. A escolha da entrevista semi-estruturada se deve ao fato de que esta “[...] se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações.” (LUDKE, ANDRÉ 1986, p. 34).

Nosso passo seguinte foram as observações. Estas foram realizadas ao longo do primeiro semestre de 2011, duas vezes por semana. Segundo Luke e André (1986, p. 26), “Na medida em que o observador acompanha in lócus as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo [...]”. Reconhecemos que as observações não seriam mais necessárias, no momento em que as brincadeiras e as propostas da professora demonstraram uma constante, ou seja, as brincadeiras começaram a ser repetitivas e, de acordo com a própria professora, seu trabalho se resumia como “aquilo mesmo”.

Ao utilizarmos esses dois instrumentos de investigação, pode-se inferir que, tanto a diretora da instituição como a coordenadora, entendem a brincadeira como uma atividade que deve fazer parte da rotina. Igualmente, a professora concebe a brincadeira como importante para o desenvolvimento das crianças.

“Com certeza. É muito importante para o desenvolvimento delas, trabalhar com regras, limites”.

Porém, considera mais importante deixar as crianças livres para criarem e darem andamento às suas próprias brincadeiras. Por isso, durante o tempo de chegada da primeira criança até a última, pouco antes do café da manhã, ou seja, das 7h, até por volta das 8h30min, essas brincam livremente com os brinquedos disponíveis nas caixas, sem uma intervenção pedagógica direta por parte da professora.

“Não tem como propor atividade de manhã porque eu preciso recepcionar as crianças, cumprimentar os pais, ver se tem remédio pra dar.”

Durante estes momentos, sua postura e suas intervenções se restringem apenas ao controle de conflitos e, por vezes, houve de sua parte, uma desvalorização das brincadeiras criadas pelas crianças:

“Não pode ficar descalço! Não coloca o pé na areia! Não retire o mato do chão! Não suba neste brinquedo! Para de arrastar isto, não é um carrinho, é uma balde! Guarda este carrinho, não presta, está sem rodinhas! Sai de baixo da mesa, aí não é lugar de brincar!”

A teoria histórico-cultural assume uma perspectiva diferente. Uma perspectiva que valoriza o entorno da criança e a atividade da criança junto a uma cultura mais elaborada para que ela possa avançar em seu desenvolvimento. Nesta perspectiva, o ensino faz avançar o desenvolvimento. “[...] não há que se esperar desenvolvimento para que se ensine; há que se ensinar para que haja desenvolvimento.” (MARTINS, 2009, p. 100)

Mesmo que as brincadeiras criadas pelas crianças não tenham a mediação da professora, elas são facilitadas pelo espaço/tempo e materiais disponíveis na sala do agrupamento. A postura da educadora em deixar o momento de criar e brincar apenas com os seus recursos, sem que haja de sua parte qualquer tipo de intervenção pedagógica, também foi constatado por Rocha (2005) em sua pesquisa. Em contrapartida, é preciso fazer algumas ressalvas sobre esta possibilidade do brincar livre das crianças.

Cotidianamente na instituição, é fácil identificar o quanto as crianças já brincam valendo-se das experiências adquiridas na família, no grupo de amigos e em outras relações sociais. Nesta direção, Elkonin (2009, p. 36) considera que:

[...] o singular impacto que a atividade humana e as relações sociais produzem no jogo evidencia que os temas dos jogos não se extraem unicamente da vida das crianças, porquanto possuem um fundo social, e não podem ser um fenômeno biológico. (ELKONIN, 2009, p. 36).

No entanto, queremos enfatizar a importância de um brincar que possa contribuir ainda mais com o desenvolvimento infantil, o brincar mediado pelo professor, nossa preocupação principal de pesquisa. Sob o enfoque histórico-social, defendemos que a brincadeira é uma atividade de natureza cultural e social e, portanto, pode ser mediada por parceiros mais desenvolvidos e, sobretudo, pelo professor para que cumpra o seu papel de atividade principal para a criança de, aproximadamente, 03 a 05 anos. Deste modo, caberá ao professor reconhecer durante as brincadeiras, aquilo que foi internalizado pelas crianças. Seu próximo passo será intervir nas brincadeiras para ampliar o conhecimento de suas crianças e, planejar novas propostas enriquecedoras para contribuir ainda mais com o desenvolvimento das crianças em direção da cultura mais elaborada.

