

**FACULDADE SANT' ANA
ANDRESA DO CARMO AUER
KAREN VANESSA MATOZO**

O BRINCAR DA CRIANÇA NA PRÉ- ESCOLA

**PONTA GROSSA
2012**

ANDRESA DO CARMO AUER

KAREN VANESSA MATOZO

O BRINCAR DA CRIANÇA NA PRÉ- ESCOLA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Bacharelado em Psicologia da Faculdade Sant'Ana apresentada para obtenção do Grau de Bacharel em Psicologia.

Orientadora: Sara Soriano.

PONTA GROSSA

2012

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaríamos de agradecer à Deus, pois sem Ele nada seria possível.

À direção do CAIC, por nos acolher, por se mostrar aberta e disponibilizar o espaço da instituição.

Às educadoras entrevistadas por contribuírem e participarem da nossa pesquisa.

À equipe de professores e demais profissionais da Faculdade Sant'Ana, que de alguma forma direta ou indireta contribuíram, ao longo dos cinco anos de nossa formação, para a construção de nosso conhecimento.

Agradecemos com carinho à professora Sara, por acreditar em nós, pelo interesse na pesquisa, pelo auxílio e apoio nesse processo, se mostrando sempre disposta e disponível para nos ouvir e discutir os pontos necessários para a realização desta monografia.

À Rubya por compartilhar esta caminhada, dando incentivo e apoio em todos os momentos.

Ao Christian, pela paciência, incentivo, compreensão, carinho e companheirismo.

Também gostaríamos de deixar um agradecimento especial aos nossos amados pais, que nos deram oportunidades, apoiaram e acreditaram em nosso trabalho todo o tempo.

Eu quero ser apenas uma criança que tenha o direito de brincar. Brincar com seus próprios brinquedos, que seja tão livre como o pássaro e a borboleta, para comunicar como sente o sol, a chuva, o vento, as flores e as folhas. Só assim, eu serei presença quando gente grande me entender.

Cecília Machado Bueno

RESUMO

O presente trabalho trata de um estudo sobre o brincar das crianças de quatro a cinco anos de idade no contexto pré-escolar, articulado aos aspectos cognitivo, psicomotor e subjetivo do desenvolvimento infantil. Objetiva-se verificar a percepção dos educadores acerca do brincar e sua relação com o desenvolvimento infantil. Para tal investigação utilizou-se como ferramenta de coleta de dados entrevistas semi-dirigidas compostas por questões abertas, realizadas com professoras e estagiárias da Educação Infantil do Centro de Atenção Integral à Criança (CAIC), visto que nesta instituição pública há vários espaços abertos e fechados para os alunos fazerem uso livre do brincar. Na análise dos dados, realizou-se a apresentação dos resultados com a teoria articulada ao relato das entrevistas, demonstrando o reconhecimento das educadoras sobre a relação entre o brincar e o desenvolvimento infantil, assim como estas identificam os diversos espaços destinados para o brincar das crianças na pré-escola.

Palavras-chave: Brincar; Pré-Escola, Desenvolvimento Infantil.

ABSTRACT

The present work is a study of children's play from four to five years old in the preschool context, linked to the cognitive, psychomotor and subjective child development aspects. The objective was to verify the educators' perception about the children's play and its relation to child development. For this research we used as a tool for data collection semi-direct interviews consisting of open questions, conducted with teachers and trainees of Early Childhood from the Education Center for Integral Attention to Children (CAIC). This public institution has several in and outdoor places that students can freely use to play. The results from data analysis were presented articulating theory and interviews, demonstrating the educators' recognition about the relationship between play and child development, as well they identify the various spaces for children to play in preschool.

Key-words: Play, Preschool, Child Development.

LISTA DE GRÁFICOS E FOTOS

Gráfico 1: Preferência dos espaços do brincar	55
Gráfico 2: Como os professores brincam	58
Foto 1: Área Circular	80
Foto 2: Área Verde	80
Foto 3: Banheiros	81
Foto 4: Brinquedoteca	81
Foto 5: Campo	82
Foto 6: Parquinho.....	82
Foto 7: Pracinha	83
Foto 8: Sala de aula.....	83
Foto 9: Sala de Vídeo	84
Foto 10: Auditório (expressão corporal)	84
Foto 11: Espaço especial para brincar na sala de aula.	85
Foto 12: Quadra.....	85
Foto 13: Ludoteca	86
Foto 14: Ateliê de Culinária	86
Foto 15: Refeitório.....	87
Foto 16: Sala 11	87
Foto 17: Soninho	88

LISTA DE ABREVIATURAS

ART – Artigo

CAIC – Centro de Atenção Integral à Criança

CIAC – Centro Integrado de Apoio à Criança

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PPP – Plano Político Pedagógico

PRONAICA – Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
2	CONSIDERAÇÕES SOBRE A PRÉ-ESCOLA.....	14
3	O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA DE 4 E 5 ANOS	23
3.1	Desenvolvimento Cognitivo	25
3.2	Desenvolvimento Psicomotor.....	34
3.3	Desenvolvimento Subjetivo	39
4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	45
4.1	Ambiente pesquisado.....	46
4.2	Caracterização das entrevistas	50
4.3	Amostra	51
5	RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	52
5.1	O brincar da criança na pré-escola	52
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	66
	REFERÊNCIAS.....	69
	APÊNDICE A – TCLE - CAIC	75
	APÊNDICE B – TCLE - Entrevistados	77
	APÊNDICE C – Roteiro de perguntas	79
	APÊNDICE D – Lista de Fotos	80

1 INTRODUÇÃO

O brincar tem sido fonte de pesquisa dentro de diversas abordagens da Psicologia e ainda tem sido explorado em outros campos científicos devido a sua influência no desenvolvimento infantil. O brincar, que é característico da infância e traz inúmeras vantagens para a constituição da criança, proporcionando a capacitação de uma série de experiências que irão contribuir para o desenvolvimento futuro dela. Verifica-se que é justamente através do ato do brincar que a criança pode desenvolver a socialização, a cognição, o pensamento, a criatividade, a linguagem e a resolução de seus conflitos.

Apresentando um conceito sobre o brincar, Rolim et al (2008) comentam que a brincadeira é o lúdico em ação, é a imaginação transformada em ato, onde a criança expressa sua linguagem por meio de gestos e atitudes, investindo sua afetividade nessa atividade. Por isso a brincadeira deve ser encarada como algo sério, pois, é fundamental para o desenvolvimento infantil.

A observação crítica de fatos históricos revela que antes do século XIX a brincadeira era considerada, na maioria das vezes, como fútil, servindo apenas como recreação e opondo-se ao trabalho. (BROUGERÈ, 1995 *apud* OLIVEIRA; FRANCISCHINI, 2003).

Assim, faz-se necessário diferenciar e esclarecer a definição de alguns termos sobre o brincar, o jogo, o brinquedo e a atividade lúdica para que haja uma melhor compreensão do assunto. De acordo com Friedmann (1996) e Volpato (1999), o brincar refere-se ao comportamento espontâneo ao realizar uma atividade das mais diversas; já o jogo é uma brincadeira que envolve regras, estipuladas pelos próprios participantes; o brinquedo é identificado como o objeto de brincadeira e a atividade lúdica compreende todos os conceitos anteriores.

A brincadeira é o ato, ou efeito de brincar e etimologicamente, vem da junção entre as palavras "brincando+eria", que significa divertimento, passatempo e distração. Já o jogo, vem do latim "jocus", que significa "gracejo, graça, pilhéria, escárnio, zombaria", porém, é uma palavra originalmente reservada somente para as brincadeiras verbais, como piadas, enigmas ou charadas. (FRIEDMANN, 2006 *apud* KWIECINSKI, 2011).

De acordo com Zatz (2007, *apud* Kwiecinski 2011), o brinquedo está presente no universo material das crianças e essa presença tem uma extrema importância no mundo delas, por isso, o brincar deve ser reconhecido e respeitado.

Entretanto, para Piaget (1975) e Winnicott (1975), os conceitos de jogo, brinquedo e brincadeira são formados ao longo da vivência do sujeito e são considerados a partir de diferentes formas que cada criança utiliza para nomear o seu brincar. É importante ressaltar também, que o lúdico não se restringe ao momento da interação entre a criança e o brinquedo e por sua vez, o brinquedo, também não precisa necessariamente estar presente para que haja brincadeira.