Ao entender a brincadeira nesta proposta, o professor poderá libertar-se da rigidez conteudista de concepções escolarizantes na Educação Infantil, pois perceberá nas brincadeiras, possibilidades de ampliação de conhecimentos científicos, culturais e sociais. No entanto, o

professor precisa atentar para que tais propostas sejam de qualidade enriquecedora para as suas crianças, sendo que, para isso, leve em conta o seu interesse e seu período de desenvolvimento (MARTINS, 2009).

Já, durante as brincadeiras propostas pela professora, houve a valorização de jogos adaptados com grande presença de regras complexas, levando ao desinteresse rápido das crianças e, conseqüentemente, ao estresse da docente. Pudemos perceber que não havia planejamento das atividades, a professora apenas mudava conforme observam desinteresse das crianças em suas propostas. Para ilustrar melhor, descreveremos uma atividade proposta pelo professora, optamos por esta por ser amplamente conhecida.

A professora propôs às crianças a brincadeira “batata quente”, que, na verdade, era uma adaptação do jogo conhecido por alguns como “lenço que corra” ou “lenço atrás”. A diferença estava nos dizeres da atividade proposta. Enquanto a criança circulava a roda formada pelas outras crianças sentadas, a professora cantarolava:

“- Batata quente, quente, quente, quente, quente, queimou!”

Neste momento, a criança deveria soltar a bola atrás de uma criança sentada e fugir em torno da roda até o local onde a outra estava sentada. A criança “queimada”, por sua vez, deveria correr atrás da criança fugitiva com o intuito de “queimá-la” com a bola antes que ela sentasse em seu lugar. As atitudes e os ânimos da professora se alteraram durante a atividade, uma vez que as crianças não se comportaram de acordo com as suas expectativas. Isto se deve ao fato de que esta atividade continha certa complexidade para o nível de desenvolvimento social das crianças. Tal constatação pode ser observada em alguns momentos, como por exemplo, algumas crianças não sabiam realmente como proceder naquele jogo, se ficavam com a bola para elas ou se colocavam para o seu amigo de sempre; não entendiam por que fugir ou por que queimar o outro; algumas não sabiam exatamente onde deveriam se sentar.

Após assegurar que todas as crianças tivessem participado, a educadora propôs ao grupo uma variação da atividade. Agora, a criança que fosse queimada antes de sentar-se, saíria do jogo. Feito assim, pouco antes do término da atividade proposta, havia três crianças participando da atividade e 13 fora dela. E, obviamente, estas crianças, não ficaram sentadas passivamente. Mesmo no lugar de meros espectadores, começaram a inventar suas próprias brincadeiras ou a procurar algo para fazer. Isto, também, não agradou a professora. Agora ela teria que atentar-se para as crianças que participavam da atividade e para as crianças fora dela, o que gerou grande dificuldade.

É preciso destacar, antes de prosseguir, que as representações que a professora possuía acerca das brincadeiras são frutos de suas construções sócio-históricas. Esta constatação não poderia ser excluída deste trabalho, já que partimos do pressuposto teórico da perspectiva histórico-cultural, a qual apregoa que as condições sociais concretas interferem sobre os processos psíquicos humanos. Durante nossos primeiros contatos, ela nos deixou claro que não lhe foi garantida uma formação adequada em relação às brincadeiras, mesmo assim entende que as brincadeiras são importantes para o desenvolvimento infantil. Portanto, a referida professora, não poderia, como que naturalmente, desenvolver pleno conhecimento acerca das brincadeiras e, assim, utilizá-las tal qual descrevem os pressupostos vigotskianos.

Percebemos nesta contradição forte influência de um discurso teórico que valoriza a brincadeira nas instituições de Educação Infantil. Porém, este discurso não é constatado na prática. “O discurso cria uma falsa impressão de familiaridade e domínio sobre o tema, o que desmobiliza as tentativas de uma reflexão mais consistente sobre o que seja a consciência crítica.” (MELLO, 1993, p. 119)

Nosso passo seguinte foram as intervenções teóricas e práticas. Para atingir tal objetivo, compartilhamos da concepção de Sato (2008, p. 172), sobre pesquisa e intervenção:

A concepção aqui adotada é a de que a distância entre a pesquisa – atividade desenvolvida com a intenção de conhecer a realidade – e a intervenção – atividade desenvolvida com a intenção de interferir na realidade – é menor do que se pode supor. (SATO, 2008, p. 172).

Entendemos esta proposta de pesquisa como pesquisa-intervenção fundamentada em Castro e Besset (2008), onde se espera que, por meio de um plano relacional igualitário que elimina a linha imaginária que separa pesquisador e sujeitos da pesquisa, surjam contribuições para uma transformação da realidade constatada. “A pesquisa-intervenção tem contribuído para o rompimento da dicotomia que separa “sujeitos” de “objetos” de pesquisa” (MOREIRA, 2008, p. 430).

A escolha desta metodologia justifica-se por acreditarmos que serão possibilitadas à professora, transformações qualitativas no fazer pedagógico quanto ao uso das brincadeiras. Não as tornando, assim, dependentes da presença de um pesquisador, mas após o processo de intervenção, possam inserir na prática pedagógica do dia a dia, a brincadeira, de acordo com a perspectiva da teoria histórico-cultural objetivando contribuições para o desenvolvimento infantil.

Elencamos na perspectiva da teoria histórico-cultural, alguns conceitos que entendemos essências para que a professora pudesse realmente compreender as nossas futuras intervenções práticas. Consideramos como primeiro passo nas intervenções teóricas, esclarecer o significado do

conceito vigotskiano de brincadeira como atividade principal. Valendo-nos dos estudos de Leontiev (1978), Mukhina (1996) e Elkonin (2009) destacamos as três primeiras atividades principais, a inter-relação e a evolução de cada uma delas, e a importância das ações do professor neste processo. Em seguida, propusemos uma breve discussão sobre o que é e como a brincadeira surge na criança. Em busca deste esclarecimento, utilizamos as contribuições de Vigotski (2008a, 2008b, 2009, 2010a, 2010b), Mukhina (1996), Martins (2009), Arce e Simão (2006) quando apresentam a importância do meio cultural no reconhecimento dos objetos e suas funções sociais, o surgimento dos desejos irrealizáveis e a capacidade imaginativa das crianças de realizarem tais desejos.

Para iniciarmos as nossas intervenções práticas, optamos por (re) significar algumas propostas da educadora e explorar as possibilidades da instituição à luz da teoria histórico-cultural, para que a professora pudesse enxergar novas possibilidades de brincadeiras e a relação teoria e prática.

Decidimos intervir, primeiramente no acolhimento matinal para que a educadora pudesse, com o tempo, enriquecer este momento ampliando o repertório de conteúdos, temas e materiais das crianças. Assim, propusemos à professora que sentássemos próximos às crianças, que brincássemos com elas e que, quando necessário, ampliássemos seus conhecimentos externados em suas brincadeiras.

De acordo com Mello (2006) o educador deve dirigir sua prática docente com intencionalidades baseadas no conhecimento que tem do desenvolvimento infantil. Somente quando o educador se coloca no mundo infantil e reconhece nessa esfera o conhecimento de mundo que a criança possui é que ele poderá, enquanto mediador da cultura mais elaborada, contribuir, efetivamente, com o seu desenvolvimento. Neste dia, a professora se sentou no chão, brincou, conversou com as crianças e concluiu:

“– Assim a gente as conhece melhor, não é?!”