Portanto, este trabalho tem como foco as questões que permeiam o brincar no contexto da pré-escola, onde a criança está no ápice de seu desenvolvimento cognitivo, psicomotor e subjetivo. Sendo assim, a idade pré-escolar é considerada a fase áurea da vida em termos de psicologia evolutiva, pois é nesse período que a criança se torna estruturalmente capacitada para o exercício de atividades psicológicas mais complexas como o uso da linguagem articulada.

Diante das tais colocações, é importante considerar que para Mariotto (2009) e Kwiecinski (2011), as crianças, atualmente, estão vivendo num tempo em que muito cedo já encontram-se inseridas no ambiente escolar voltadas para a Educação Infantil. A esse respeito pode-se dizer que tanto a criança ir cedo à escola ou creche, ou ainda ficar em casa no convívio da família, pode-lhe proporcionar benefícios, visto que o importante é que a criança tenha um ambiente que lhe proporcione o brincar, pois é através deste que ela irá se desenvolver.

Cabe ainda mencionar que para Kwiecinski (2011) é através do brincar que a criança constrói sua aprendizagem acerca do mundo em que vive, assim, é importante que a criança tenha todos os dias a oportunidade de brincar livremente, correr e trabalhar suas potencialidades, pois é brincando que a criança pode fantasiar, aceitar desafios e melhorar o seu relacionamento com o grupo em que esta inserida.

No entanto, no ambiente escolar, a criança pode brincar e ainda desfrutar da interação entre os pares, assim, comenta Brougère (1995, *apud* Oliveira; Francischini, 2003) que a brincadeira pressupõe uma aprendizagem social, pois a criança é iniciada nessa atividade por pessoas que cuidam dela, e não por iniciativa própria.

Observa-se que hoje, na cidade de Ponta Grossa, há diversas escolas que não se preocupam com a promoção do brincar no contexto pré-escolar, ocorrendo uma privação do brincar por vários motivos, dentre eles: a falta de estrutura do local, a grade curricular da instituição ou ainda o pensamento errôneo de que brincar seria perda de tempo.

Porém, há ainda outras instituições que consideram o brincar como sendo essencial para o desenvolvimento da criança, essas instituições de ensino estudam e incluem as teorias e práticas sobre o brincar em seu Plano Político Pedagógico (PPP), de tal forma que seria a filosofia da instituição. Portanto, elegeu-se o Centro de Atenção Integral à Criança (CAIC) para o estudo do desenvolvimento da criança de quatro a cinco anos através do brincar a realização, visto que nesta instituição pública há vários espaços abertos e fechados para os alunos da Educação Infantil fazerem uso livre do brincar.

Sendo assim, Mariotto (2009) comenta que na infância o essencial do ato educativo não está situado somente no plano pedagógico ou no plano do desenvolvimento orgânico, mas sim que educar é criar condições necessárias para o surgimento de um sujeito. Sujeito, que para a psicanálise, surge quando há o acolhimento da criança e a possibilidade dela apropriar-se de seus atos. Isto é facilitado através do brincar.

O brincar é uma atividade que tem predomínio na infância e esta vem sendo explorada também no campo científico, com o intuito de caracterizar as suas peculiaridades, identificar as suas relações com o desenvolvimento e com a saúde, de modo a intervir nos processos de educação e aprendizagem das crianças.

Neste sentido, no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil consta que:

A brincadeira é uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que é o “não brincar”. Se a brincadeira é uma ação que ocorre no plano da imaginação isto implica que aquele que brinca tenha o domínio da linguagem simbólica. [...] Assim, para brincar é preciso apropriar-se de elementos da realidade imediata de tal forma a atribuir-lhes novos significados. (BRASIL, 1998, p.27).

Com base em pressupostos teóricos e resultados de pesquisas, apresentar evidências sobre as contribuições do brincar para o desenvolvimento infantil no contexto escolar. Desta forma, tem-se como objetivo geral, verificar a percepção dos professores e estagiários da Educação Infantil do CAIC acerca do desenvolvimento infantil através do brincar das crianças entre quatro a cinco anos de idade que

frequentam a pré-escola desta instituição. Através de coleta de dados e entrevistas semidirigidas. Assim, no que diz respeito aos objetivos específicos, pretende-se:

1- Analisar o que os professores e os estagiários da escola observam entre o brincar e o desenvolvimento cognitivo, psicomotor e subjetivo dos seus alunos.

2- Verificar como os professores reconhecem o brincar nos diversos espaços destinados ao brincar na escola.

3 - Identificar os espaços da escola que são ofertados pelos educadores para as crianças brincarem.

A presente pesquisa está dividida em quatro pontos, onde primeiramente será feito um breve relato sobre a história da pré-escola e sua atualidade em nosso país, em seguida, para destacar a importância do brincar para o desenvolvimento infantil, serão apresentadas breves características sobre o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar dentro de alguns pressupostos teóricos, divididos em três áreas de estudo, sendo, o desenvolvimento cognitivo, psicomotor e subjetivo da criança em idade pré-escolar. Posteriormente será apresentada a metodologia utilizada para a realização da presente monografia e onde a análise dos dados está apoiada pelas teorias sobre o brincar diante da teoria de diversos autores. E por fim, nas considerações finais as pesquisadoras, verificaram a importância do brincar no contexto da Educação Infantil em relação ao desenvolvimento da criança pré-escolar.

2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A PRÉ-ESCOLA

Sabe-se que atualmente, a maioria das crianças de quatro e cinco anos já estão matriculadas e passam várias horas de seu dia dentro da pré-escola. É durante esse período, também, que elas irão desenvolver suas habilidades cognitivas, psicomotoras, afetivas e sociais. Sendo assim, a pré-escola é apresentada para a criança como um espaço destinado para sua estimulação, aprendizado, educação, cuidado e acolhimento, isso ocorre através do brincar.

É no espaço da Educação Infantil, que a criança irá adquirir seus conhecimentos através da sua interação com o meio ambiente e com seus pares. Portanto, não há como falar sobre a pré-escola sem mencionar que o brinquedo exerce o papel de facilitador no processo de ensino-aprendizagem, principalmente das crianças pré-escolares, porém, a utilização de jogos e brincadeiras nada vale sem a intervenção adequada do professor.

Contextualizando historicamente o surgimento das pré-escolas, Oliveira (2002, p.58), afirma que ao longo dos séculos “o cuidado e a educação das crianças pequenas foram entendidos como tarefas de responsabilidade familiar, particularmente da mãe e de outras mulheres.”

Desta forma, o recorte em favor da família como matriz educativa preferencial aparece também nas denominações das instituições de guarda e educação da primeira infância.

“o termo francês *crèche*, equivalente a manjedoura, presépio, ou ainda o termo *asilo nido*, que indica “um ninho que abriga” ou “escola materna” foram designações usadas para referir-se à guarda e à educação de crianças pequenas fora da família.” (OLIVEIRA, 2002, p.58).

O referido autor (2002) acrescenta que as ideias de abandono, pobreza, favor e caridade impregnaram, assim, as formas precárias de atendimento a menores nesse período, e que por muito tempo permearam essas concepções a cerca do que é uma instituição que cuida da Educação Infantil.

Aprofundando a questão sobre o contexto histórico do atendimento pré-escolar, Kramer (1981) comenta que ao longo do tempo, houve uma divergência de ênfase no que se refere às funções da pré-escola, onde inicialmente, o atendimento proposto às classes populares, foi médico e sanitário, em seguida, passou a incorporar o aspecto nutricional e social, e só mais recentemente, incluiu uma preocupação educacional.

Concordando com a posição de Kramer (1981), mas adicionando outras características, Oliveira (2002) acrescenta que após o período da Primeira Guerra Mundial, com o aumento do número de órfãos e a deterioração do meio ambiente, as funções de hospitalidade e de higiene exercidas pelas instituições que cuidavam da Educação Infantil se destacaram. Assim, começam a surgir programas de atendimento para crianças com objetivo de diminuir a mortalidade infantil, como por exemplo, o surgimento de programas de estimulação precoce nos lares e em creches orientados por especialistas da área da saúde.

A partir do século XIX e XX, a infância começa a ocupar lugar de fundamental importância para a família e para a sociedade, começa a se pensar na criança como alguém que necessita de lugar, tempo, espaço e cuidados diferenciados, começando a delinear-se o que mais tarde evoluiu para o que hoje reconhecemos como infância. (AHMAD, 2009).

Em consequência disso, Ahmad (2009) comenta que no Brasil, a infância começa a ganhar importância somente em 1875, quando surgem no Rio de Janeiro e em São Paulo, no ano de 1877, os primeiros “Jardins de Infância”, ou conforme comenta Kishimoto, (2002) *Kindergartens* (em alemão, *kind* significa criança e *garten* significa jardim) termo original, inspirados na proposta de Froebel, que visava atender às crianças da emergente classe média industrial.

Desta forma, os pais saíam trabalhar e suas crianças ficavam sobre os cuidados dos “jardins de infância” que assim como as plantas, também eram supridas as suas necessidades orgânicas como fome, sede ou frio, ganhavam atenção e carinho dos adultos cuidadores e também eram “podadas”, isto é, educadas conforme os costumes da época. Neste sentido, Arce (2002) acrescenta que para Froebel,

[...] o jardim é um lugar onde as plantas não crescem em estado totalmente silvestre, totalmente selvagem, é um lugar onde elas recebem os cuidados do jardineiro ou da jardineira. Mas o jardineiro sabe que, embora tenha por tarefa cuidar para que a planta receba todo o necessário para seu crescimento e desenvolvimento, em última instância é o processo natural da planta que deverá determinar quais cuidados a ela deverão ser dispensados. (ARCE, 2002, p.02).

Ainda de acordo com Ahmad (2009), no ano 1930, o atendimento pré-escolar passa a contar com a participação do setor público, fruto de reformas jurídicas educacionais. Buscando assim atender a pressão por direitos trabalhistas em

decorrência das lutas sindicais da nova classe trabalhista brasileira, quanto atender à nova ordem legal da educação: pública, gratuita, e para todos.

Verifica-se que o atendimento pré-escolar no Brasil e no mundo, apresenta concepções divergentes ao longo da história, pois durante muito tempo a educação da criança foi considerada uma responsabilidade apenas das famílias, desta forma, era junto aos adultos e outras crianças com as quais convivia que a criança aprendia a se tornar membro de um grupo social. (CRAIDY; KAERCHER, 2001).

Ainda de acordo com as autoras acima citadas (2001) também comentam que por certo período na história da humanidade, não houve nenhuma instituição responsável por compartilhar a responsabilidade dos pais e da comunidade da qual faziam parte de cuidar das crianças. Assim, parte das instituições escolares e das creches nasceram com o objetivo de atender exclusivamente as crianças de baixa renda para que seus pais pudessem trabalhar.

Portanto, conclui-se, que tanto a creche quanto a pré-escola, deveriam cuidar e educar as crianças, dispensando ao atendimento institucional, características específicas quanto às necessidades de cada grupo etário, mas não entre atendimento educacional versus atendimento assistencial. Sendo assim, o RCNEI dispõe da seguinte informação:

A conjunção desses fatores ensejou um movimento da sociedade civil e de órgãos governamentais para que o atendimento às crianças de zero a seis anos fosse reconhecido na Constituição Federal de 1988. A partir de então, a educação infantil em creches e pré-escolas passou a ser, ao menos do ponto de vista legal, um dever do Estado e um direito da criança (artigo 208, inciso IV). (BRASIL, 1998, p.11).

Devido a isso, Ahmad (2009) comenta que foi retirado das creches o caráter de assistencialismo, transformando-as em escolas infantis, ou instituições de atendimento à criança de zero a seis anos; a diferença fundamental de outrora está na subdivisão por faixas etárias.

Desta forma, com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei número 9394/96, a Educação Infantil passa a ser, legalmente, concebida e reconhecida como etapa inicial da educação básica. Neste sentido a LDB de 1996, explicita no art. 30, capítulo II, seção II que a Educação Infantil será oferecida em: I - creches ou entidades equivalentes para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos.

Portanto, de acordo com Ahmad (2009), percebe-se que as mudanças atribuídas a esta lei permitiram uma flexibilidade para o funcionamento da creche e

da pré-escola, facilitando, assim, a adoção de diferentes formas de organização e práticas pedagógicas ao atender a uma ampla gama de necessidades da criança.

Desta forma, cabe ressaltar que foram muitas lutas, conquistas e derrotas. Por hora, se faz necessário dizer que após uma longa trajetória, a criança brasileira de zero a cinco anos é hoje concebida como um sujeito de direitos à educação, direitos estes, que devem ser atendidos por instituições no âmbito dos sistemas escolares e no âmbito das esferas do governo. A Educação Infantil é, portanto, um direito da criança, dever do Estado e opção da família.

Diante de tais colocações, a LDB propõe em seu título III, do Direito à Educação e do Dever de Educar, Art. 4º, que o dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de [...] atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade. A distinção entre creche e Educação Infantil é feita apenas pelo critério de faixa etária, assim como descreve o RCNEI;

A educação infantil é considerada a primeira etapa da educação básica (título V, capítulo II, seção II, art. 29), tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade. O texto legal marca ainda a complementaridade entre as instituições de educação infantil e a família. (BRASIL, 1998, p.11).

Segundo o RCNEI, o atendimento institucional à criança pequena, no Brasil e no mundo, apresenta ao longo de sua história concepções bastante divergentes sobre sua finalidade social. O uso de creches e de programas pré-escolares durante muitos anos foram usados como estratégia para combater a pobreza e resolver problemas ligados à sobrevivência das crianças. Desta forma o RCNEI coloca que:

Modificar essa concepção de educação assistencialista significa atender para várias questões que vão muito além dos aspectos legais. Envolve, principalmente, assumir as especificidades da educação infantil e rever concepções sobre a infância, as relações entre classes sociais, as responsabilidades da sociedade e o papel do Estado diante das crianças pequenas. (BRASIL, 1998, p.17).

Ainda convém lembrar que de acordo com o Referencial Curricular para a Educação Infantil, há práticas que privilegiam os cuidados físicos, partindo de concepções que compreendem a criança pequena como carente, frágil, dependente e passiva, e com isso, levam à construção de procedimentos e rotinas rígidas, dependentes todo o tempo da ação direta de um adulto. Porém, deve-se considerar que a educação da criança pequena envolve simultaneamente dois processos complementares e indissociáveis: educar e cuidar, onde se percebe que a criança

tem necessidades de atenção, carinho e segurança, atitudes que sem as quais, ela dificilmente poderia sobreviver. (CRAIDY; KAERCHER, 2001).

Além das considerações acima, Nicolau (2002) comenta que a educação pré-escolar visa a criação de condições que satisfaçam as necessidades básicas da criança, oferecendo-lhe um clima de bem estar físico, afetivo-social e intelectual, mediante a proposição de atividades lúdicas que promovam a curiosidade e a espontaneidade, estimulando novas descobertas e o estabelecimento de novas relações a partir do que se conhece.

É importante que a pré-escola, de acordo com Pinto (2003), possua um espaço lúdico, porém não é necessário que ele fique restrito a quatro paredes, na verdade, ele pode existir em cada sala de aula e também fluir por toda a escola, dentro e fora das salas. Assim, a criança precisa ser respeitada na hora de realizar suas produções, onde o ideal é que o professor seja um colaborador e não um ditador, pois na hora da brincadeira, algumas crianças podem estar apenas manipulando os objetos, porém, outras crianças podem estar dando um passo mais adiante no qual nunca haviam chegado anteriormente no seu desenvolvimento e aprendizado.

Na instituição de educação infantil, pode-se oferecer às crianças condições para as aprendizagens que ocorrem nas brincadeiras e aquelas advindas de situações pedagógicas intencionais ou aprendizagens orientadas pelos adultos. É importante ressaltar, porém, que essas aprendizagens, de natureza diversa, ocorrem de maneira integrada no processo de desenvolvimento infantil. (BRASIL, 1998, p.23).

Desta forma, cabe à instituição criar um ambiente de acolhimento, que proporcione segurança e confiança às crianças e aos pais, garantindo oportunidades para experimentar e utilizar os recursos de que dispõem para a satisfação de suas necessidades essenciais. De acordo com a LDB a instituição de ensino deverá garantir, ainda, oportunidades para que as crianças sejam capazes de ter uma imagem positiva de si, ampliando sua autoconfiança, identificando cada vez mais suas limitações e possibilidades. (BRASIL, 1996).

Portanto, segundo Kwiecinski (2011), é de responsabilidade da escola disponibilizar momentos lúdicos para a criança, já que esta ainda pode ser considerada um espaço seguro para a criança se desenvolver, brincar e aprender. É na escola que as crianças podem se relacionar com os pares da mesma idade, contudo, provenientes de famílias e histórias bem diferentes, o que pode lhes dar oportunidades para trocar experiências. A organização do espaço lúdico na escola

faz entender que a criança é capaz de interagir espontaneamente, desde que não encontre repressões à sua liberdade de movimento, expressão e comunicação.