A partir dessa compreensão, cabe ao educador apreender as informações disponibilizadas pelas crianças e, a partir dessas informações, mediar situações educativas, ou seja, intervenções selecionadas que possibilitem a ampliação do nível de desenvolvimento em que a criança se encontra ampliando, também, as suas conquistas no mundo em que vive. O foco pedagógico, portanto, será o conhecimento a ser ampliado, com base em conquistas adquiridas anteriormente em seu desenvolvimento. Deste modo o professor estará levando em consideração o nível de desenvolvimento da criança.

Para todas as nossas intervenções práticas trouxemos para a professora participante da pesquisa, elementos que tivesse relação direta com as intervenções teóricas realizadas anteriormente e que ao nosso entendimento, a auxiliariam em sua prática ao findar da pesquisa. Antes de iniciarmos cada uma das brincadeiras, buscamos em Coelho (2004) técnicas de contação de histórias para iniciarmos as propostas com o intuito de criar uma esfera de fantasia.

Para tanto, utilizamos uma adaptação do conto “Chapeuzinho Vermelho” e, para contar esta história, utilizamos o flanelógrafo (COELHO, 2004). As crianças, sentadas na companhia da professora, prestaram total atenção à narrativa que se encenava. Em nenhum momento fomos interrompidos e os olhos fixos em nossa apresentação, demonstraram o quanto esta técnica de contação de história é eficaz.

Após o findar da história, o agrupamento foi dividido em dois grupos. As meninas, acompanhadas da professora, se esconderam em vários lugares pela creche, e os meninos sob nosso cuidado, as procuraram com muita acuidade. Andaram devagar, fizeram silêncio, sugeriram lugares para procurar e, quando eram achadas, chapeuzinhos e lobos gritavam de alegria. Todas as crianças se envolveram e, assim, a brincadeira perdurou por toda a manhã.

“Na atividade da história, “o chapeuzinho vermelho” foi contada de uma forma diferente da que estão acostumados, ficaram atentos até o fim da história e colaboraram quando era questionado algo, adorei esta atividade, eles, então, só falavam nisso, ainda mais com a brincadeira do lobo e do chapeuzinho. À tarde, repetimos esta atividade.”

Em outro momento, conduzimos às crianças em um passeio no quarteirão da instituição. Durante o passeio, procuramos ressaltar junto às crianças, as casas, a calçada, a rua por onde passam carros, tratores, motocicletas, ônibus, os prédios institucionais (escolas, delegacia, posto de saúde) enfim, todo o entorno da creche. Ao retornarmos à creche, havíamos disposto em duas mesas do refeitório um papel métrico e desenhado ruas em seus centros. Foi solicitado às crianças que colassem as caixinhas de remédio, que arrecadamos com o posto de saúde local, como se fossem casas e prédios. Após a colagem, as crianças pintaram todas as instalações.

Ao se surpreender com as capacidades das crianças de colar, pintar, estruturar prédios e casas, a professora reconheceu que, suas propostas de brincadeiras não estavam contribuindo para que ela mesma identificasse as potencialidades das crianças. Suas propostas, por vezes, subestimavam ou superestimavam as capacidades das crianças.

A próxima intervenção prática iniciou-se com outra técnica de contação de histórias, uma simples narrativa (COELHO, 2004) sobre feijões “mágicos” que, quando plantados os levariam

para um lugar bem alto. Porém, para pegar os feijões mágicos, era preciso que as crianças escalassem, com o auxílio de uma corda, um pequeno morro da creche. Uma a uma as crianças escalaram, pegaram os feijões e os plantaram em copinhos. Em seguida, no agrupamento, foi mostrado para as crianças com o auxílio de cartazes, como estava o feijão embaixo da terra e quais seriam os seus próximos estágios de desenvolvimento quando sob os devidos cuidados.