Diante das tais colocações, é importante considerar que para Pinto (2003), o ambiente pré-escolar precisa ser preparado especialmente para favorecer a estimulação da criança em relação ao conteúdo que será trabalhado pela professora. Para a autora (2003), é importante que os educadores transformem o conteúdo da aula em experiências, ou seja, para que seus alunos possam aprender com alegria, é importante utilizar jogos, brincadeiras, culinária, experiências, música, desenhos, animais, cartazes coloridos e massinha de modelar. Para o RCNEI educar significa, portanto,

Propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. (BRASIL, 1998, p.23).

Outra preocupação constante para Kishimoto (2002) é a de que haja uma adequada organização dos espaços lúdicos para o aprendizado e bem estar dos alunos, devendo ainda ser vistoriado pelos professores para garantir uma boa disponibilidade de materiais para estimular as brincadeiras. Para Pinto (2003), a criança inserida no espaço lúdico em sala de aula ou fora dela, tem a possibilidade de exercitar quase todas as competências exigidas para viver em sociedade. “Portanto, manipular brinquedos remete, entre outras coisas, a manipulação de significações culturais.” (BROUGÈRE, 1997 *apud* PINTO 2003, p.61).

Para Vygotsky (1998) o espaço físico e social é fundamental para o desenvolvimento das crianças, já que através da interação com esses fatores a criança constrói seu conhecimento de si mesma enquanto sujeito. Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:

O espaço na Instituição de Educação Infantil deve propiciar condições para que as crianças possam usufruí-lo em benefício do seu desenvolvimento e aprendizagem. Para tanto é preciso que o espaço seja versátil e permeável à sua ação, sujeito a modificações propostas pelas crianças e pelos professores em função das ações desenvolvidas. (BRASIL, 1998, p.69).

De acordo com Pinto (2003), o espaço lúdico é considerado um espaço político, onde a criança, através das brincadeiras criadas por ela ou direcionadas pelo educador, aprende a lutar pelos seus direitos e a respeitar os direitos dos outros. O espaço lúdico também é um espaço propício para a criança desenvolver suas competências e treinar habilidades, pois conseguirá experimentar sensações

de ganhar e perder jogos, de criar regras e saber respeitá-las, construir e suportar a perda de desconstruir.

Além disso, sabe-se que são vários os jogos que podem ser construídos com o auxílio das crianças, como por exemplo, bingo, jogo da memória, quebra-cabeças, jogos de encaixes, dominó, que também podem ser reconstruídos substituindo as letras, as imagens ou os números, respectivamente, pelo nome dos integrantes do grupo. Wajskop em seu livro “Brincadeira na pré-escola” (2001), também argumenta sobre a cultura da infância considerando o aprendizado lúdico na pré-escola, onde:

A criança desenvolve-se pela experiência social, nas interações que estabelece, desde cedo, com a experiência sócio-histórica dos adultos e do mundo por eles criado. Dessa forma, a brincadeira é uma atividade humana na qual as crianças são introduzidas constituindo-se em um assimilar e recriar a experiência sociocultural dos adultos. (WAJSKOP, 2001, p.25).

De acordo com Kishimoto (2002), dentro do ensino da Educação Infantil, há duas funções para o uso dos jogos, sendo uma delas a função lúdica, onde a brincadeira proporciona diversão, prazer ou desprazer e a outra é a função educativa, que ocorre quando o jogo ensina algo que acrescente saber, conhecimento e aprendizado ao aluno.

A autora (2002) ainda complementa explicando que há quatro valores que devem ser considerados quando o educador oferecer o brinquedo para os alunos. Para ter valor experimental é importante que o jogo permita a exploração e sua manipulação; o valor da estruturação é obtido quando há na brincadeira um suporte para a construção da personalidade infantil; quando há valor de relação, significa que a criança conseguiu ter contato com seus pares e objetos e ainda interagir com o ambiente; também é importante considerar o valor lúdico do jogo, pois este irá avaliar se os objetos possuem qualidades que estimulam o aparecimento da ação lúdica e da imaginação.

Ainda convém lembrar que na pré-escola, é importante que o conteúdo ensinado pela professora não fique descolado do contexto da criança, pois, de acordo com Le Boulch (1992, p.101) “a transposição ao nível do próprio corpo das aquisições realizadas na descoberta do espaço permite à criança completar e enriquecer sua própria imagem” e construção de si mesma. Este autor alerta que o exercício metódico no ensinamento é uma das debilidades da concepção educativa atual, onde muitos educadores acabam se preocupando mais com o sucesso de uma ou outra tarefa, ao invés de se preocupar com o enriquecimento que ela pode trazer para a vida dos seus alunos.

Também é interessante ressaltar que é durante as brincadeiras de faz de conta que as crianças mais lançam mão desta sua forma de compreender e atuar no mundo, portanto, deve-se tomar a brincadeira como espaço privilegiado para a produção cultural das crianças. Nesse sentido, Wajskop (2001) destaca alguns pontos que são necessários para garantir a brincadeira independente na pré-escola.

Que a rotina escolar contemple períodos razoavelmente longos entre as atividades dirigidas para que as crianças se sintam à vontade para brincar; que existam materiais variados, organizados de maneira clara e acessível às crianças, de tal forma que possam deflagrar e facilitar o aparecimento das brincadeiras entre as crianças. O acesso e a organização dos materiais deve levar em conta a idade das crianças, sendo seu uso coordenado pelo adulto responsável pelo grupo [...], que a sala onde as crianças passam a maior parte de seu tempo tenha uma configuração visual e espacial que facilite o desenvolvimento da imaginação. Os móveis, com mesas, bancos, cadeiras, etc., devem ser de fácil manipulação para permitir a reorganização constante do local pelas crianças, e a construção de “casinhas”, “cabanas”, “lojas”, “castelos” etc. (WAJSKOP, 2001, p.37).

Desta forma, em se tratando de crianças tão pequenas, o RCNEI propõe que a atmosfera criada pelos adultos precisa ter um forte componente afetivo, pois as crianças só se desenvolverão bem, caso o clima institucional esteja em condições de proporcionar-lhes segurança, tranquilidade e alegria. Adultos amigáveis, que escutam as necessidades das crianças e, com afeto, atendem a elas, constituem-se em um primeiro passo para criar um bom clima. (BRASIL, 1998).

Sendo assim o RCNEI afirma que a prática da Educação Infantil deve ser organizada de modo que as crianças desenvolvam as seguintes capacidades:

[...] descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar; estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua autoestima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social; estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais; brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades; utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, [...]. (BRASIL, 1998, p.63).

Sobre o espaço da Educação Infantil o RCNEI comenta que este deve propiciar condições para que as crianças possam usufruí-lo em benefício do seu desenvolvimento e aprendizagem. O espaço físico e os materiais são componentes ativos do processo educacional, que auxiliam na aprendizagem, no entanto a melhoria da ação educativa esta relacionada também ao uso que os educadores fazem deles junto às crianças com as quais trabalham.

Para tanto, é preciso que o espaço seja versátil e permeável à sua ação, sujeito às modificações propostas pelas crianças e pelos professores em função das ações desenvolvidas.

Os vários momentos do dia que demandam mais espaço livre para movimentação corporal ou ambiente para aconchego e/ou para maior concentração, ou ainda, atividades de cuidados implicam, também, planejar, organizar e mudar constantemente o espaço. Nas salas, a forma de organização pode comportar ambientes que permitem o desenvolvimento de atividades diversificadas e simultâneas, como, por exemplo, ambientes para jogos, artes, faz de conta, leitura, etc. (BRASIL, 1998, p.69).

Embora haja um consenso sobre a necessidade de que a educação para as crianças pequenas deva promover a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais da criança, considerando que esta é um ser completo e indivisível, as divergências estão exatamente no que se entende sobre o que seja trabalhar com cada um desses aspectos. (BRASIL, 1998).

Desta forma, a organização do trabalho na Educação Infantil deve ser orientada pelo princípio básico de procurar proporcionar à criança o desenvolvimento da autonomia, isto é, a capacidade de construir as suas próprias regras e meios de ação, que sejam flexíveis e possam ser negociadas com outras pessoas, sejam eles adultos ou crianças.

Assim, com as mudanças históricas da sociedade e da educação, percebe-se que a criança precisa ser considerada como um ser integrado e que apesar de ainda estar em desenvolvimento, é capaz de atuar e modificar o meio em que está inserida, consumidora e produtora de cultura e conhecimento.