Todas estas propostas de brincadeiras, entendidas aqui como intervenções práticas, foram problematizadas, comentadas, antes, durante e depois com a professora, para que ela pudesse entender, conhecer e refletir suas próximas propostas. Procuramos deixar claro, também, que todas as brincadeiras realizadas poderiam ser repetidas ao longo do ano várias vezes e que, se necessário fosse, poderia fazer alterações que deixariam as brincadeiras cada vez mais complexas e desafiadoras para as crianças para que elas avançassem ainda mais o seu desenvolvimento.

Salientamos, também junto à professora, a importância de observar e captar as ideias de brincadeiras que as crianças exprimem no seu dia a dia e criar outras propostas tomando como base estas informações captadas. Estas manifestações das crianças são indícios externos do nível social de desenvolvimento. Brincadeiras que atendem aos interesses das crianças possuem uma maior porcentagem de resultados positivos, evitando frustração e estresse. De acordo com a professora, as brincadeiras repetidas em outro período, demonstraram-se positivas no sentido de envolvimento e interesse por parte das crianças.

Em um último encontro marcado com a professora, elaboramos uma entrevista semiestruturada para que a professora pudesse avaliar os ganhos durante a pesquisa. Para nós, este momento foi crucial para identificarmos os objetivos atingidos. Questionada sobre a validade de participar da pesquisa a professora responde:

“Foi ótimo, ajudou bastante! Mesmo com o incômodo que é ser observada, a pesquisa me ajudou. Dentro da proposta do seu trabalho, assim, acho que foi o que tinha que ser... o que eu esperava mesmo.”

“As suas brincadeiras, têm regras, têm limites, mas você as deixava à vontade, as crianças não ficavam presas naquilo como eu fazia. Você deixa na possibilidade delas. A interação delas é a mesma em todas as brincadeiras que são novas mas, das suas elas gostaram mais. Foram muito legais e criativas e eu acho que elas não esperavam assim, tanto, foi bem novidade pra eles. Agora eu vou mais por este caminho que você mostrou com as suas brincadeiras, que você propôs, o interesse e o envolvimento delas foi maior.”

“Eu aprendi este jeito novo, eu melhorei bastante o meu modo de pensar sobre as brincadeiras, assim, eu tô assim, no meu dia a dia eu percebo, eu penso antes de fazer. Ah! Como ficaria se a gente fizesse alguma coisa diferente, as brincadeiras que você utilizou eu tento imaginá-las de maneiras diferentes. Já consigo ver pelas ideias das crianças como poderia fazer diferente.”

Ao estabelecer interlocução com as crianças e apreender suas possibilidades culturais, o professor estará agindo sobre sua zona de desenvolvimento real, seu próximo passo, atingir o nível de desenvolvimento mais próximo. Acreditamos que desta forma, o professor estará cumprindo o seu papel enquanto mediador de uma cultura mais elaborada, ampla, complexa e formal. Desta forma, estaremos avançando marcas históricas assistencialistas que se fazem presentes até os dias de hoje em instituições de educação infantil e a brincadeira será entendida e empregada de forma que cumpra com sua finalidade no desenvolvimento infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Ao longo de nossas investigações pudemos constatar que, nas práticas observadas houve grande predominância de brincadeiras livres, sem qualquer intervenção por parte da professora. Já durante as brincadeiras propostas pela professora, houve a valorização de jogos adaptados, com grande presença de regras complexas, levando ao desinteresse rápido das crianças e, conseqüentemente, ao estresse da docente.

Nas intervenções teóricas, procuramos utilizar os principais indicativos teóricos acerca da brincadeira. Todas as produções teóricas que organizamos foram lidas e discutidas no tempo/espço escolhido pela professora. Deste modo, foi possível estabelecer relação entre teoria e as práticas que se seguiram. A metodologia pesquisa intervenção demonstrou-se ser profícua quanto ao enriquecimento da práxis dos envolvidos com a investigação – professora e pesquisador.

Nossa proposta nos conduziu, a fim de oferecer subsídios para a professora participante da pesquisa superar o pressuposto pelo qual nos pautamos para a realização da pesquisa. No entanto, essa rica experiência nos levou a compreender a necessidade pedagógica de considerarmos os interesses sociais/culturais das crianças pelo mundo adulto. São estes conteúdos que geram aqueles presentes em suas brincadeiras. As brincadeiras foram impulsionados pelos temas e conteúdos externalizados pelas crianças.

As crianças queriam brincar de fazer bolos, de ambulância, de dirigir, enfim. Estas externalizações representam aquilo que as crianças já internalizaram de nossa cultura, sua zona de desenvolvimento real. Durante todo o ato de brincar, a criança externaliza o seu conhecimento de

mundo, as suas vontades e expectativas, ou seja, as falas, os comportamentos, as atitudes representam aquilo que as crianças objetivaram da cultura humana.

Para apreender estas informações, faz-se necessário uma relação de interlocução entre o educador e a criança. Nesta relação, o professor precisa lançar um olhar sensível e científico para as ações das crianças. Podemos destacar o quanto os indícios externos das crianças contribuíram para a elaboração das intervenções práticas realizadas. O “monstro”, trabalhado no conto e na modelagem da massinha, a coleta de folhas pelo parque para o registro da brincadeira de escalada e a confecção de bolos para a padaria no tanque de areia, dentre outros, foram elementos fictícios oferecidos pelas próprias crianças ao dramatizarem ou realizarem alguma destas funções durante as brincadeiras que criavam sozinhas. Poderíamos repetir as cenas tal como faziam as crianças durante as brincadeiras que criavam? Sim. Mas isto, as crianças já o faziam sem qualquer tipo de intervenção, nossa ou da professora. Optamos por trazer uma experiência nova, com contos, figuras, novos objetos e novas sensações. Não é possível contribuir com o desenvolvimento das crianças desconsiderando o seu interesse, o seu conhecimento de mundo e favorecendo sempre as mesmas experiências às crianças. É preciso fazer mais, ir além, para que elas também possam conhecer mais e ir além. Entendemos que, neste momento, a imaginação, a criatividade e a concentração foram estimuladas por meio de novos investimentos e novas vivências às crianças.

Por esta razão afirmamos que é preciso que enxerguemos nas brincadeiras, indícios de seus níveis sociais de desenvolvimento. São estes indícios que deverão nortear os temas, conteúdos e materiais das brincadeiras a serem propostas em um futuro próximo. Cabe ao educador captar estas informações e transformá-las em propostas para outras brincadeiras e ampliar cada vez mais seu conhecimento e criar novas necessidades.

Faz-se necessário que o professor consiga identificar as limitações destas representações durante as brincadeiras infantis para que possa enriquecê-las: com diálogos, novos materiais, novas propostas, ambientes, vestimentas, enfim, trazer para a educação infantil a cultura mais elaborada (MELLO, 2006). Desta forma, o professor estará contribuindo com o desenvolvimento das crianças, lançando-a em sua zona de desenvolvimento potencial. A criança avançará de seu conhecimento cotidiano para um conhecimento formal, mais elaborado.

Nossa análise nos permite dizer que um trabalho realizado, estruturado sobre a relação teoria e prática, traz benefícios para a formação continuada dos envolvidos (pesquisador e professor (a)). No entanto, sabemos que articular a teoria e a prática no cotidiano educacional de qualquer instituição não é tarefa fácil, principalmente para o professor atuante. Por isso, não é mais aceitável a exclusiva culpabilização dos professores pela realidade educacional brasileira. Nesta direção,

saímos em defesa dos professores que atuam diariamente na formação das crianças e dividimos essa tarefa com os centros universitários, com as políticas públicas, com as secretarias de educação e com os gestores locais. Não é possível uma considerável mudança qualitativa sem o envolvimento de tais esferas.