Diante de tais colocações, é importante considerar que Spodek e Saracho (1998) enfatizam que a introdução do brincar no currículo escolar estimula o desenvolvimento físico, cognitivo, criativo, social e a linguagem da criança. Entretanto, para que isto ocorra com sucesso, Bomtempo (1997) ressalta que é necessário que os professores estejam capacitados, e acima de tudo, conscientes de que atividades e experiências alternativas, como o brincar, promovem a aprendizagem na criança.

Verificou-se que na pré-escola, as crianças vão construindo novas e diferentes competências, da mesma forma, sua brincadeira vai se estruturando com base no que ela é capaz de fazer em cada momento de sua vida. A brincadeira entre as crianças na pré-escola favorece a compreensão dela em relação a ela mesma, ao ambiente e ao outro, bem como permite ampliar sua atuação no mundo.

3 O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA DE 4 E 5 ANOS

Sendo a pré-escola um espaço que promove maior estimulação da criança, através do brincar, se faz necessário pensar nas questões referentes ao seu desenvolvimento. Para entender a criança de quatro e cinco anos, foram estudados diversos autores que falam sobre o seu desenvolvimento cognitivo, psicomotor e subjetivo.

Na pré-escola, pode-se perceber o entrelaçamento entre o brincar e o desenvolvimento físico, cognitivo, criativo, social da criança, além de ainda proporcionar um lugar de socialização, de convivência, de trocas e interações, de afetos, de ampliação e inserção sociocultural, de constituição de identidades e de subjetividades. Neste lugar, partilham situações, experiências, culturas, rotinas, cerimônias institucionais, regras de convivência e estão sujeitas a tempos e espaços coletivos, bem como a graus diferentes de restrições e controle dos adultos.

Portanto, falar de crianças em idade pré-escolar, nos remete a pensar nas diferenças entre elas e também percebê-las como marcas de nossa condição humana. Neste sentido, as diferenças marcam os modos de vida, as relações sociais e as diversas formas de ver o mundo, possibilitando um diálogo constante, enriquecendo o espaço da Educação Infantil. Dentro desta perspectiva, é importante nos perguntarmos como entendemos a criança de quatro e cinco anos e seu desenvolvimento, as culturas infantis e como nos relacionamos com essas diferenças.

O desenvolvimento humano é um processo de crescimento e mudança no nível físico, comportamental, cognitivo e emocional ao longo da vida. Em nossa cultura, as crianças de quatro e cinco anos são consideradas em idade pré-escolar e frequentam a Educação Infantil em escolas regulares. Portanto, nesta faixa etária, a criança não permanece somente no convívio familiar, assim ela acaba deslocando uma parte de seu interesse para as questões relacionadas à pré-escola, às outras pessoas adultas, aos pares, às regras de conduta e às diversas culturas encontradas e trazidas pelos colegas de classe.

A partir das afirmações de Lapierre (1989), é importante ressaltar que este complementa dizendo que, antes da criança entrar na pré-escola, ela vive praticamente rodeada pelas relações familiares, por isso, é preciso que a criança se

adapte a esse novo ambiente da Educação Infantil e aprenda a conviver com outras crianças, que até então seriam desconhecidas.

O corpo, o objeto, a ação, o pensamento, o outro, o eu, a percepção, a expressão, o afetivo, o racional, o real, o imaginário estão estritamente ligados nesta idade e somente vão diferenciar-se pouco a pouco, opondo-se uns aos outros; o pensamento é apenas um momento da ação motora, o objeto é o mesmo tempo real e imaginário, o corpo está ainda mal separado do mundo exterior, a expressão só é um prolongamento da ação. (LAPIERRE, 1989, p.04).

Desta forma, proporcionando uma visão numa perspectiva mais ampla, Fontes (2004) comenta que o brincar da criança pode contribuir para o desenvolvimento das suas percepções a respeito de outras pessoas e ainda contribui para compreensão das exigências bidirecionais de expectativa e tolerância, da confiança em si mesmo e em suas capacidades.

Neste sentido, é através da brincadeira que a criança sente o mundo dos adultos, assimilando os hábitos e costumes de sua cultura, desenvolvendo atenção, além de proporcionar alegria, divertimento, descontração e prazer, assim, o brincar proporciona, além do desenvolvimento, a socialização do pré-escolar.

De acordo com Galvão (1992), pode-se considerar que há um processo integrado e harmônico no que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo, psicomotor e subjetivo da criança, portanto, é válido destacar que um desenvolvimento não ocorre independente do outro. Desta forma, a partir dessas considerações, é preciso lembrar que a Educação Infantil possui papel fundamental na formação da personalidade da criança, pois ela ajuda na adaptação da mesma para uma futura vida em sociedade.

Assim, Wallon (1953) ressalta que a criança deve ser estudada por etapas de desenvolvimento, caracterizada pelos domínios funcionais da afetividade, do ato motor e do conhecimento, entendidos como sendo desenvolvido primordialmente pelo meio social. Assim, entende-se que o desenvolvimento da criança é composto pela parte cognitiva, juntamente pela parte psicomotora e subjetiva, sendo estas indissociáveis, concordando com Kwiecinski (2011), que afirma que o ato do brincar é fundamental para a formação intelectual, física e emocional da criança.

Portanto, o ato de brincar contribui para o desenvolvimento saudável e equilibrado dos pequenos. Mais do que uma simples diversão, o lazer é uma forma da criança pesquisar, aprender e descobrir novas possibilidades, além de experimentar papéis sociais diferentes e ampliar a interação com os outros.

O Estatuto da Criança e do Adolescente completa informando que “a criança é um sujeito, como todo ser humano, que está inserida em uma sociedade, deve ter assegurado uma infância enriquecedora no sentido de seu desenvolvimento, seja psicomotor, afetivo ou cognitivo.” (BRASIL, 1990).

Desta forma, verifica-se que a criança brinca para se desenvolver, exercitando sua imaginação e adquirindo experiências para sua vida, então, é importante ressaltar que é brincando que ela organiza seu mundo, domina papéis, aprende a agir corretamente em diversas situações e se prepara para a vida social.

O uso da brincadeira com fins educativos remetem-nos para relevância desse instrumento para situações de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento infantil. Ao permitir a ação intencional (afetividade), a construção de representações mentais (cognição), à manipulação de objetos e o desempenho de ações sensório-motoras (físico) e as trocas nas interações (social) o jogo contempla várias formas de representação da criança ou suas múltiplas inteligências, contribuindo para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. (BANDEIRA, 2002. p.26).

Tendo em vista a proposta do atendimento à criança na Educação Infantil, verifica-se que o brincar no contexto da pré-escola engloba os aspectos funcionais e relacionais fundamentais para as construções da criança, sendo que é importante que a instituição de ensino e os educadores conheçam as características do desenvolvimento da criança de quatro a cinco anos. A seguir serão apresentadas teorias de diversos autores à respeito de seu entendimento sobre o desenvolvimento infantil acerca do brincar, enfocando os aspectos do desenvolvimento cognitivo, psicomotor e subjetivo, bem como suas articulações com o brincar na pré-escola.

3.1 Desenvolvimento Cognitivo

Um dos aspectos dentro dos estudos na área da educação e dentro da psicologia é o desenvolvimento cognitivo. Desta forma, as teorias cognitivas se ocupam em estudar os processos centrais do sujeito, como organização do conhecimento, de informações e estilos de pensamento. Cada criança tem um pensamento diferente da outra, seja na maneira com que aprende na brincadeira, na imaginação, na demonstração de afeto, nas ações criativas e muitos outros.

Estudar o desenvolvimento cognitivo da criança de quatro e cinco anos é fundamental, pois é através da evolução cognitiva que se adquire o conhecimento, o entendimento, raciocínio, inteligência e reflexão, o que proporciona à criança aprender coisas novas e a desenvolver-se.

As atividades lúdicas são importantes para que ocorra um desenvolvimento saudável da criança e no que diz respeito à cognição, observa-se que aprender através da brincadeira e do contato com o brinquedo, faz com que haja uma estimulação maior da curiosidade, da autonomia, da iniciativa, da autoconfiança, da criatividade e do conhecimento por parte do aluno pré-escolar.

Assim, é importante que no ambiente pré-escolar, a criança tenha garantia de acesso às brincadeiras e ao brincar, já que é brincando que ela acaba aprendendo de forma prazerosa os conteúdos que necessita, transformando um simples conhecimento em uma aprendizagem significativa para ela.

O desenvolvimento cognitivo envolve mudanças qualitativas e quantitativas no pensamento, como o aumento da capacidade e do conhecimento. “As mudanças no desenvolvimento cognitivo da criança ocorrem com a interação entre a maturação (natureza) e a aprendizagem (educação)”. (STERNBERG, 2000, p.372).