Contudo, é preciso ressaltar ainda que, se não houver continuidade nas leituras e discussões acerca de práticas pedagógicas na instituição pesquisada, os ganhos podem se perder ao longo do tempo. Há uma problemática falta de orientação teórica durante as HTPC locais que deve ser revista pela gestão, e esta servir de exemplo para todas as demais instituições a fim de garantir a socialização dos saberes às crianças. Acreditamos que muitos problemas que prejudicam o sistema educacional brasileiro podem ser sanados por meio da práxis reflexiva.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, A. C. T. do. O que é ser criança e viver a infância na escola: a transição da educação infantil para o ensino fundamental de nove anos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32, 2009, Caxambu. *Anais...* Caxambu: Anped, 2009. p. 1-17. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/.../GT07-5896--Int.pdf>. Acesso em: 18 maio 2010.
- ANDRADE D.B. S. F. A criança na Educação Infantil: por entre Emílias e Chapeuzinhos. *Revista Educação Pública*, v. 16, nº 31, maio-ago 2007. p. 97-104
- ANDRADE C. M. R. J.de. Vamos dar a meia-volta, volta e meia vamos dar: o brincar na creche. In: OLIVEIRA, Z. de M. R. de. (Org.). *Educação Infantil: muitos olhares*. São Paulo: Cortez, 1994. p. 69-105.
- ARCE, A.; SIMÃO, R. A psicogênese da brincadeira de papéis sociais e/ou jogo protagonizado na psicologia do jogo de D. B. Elkonin. In: ARCE, A.; DUARTE, N. (Orgs.). *Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin*. São Paulo: Xamã, 2006. p. 65-88.
- BRASIL. MEC/Secretaria de Educação Fundamental. *O Brincar - Versão Preliminar do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SE, 1998.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 17 dez. 2011.
- CARVALHO, R. S. de. Educação infantil: práticas escolares e o disciplinamento dos corpos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu. *Anais...* Caxambu: Anped, 2006. p. 2-16. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT07-1946--Int.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2010.
- CASSAB, M. A. T.; CASSAB, C. Juventude: técnica e território. In: CASTRO, L. R. de; BESSET, V. L. (Orgs.). *Pesquisa-intervenção na infância e juventude*. Rio de Janeiro: Nau, 2008. p. 244-266.
- CASTRO, L. R. de; BESSET, V. L. (Orgs.). *Pesquisa-intervenção na infância e juventude*. Rio de Janeiro: Nau, 2008.
- CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 89 – 110.
- COELHO B. *Contar histórias: uma arte sem idade*. São Paulo: Ática, 2004.
- ELKONIN, B. B. *Psicologia do jogo*. São Paulo: Martins Fones, 2009.
- FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin E Vigotski. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81, abr. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 07 jun. 2010.
- KISHIMOTO, T. M. Educação e cuidado com a criança de zero a seis anos: problemas e perspectivas. In: MENIN, A. M. C.; GOMES, A. A.; LEITE, Y. U. (Orgs.) *Políticas públicas: diretrizes e necessidades da educação básica*. Presidente Prudente: Cromograf, 2002. p. 45-67.