Portanto, no que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo, foram estudados os teóricos Piaget e Vygotsky, citados por diversos estudiosos da área da Psicologia, da Pedagogia e do Desenvolvimento Infantil.

Portanto, Boiko e Zamberlan (2001), Erlanger (2005) e Kishimoto (2002) comentam que ao focar a evolução da brincadeira, Piaget distingue três tipos de estrutura em diferentes fases do desenvolvimento infantil:

- 1- O exercício, que compreende o período de um ano e meio ou dois anos;
- 2- O símbolo, é a estrutura onde encontra-se a faixa etária do presente estudo, compreende-se dos dois aos seis/sete anos, as atividades lúdicas se mostram de maneira simbólica, isto é, a criança se utiliza de símbolos para representar a realidade que o envolve, sendo comuns as brincadeiras de médico, conversar com bonecas ou imitar animais neste período. Aos poucos, há uma preocupação evidente na sequência das histórias que são criadas como se tentassem se aproximar da realidade;
- 3- A regra, fase onde a criança dos seis/sete anos em diante ultrapassa a fantasia para situações reais através dos jogos de construção que representam um tipo de transição entre o jogo simbólico e o jogo de regras.

Assim, de acordo com Kishimoto (2002, p.40), Piaget coloca que “o desenvolvimento do jogo progride de processos individuais e símbolos idiossincráticos privados que derivam da estrutura mental da criança e que só por ela podem ser explicados.” A partir da aquisição da capacidade de representação, a

assimilação criança fica distorcida, criando a possibilidade para as brincadeiras de faz de conta. Este jogo leva a criança a rever suas experiências do passado para satisfazer o ego e não se subordinar somente à realidade.

Segundo Papalia, Olds e Feldman (2010), Piaget propôs que o desenvolvimento intelectual da criança tem início com uma capacidade inata de se adaptar ao meio. O teórico suíço acreditava que o desenvolvimento cognitivo ocorre em quatro estágios universais e qualitativamente diferentes e em cada etapa, o crescimento cognitivo ocorre por meio de processos inter-relacionados.

O primeiro processo é a organização, que é um conceito entendido como tendência a criar estruturas cognitivas cada vez mais complexas, ou seja, criação de sistemas de conhecimento ou modos de pensar que incorporam imagens da realidade cada vez mais precisas com objetivo de organizar padrões de comportamento para pensar e atuar no mundo. Já a adaptação diz respeito ao modo como a criança lida com novas informações à luz do que ela já sabe, onde ocorre a assimilação, que é absorver a informação nova e incorporá-la às estruturas cognitivas que já existem e a acomodação, que é ajustar as próprias estruturas cognitivas para encaixar as novas informações aprendidas. O terceiro e último processo é a equilibração, que na verdade é um esforço constante realizado para que se tenha um equilíbrio estável, estabelecendo a passagem entre a assimilação e a acomodação.

Em outras palavras, Kishimoto (2002) postula que Piaget explicava que cada ato de inteligência é definido pelo equilíbrio entre as tendências de assimilação e acomodação, onde na assimilação a criança incorpora eventos, objetos ou situações dentro de formas de pensamento, que constituem as estruturas mentais organizadas e na acomodação, as estruturas que já existem se reorganizam para incorporar novos aspectos do meio. O brincar vem para auxiliar a criança a assimilar os eventos e objetos ao seu eu e suas estruturas mentais.

É importante constar que Craidy e Kaercher (2001) defendem a posição de que a preocupação central de Piaget sobre o desenvolvimento cognitivo da criança era descobrir como o conhecimento se estruturava. Desta forma, tendo em vista o modelo piagetiano, as crianças de quatro e cinco anos encontram-se no segundo período do desenvolvimento, onde Piaget descreve como estágio pré-operatório.

Segundo Sternberg (2000), as principais características deste estágio são vistas quando as crianças realizam experimentação intencional de objetos físicos,

envolvendo planejamento progressivamente ponderado e representações internas de objetos físicos, porém ainda têm dificuldades na descentralização para considerar mais de uma característica de cada vez. Além disso, suas conquistas cognitivas giram em torno do desenvolvimento linguístico e conceitual.

O estágio pré-operatório é caracterizado pela capacidade simbólica ou semiótica, ou seja, é a emergência da linguagem e ainda pela capacidade de interiorização de esquemas de ação do estágio anterior, o sensório-motor. Assim, por função simbólica, entende-se que esta é a capacidade para a criança usar símbolos ou representações mentais, portanto, com o desenvolvimento desta função as crianças podem agir por simulação, ou seja, “como se”, deixam-se levar pela aparência sem relacionar os fatos, conseguem criar símbolos mentais de imagens e palavras que representem objetos ausentes, possuem percepção global sem discriminar detalhes e têm pensamento intuitivo.

Cabe ainda mencionar que dentro das características do estágio pré-operatório as crianças são identificadas como egocêntricas, ou seja, centradas em si mesmas, pois ainda não conseguem se colocar no lugar do outro (ter empatia), havendo ainda, uma “explosão linguística”, não aceitam a ideia do acaso, onde tudo deve ter uma explicação (fase dos porquês).

Diante destas colocações, Papalia, Olds e Feldman (2001) comentam que na teoria de Piaget, no segundo estágio do desenvolvimento cognitivo, as crianças tornam-se mais sofisticadas no uso do pensamento simbólico, apesar disto ainda não são capazes de pensar logicamente, o que só acontece no estágio das operações concretas.

De acordo com o modelo piagetiano, Rappaport (1982) comenta que durante o desenvolvimento cognitivo a criança adquire o pensamento simbólico, decorrente da aquisição da linguagem, o que permite um enriquecimento do seu mundo interno. Esse processo ocorre porque acontece a assimilação do real e do eu pela tendência lúdica do pensamento egocêntrico. A autora (1982) ressalta ainda que, se ao nível da ação a criança pré-escolar consegue um equilíbrio que dá estabilidade às suas atividades de vida prática, ao nível do conhecimento ela continua oscilante em função da ausência de esquemas conceituais da noção de conservação e da irreversibilidade do pensamento.

Assim, segundo Motta et al (2010), o brincar auxilia no processo de simbolização da criança como um instrumento intermediador que doa a sua

realidade à fantasia, possibilitando-lhe falar da sua realidade psíquica. Fortuna (2004) complementa o assunto assegurando que o brincar serve para dominar angústias e controlar impulsos, assimilar emoções, sensações, estabelecer contatos sociais, compreender o meio, satisfazer desejos, desenvolver habilidades, conhecimentos e a criatividade.

Com o modelo piagetiano ainda em vista, verifica-se que as aquisições típicas de cada período não se perdem, ou seja, estas aquisições servirão como base para as próximas aquisições, dando ao desenvolvimento cognitivo um caráter de continuidade. Neste sentido, compreende-se que a evolução intelectual da criança no estágio pré-operatório está diretamente ligada ao processo de socialização que tem a função básica de permitir ao indivíduo à adaptação ao mundo social.

Os dados teóricos apresentados por Rappaport (1982) e Goulart (2009) indiciam que na fase pré-operatória, o convívio social estende-se do ambiente familiar para o convívio com outros adultos e para o convívio entre pares, contudo, devido ao pensamento egocêntrico, há um monólogo e as brincadeiras são normalmente em paralelo. Verifica-se, portanto, que nessa fase egocêntrica da criança, ela é incapaz de levar em consideração o ponto de vista do outro, pois está centrada em si mesma.

Observa-se ainda que não há reciprocidade entre as crianças, pois elas não levam em conta o comportamento das outras e dessa maneira também, na linguagem, a fala da criança não é controlada pelas respostas que obtém de seus pares. Desta forma, durante essa fase do desenvolvimento, a criança constrói a capacidade de efetuar operações lógico-matemáticas (seriação e classificação).

Apesar das evoluções no decorrer do desenvolvimento do pensamento, Goulart (2009), coloca que a criança neste período do desenvolvimento cognitivo ainda não consegue acompanhar transformações, ela ainda não leva em consideração alguns aspectos que podem distorcer seu raciocínio.

Verifica-se este dado nas experiências que o próprio Piaget realizou transformando a massinha de modelar de cobra para bola ou ainda na água colocada em copos de diferentes formatos, assim, chegando à conclusão de que a criança se fixa nos estados e não consegue acompanhar as transformações. Piaget, então, chega à conclusão que há uma irreversibilidade do pensamento pré-operatório, pois não há anulação do percurso.

Além disso, ainda de acordo com Goulart (2009), a criança estando no período pré-operatório, tem o predomínio em seu pensamento da transdução, ou seja, está em um modelo de raciocínio primitivo baseado em relações análogas onde há a tendência em justapor os elementos sem vinculá-los aos sentidos lógicos ou de causalidade, manifestando-se através de pré-conceitos e pré-relações.

Sobre o pensamento intuitivo, a autora comenta que ainda não há lógica, mas sim uma semi-lógica e por causa da falta de operações inversas esta fase é considerada pré-operativa. Normalmente as crianças acabam fazendo operações baseadas em suas imagens mentais, que por sua vez são criadas a partir do concreto.

É preciso lembrar que Le Boulch (1992) considera que quando a realidade da criança não a permite experimentar a expressão de diferentes personagens, ela refugia-se no imaginário criando assim, um universo fantástico que não se diferencia nitidamente do mundo real. Cabe ainda mencionar que, para o autor, com o desenvolvimento da função de interiorização e o surgimento da função simbólica, a criança passa a interessar-se por outros tipos de jogos, como por exemplo, inicia-se nos jogos simbólicos, que é uma atividade caracterizada como projetiva própria para criar um ambiente mágico onde o real e o imaginário ainda se misturam.

Complementando, de acordo com Enderle (1987, *apud* Paim, 2003), o período pré-escolar é denominado de fase mágica, dada à predominância, do pensamento fantástico que caracteriza a infância, ainda que a fantasia não persista ao longo de toda a fase que vai do segundo ao sexto ano de vida. Em torno dos quatro anos observa-se, inclusive, o interesse da criança por realizações concretas, o que coloca em dúvida a adequação do termo mágica.

Desta forma, Craidy e Kaercher (2001) afirmam que Piaget, Vygotsky e Wallon tentaram mostrar que a capacidade de conhecer e aprender se constrói a partir das trocas estabelecidas entre o sujeito e o meio e de acordo com Goulart (2009), para haver trocas é preciso que haja necessidade, e é aí que Piaget dedica uma pequena parte de seu trabalho para falar da afetividade, onde ele acredita que não há ação puramente intelectual ou atos puramente afetivos, onde esses dois aspectos se complementam, fazem parte e intervêm nas ações e pensamentos.

De acordo com Goulart (2009), este período apresentado é o objetivo-simbólico e faz parte do estágio pré-operatório. Este período se caracteriza pela criança apresentar algumas manifestações afetivas, como a aparição de

sentimentos interindividuais, como afeições, antipatias ou simpatias, ligadas à socialização das ações, mais o surgimento dos sentimentos morais e regularizações de interesse e valores, tudo isso está ligado ao pensamento intuitivo geral. Assim como o pensamento intuitivo está ligado à linguagem, os pensamentos espontâneos relacionados ao outro, nascem de uma troca de valores, que com o desenvolvimento da criança irá cada vez mais se tornando mais rico.

É importante ressaltar que segundo as informações de Papalia, Olds e Feldman (2010), Piaget estudou o brincar ao longo do desenvolvimento cognitivo da criança sendo que a partir das suas observações, constatou que há categorias de brincadeiras, onde a forma mais simples do brincar acontece na primeira infância e é denominado jogo funcional, que envolve movimentos musculares repetitivos. O segundo nível é denominado jogo construtivo, a criança brinca usando objetos ou materiais para construir coisas, esta fase é típica de pré-escolares com quatro anos.

À medida que os alunos vão crescendo, as brincadeiras ficam mais elaboradas e entre cinco e seis anos, eles passam para o terceiro nível, que é o do jogo de faz de conta. Este nível de brincadeira baseia-se na função simbólica, é típico na pré-escola e envolve uma combinação entre a cognição, a emoção, a linguagem, o comportamento sensoriomotor e fortalece a futura capacidade de pensamento abstrato. O quarto e último estágio da brincadeira é o jogo formal, há regras e as brincadeiras são organizadas com procedimentos conhecidos e tem penalidades.

Desta forma, Fortuna (2004) afirma que o brincar faz avançar o raciocínio e o desenvolvimento do pensamento na criança, pois pressupõe uma ação, provocando também a cooperação e a articulação de pontos de vista. O brincar também favorece a superação do egocentrismo, desenvolvimento da solidariedade e da empatia.

De acordo com a visão de Vygotsky (1998), é importante ressaltar que o ser humano só é considerado completo quando ele brinca, por isso, as maiores aquisições da criança são conseguidas através da brincadeira.

Vygotsky, ao longo de sua obra, discute aspectos da infância, onde se destaca suas contribuições acerca do papel que o brinquedo desempenha, fazendo referência a sua capacidade de estruturar o funcionamento psíquico da criança.

Portanto, do ponto de vista do soviético Vygotsky (1998), é através da análise do social que se compreende como o indivíduo adquire o conhecimento. Neste

sentido, Vygotsky concentrou-se no estudo dos “processos sociais e culturais que orientam o desenvolvimento cognitivo da criança.” (PAPALIA, OLDS, FELDMAN, 2010, p.38).

Proporcionando uma visão numa perspectiva mais ampla, Boiko e Zamberlan (2001) afirmam que para Vygotsky, o desenvolvimento é um processo de origem social, jamais individual, como entendia a Psicologia de sua época e de seu contemporâneo Piaget. As funções superiores ou culturais, antes de se constituírem no plano pessoal, já existem no plano social ou interpessoal.

A partir das afirmações de Vygotsky (1998), no seu livro “A formação social da mente”, é importante ressaltar que o autor faz uma análise da brincadeira como atividade não apenas social, mas também de origem e natureza específicas, enquanto elementos fundamentais para a construção da personalidade infantil. Desta forma, de acordo com o autor, para entendermos o desenvolvimento da criança, é necessário levar em conta suas necessidades e os incentivos que são eficazes para colocá-las em ação. O seu avanço está ligado a uma mudança nas motivações e incentivos.

Verifica-se então, que ao contrário de Piaget, que entendia a construção do conhecimento originado pela maturação, “de dentro para fora”, Vygotsky pensava no papel do ambiente, que para ele era considerado fundamental para o desenvolvimento cognitivo da criança. Sternberg (2000) argumenta que Vygotsky enfatizava que o desenvolvimento procede “fora para dentro” através da internalização dos conhecimentos provenientes do meio e do contexto onde a criança está inserida.

Outra contribuição importante de Vygotsky foi a construção do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que, ainda de acordo com Sternberg (2000), se caracteriza pela amplitude de capacidade entre o nível de habilidade observável (desempenho) de uma criança e a capacidade latente (competência). Em outras palavras, a ZDP é “a amplitude de capacidade na qual a criança pode ser capaz de alargar os limites de seu desempenho, a fim de aproximar-se mais estreitamente de sua competência potencial.” (STERNBERG, 2000, p.385). Assim, Vygotsky (1988, *apud* Kishimoto, 2002, p.43) “deixa claro que, nos primeiros anos de vida, a brincadeira é a atividade predominante e constitui fonte de desenvolvimento ao criar zonas de desenvolvimento proximal.”

Assim, comparando Vygotsky com Piaget, verifica-se que o primeiro estudioso não dividiu em etapas o desenvolvimento da criança e entendia o crescimento cognitivo como um processo colaborativo, onde a criança somente irá aprender, através da interação social. Vygotsky ainda conclui que a criança internaliza os modos de pensar e os hábitos da sociedade onde está inserida através de atividades compartilhadas.

Diante das tais colocações, é importante considerar que Kwiecinski (2011), complementa que o aprendizado de forma lúdica oferece condições de sociabilidade, levando a criança a se organizar mutuamente nas ações e a reforçar na necessidade de ser entendida através da comunicação, além de estimular a cooperação. O brincar também permite a descoberta do outro e isso repercute sobre a descoberta de si mesmo.

A partir das afirmações Rolim et al (2008) é bom ressaltar que Vygotsky fala que o brinquedo ajudará a desenvolver uma diferenciação entre a ação e o significado, desta forma, ao evoluir, a criança passa a estabelecer uma relação entre o seu brincar e a ideia que se tem dele.

Desta forma, para Vygotsky, as crianças em idade pré-escolar já estão sujeitas a desejar algo impossível de ser realizado de imediato, então, Vygotsky (1998) conclui que o brinquedo surge dessas necessidades não realizáveis de imediato. Eles são construídos quando a criança começa a experimentar tendências não realizáveis: para resolver a tensão gerada pela não realização de seu desejo, a criança envolve-se em um mundo ilusório e imaginário onde seus anseios podem ser realizados no momento em que quiser. Esse mundo é o brincar. Portanto a função do o brinquedo é fornecer à criança, uma transição entre a ação com os objetos concretos e suas ações com significados.