-
- KUHLMANN JR., M. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Tradução de Manuel Dias Duarte. 3. ed. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.
- LIMA, J. M. de. *O jogo como recurso pedagógico no contexto educacional*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Universidade Estadual Paulista; Pró-Reitoria de Graduação, 2008.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MARTINS, L. M. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. *Ensinando aos pequenos: de zero a três anos*. Campinas: Alínea, 2009. p. 93-121.
- MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã (Feuerbach)*. São Paulo: Hucitec, 1973.
- MELLO S. A. O óbvio como obstáculo ao desenvolvimento da consciência crítica. *Revista Perspectiva*, v. 11, n. 19, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil, 1993.
- _____. Contribuições de Vigotski para a educação infantil. In: MENDONÇA S. G. de L.; MILLER S. (Org.) *Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006. p. 193-203.
- MOREIRA, M. I. C. Pesquisa-intervenção: especificidades e aspectos da interação entre pesquisadores e sujeitos de pesquisa. In: CASTRO, L. R. de; BESSET, V. L. (Orgs.). *Pesquisa-intervenção na infância e juventude*. Rio de Janeiro: Nau, 2008. p. 409-432.
- MUKHINA, V. *Psicologia da idade pré-escolar*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- ROCHA, M. S. P. de M. L. da. *Não brinco mais: a (des)construção do brincar no cotidiano educacional*. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.
- SANT'ANA, R. B. de. Rotina e experiências formativas na pré-escola. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004, Caxambu. *Anais...* Caxambu: Anped, 2004.p. 1-13. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt07/t077.pdf>>. Acesso em: 01 maio 2010.
- SATO, L. Pesquisar e intervir: encontrando o caminho do meio. In: CASTRO, L. R. de; BESSET, V. L. (Orgs.). *Pesquisa-intervenção na infância e juventude*. Rio de Janeiro: Nau, 2008. p. 171-178.
- VANTI, E. dos S. Filosofia e currículo para a infância: alcances do(s) método(s) froebeliano(s) na educação pré-escolar. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 16, n. 32, p. 97-115, jul./dez. 2002. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/669/605>>. Acesso em: 10 jun. 2010.
- VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*, Rio de Janeiro, p. 23-36 jun. 2008a. Disponível em: <http://xa.yimg.com/kq/groups/32960205/729519164/ame/artigo+ZOIA+PRESTES.cg-.pdf>: Acessado em: 12 jun. 2010.
- _____. *A formação social da mente*. 7. ed. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.
- _____. *A Imaginação e a Arte na Infância*. Lisboa: Relógio D'Água, 2009.
- _____. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2010a.
- _____. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LEONTIEV, A. N.; LURIA, A. R. *Linguagem, desenvolvimento aprendizagem*. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010b. p. 103-117.

RESUMO

O objetivo foi conhecer e intervir sobre a concepção e a prática de uma professora no emprego da brincadeira. Após as investigações, foram realizadas intervenções teóricas e práticas tomando como base a teoria histórico-cultural. Os resultados apontam a presença da brincadeira na creche, entendida como importante para o desenvolvimento infantil. A investigação apontou a presença da brincadeira espontânea e complexa nas propostas da educadora. As intervenções demonstraram a importância da atuação do professor na ampliação da cultura lúdica das crianças, avanços na qualidade do brincar e diversificação de conteúdos e temas. Segundo a educadora, as intervenções contribuíram para uma mudança em sua concepção, no entanto, ainda apontou indicativos que dificultam suas ações.

Palavras-chave: Educação Infantil. Brincadeira. Teoria histórico-cultural.

CHILD'S PLAY AT A DAY CARE CENTER: AN EXPERIENCE OF RESEARCH AND INTERVENTION.

ABSTRACT

The aim was to understand and intervene in the design and practice of a teacher in the fun job. After investigations, theoretical and practical interventions were performed based on both historical and cultural theory and Boronat (2001). The results show the presence of play in the nursery, understood as important for child development. The investigation showed the presence of spontaneous and complex play of proposals from the educator. Interventions demonstrated the importance of teacher performance in expanding the play culture of children, improvements in the quality of play and diversification of content and themes. According to the teacher, the interventions contributed to a change in their design, however, also showed indications that hamper their actions.

Keywords: Day care center. Child's play. Cultural-historic Theory.

Submetido em: janeiro de 2015
Aprovado em: maio de 2015

ⁱ Sobre a terminologia do conceito ver Prestes (2010)

ⁱⁱ Ao longo de sua obra, Vigotski refere-se a diversas idades: primeira infância, que seria a criança até 3 anos, e a idade pré-escolar, que seria a criança acima de 3 e até 6 ou 7 anos. Por isso, mesmo que esta pesquisa não abarque toda a Educação Infantil, mais especificamente crianças com 3 e 4 anos de idade, este termo aparecerá no corpo deste artigo por optarmos pela utilização da mesma linguagem desta vertente teórica.