Kishimoto (2002) enfatiza que Vygotsky entendia os jogos infantis como condutas que imitam ações reais e não apenas ações sobre os objetos ou uso de objetos como substitutos. Assim, é importante lembrar que “não há atividade propriamente simbólica se os objetos não ficam no plano imaginário e são evocados mais com palavras que por gestos.” (KISHIMOTO, 2002, p.42). Portanto, ainda de acordo com a autora (2002, p.43), “ao promover uma situação imaginativa por meio da atividade livre, a criança desenvolve iniciativa, expressa seus desejos e internaliza as regras sociais.”

Diante de tais colocações, verificou-se que Piaget e Vygotsky possuem ideias divergentes sobre o desenvolvimento cognitivo infantil, porém, ambos enfatizam a importância do brincar para a construção cognitiva, o desenvolvimento e a aprendizagem da criança de quatro a cinco anos. Para ambos os teóricos, a imaginação, a fantasia, os jogos e as brincadeiras são vistos como uma ferramenta para estimular o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem no contexto escolar.

3.2 Desenvolvimento Psicomotor

O brincar na infância é um fator fundamental para o desenvolvimento das aptidões físicas, afetivas e mentais da criança. A respeito do desenvolvimento psicomotor, verifica-se que ele está ligado ao desenvolvimento físico, porém está além da maturação da parte orgânica, ele também se relaciona com a afetividade, com o pensamento e com o nível de inteligência. Portanto, o desenvolvimento psicomotor envolve o desenvolvimento de todas as funções de todo corpo.

Como se pode depreender da exposição teórica dos autores De Meur e Staes (1991), é possível direcionar a discussão para o fato de que o desenvolvimento motor, afetivo, subjetivo e cognitivo, está intimamente interligado na criança, então, um dos objetivos da psicomotricidade é facilitar o desenvolvimento global que existe entre a mente, a afetividade e a motricidade.

A psicomotricidade para Mütschele (1988, p.32), é o desenvolvimento do “comportamento da criança”, ou seja, para o desenvolvimento mental, corporal e emocional do ser humano, em especial da criança é necessário que haja estimulação com exercício físico. É importante salientar que a criança percebe a si mesma e também percebe o mundo exterior através do seu corpo e por ele consegue se relacionar com os objetos e situações que ocorrem à sua volta, onde a ação corporal, assim, abrange três noções: a do corpo, a dos objetos e a dos demais corpos.

Desta forma, tendo em vista o fato de que a fase pré-escolar é a época da aquisição de habilidades motoras básicas, é válido destacar que para Pérez (1994, *apud* Paim, 2003), a pré-escola permite que a criança atue de forma mais autônoma no mundo. Esta fase está relacionada com diversos fatores: maturação neurológica que permite movimentos mais completos e crescimento corporal, que ao final vai

permitir maior possibilidade de domínio corporal, facilitando o movimento e disponibilidade em realizar atividades motoras.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil o movimento é descrito como:

[...] Uma importante dimensão do desenvolvimento e da cultura humana. [...] Ao movimentarem-se, as crianças expressam sentimentos, emoções e pensamentos, ampliando as necessidades do uso significativo de gestos e posturas corporais. O movimento humano constitui-se em uma linguagem que permite às crianças agirem sobre o meio físico e atuarem sobre o ambiente humano, mobilizando as pessoas por meio de seu teor expressivo. (BRASIL, 1998, p.15).

Diante de tais colocações Papalia, Olds e Feldman (2010, p.291), afirmam que “por meio das brincadeiras, a criança estimula os sentidos, aprende como usar os músculos, coordena a visão junto com o movimento, obtém domínio sobre o corpo e adquire novas habilidades.” Portanto, de acordo com Mütschele (1988), a criança que possui um bom controle motor, pode explorar o mundo exterior, fazer experiências concretas, adquirir várias noções básicas para o próprio desenvolvimento da mente, o que permitirá também tomar conhecimento de si mesmo e do mundo que a rodeia.

De acordo com Bueno (1998), os elementos que compõem a investigação sobre a psicomotricidade das crianças e necessitam ser observados e trabalhados nas classes de Educação Infantil são: o esquema corporal, o tônus, a postura, a motricidade fina, coordenações globais, organização espacial e temporal, ritmo, lateralidade, equilíbrio, coordenação viso-motora, coordenação viso-manual, coordenação músculo-facial e relaxamento.

Le Boulch (1992) enfatiza que na idade pré-escolar, a prioridade deve ser para as atividades que estimulem a habilidade motora global da criança. O período em que o aluno está pertencendo à pré-escola é um intermediário entre a vida puramente dentro da família e a vida escolar propriamente dita e por isso, deve corresponder dois objetivos: permitir a criança alcançar seu desabrochamento no plano das vivências corporais, através de exercícios que incentivem a motricidade espontânea, juntamente com exercícios de expressão verbal e gráfica; e assegurar a passagem à escola elementar, tendo um papel de prevenção, para evitar que a criança tenha dificuldades na aquisição das primeiras tarefas escolares.

Sobre as características do desenvolvimento psicomotor, Bueno (1998) comenta que são observadas nas crianças de quatro anos: a habilidade de saltar;

elasticidade nas articulações; e coordenação do movimento das mãos no momento da escrita. A partir dessas afirmações, se faz necessário ressaltar ainda, que as crianças dessa faixa etária, conseguem distinguir frente e costas, explora e manipula mais acentuadamente a área sexual, associam figuras à escrita, conseguem copiar uma cruz, andar na ponta dos pés, reconhecem as cores pretas e brancas, e ainda se veem do modo pelo qual pensam que as outras pessoas as veem. Desta forma, Chazaud (1987) afirma também que há uma certa prevalência dos elementos sinestésicos-motores sobre os visuais.

É preciso lembrar que segundo Mütschele (1988), a coordenação do andar fixa-se aos quatro anos, onde a criança também consegue erguer-se facilmente da posição deitada com um só movimento, pode agarrar uma bola pequena com as duas mãos, consegue alinhar dois paus de diferentes tamanhos e inicia-se nos jogos de paciência. Com quatro anos, a criança ainda precisa de um pouco de ajuda sobre as questões do controle dos intestinos e da bexiga. É visto que essa pequena ajuda em relação ao controle dos intestinos se estende até o final dos cinco anos, porém, com esta idade a criança já consegue controlar a sua urina.

Levando em consideração tais aspectos, pode-se afirmar que a partir dos cinco anos de idade, a criança começa uma reaproximação ao outro, participando de pequenos grupos, manifesta um gosto pela imitação, o que possui um papel importante na assimilação do mundo externo. Abordando essa questão, Bueno (1998), postula que o desenvolvimento psicomotor irá mostrar que as crianças já possuem a coordenação global desenvolvida, desenvolvimento do esquema corporal, e utilizam a mão dominante e reconhecem somente em si mesmas a direita e a esquerda.

Neste sentido, é necessário considerar ainda, que as crianças dessa idade agregam-se com outras do mesmo sexo, protegendo as crianças menores, colaboram gradativamente, gostam de ajudar em tarefas domésticas, aceitam responsabilidades e ordens, têm a coordenação viso-motora em desenvolvimento, dissociação manual e digital, conseguem saltar alternando os pés, saltam com habilidade á distância, são mais ágeis. Sendo, também que nesta faixa etária ocorre a formação de censura das crianças, a noção de certo e errado, conseguem segurar o lápis com mais segurança, mostrando progressos neuromotores quando desenham traços retos, distinguem cores e conseguem desenhar círculos e quadrados.

Desta forma, Mütschele (1988), postula que aos cinco anos, a criança tem mais equilíbrio e consegue pular corda com facilidade, além disso, vê-se na brincadeira, que ela consegue passar com facilidade uma bola de uma mão para outra e montar um quebra-cabeça simples composto de partes grandes. Chazaud (1987) complementa que nessa idade, a coordenação motora global está adquirida e a criança já consegue vestir-se sozinha, normalmente ela se orienta sobre si mesma e distinguem os dois lados.

Aprofundando o tratamento da questão, Papalia, Olds e Feldman (2010, p.291), acrescentam que a criança pré-escolar envolve-se em diversos tipos de brincadeira escolhidas conforme sua faixa etária. “A medida que suas habilidades motoras gerais se aprimoram, a criança salta, corre, pula, arremessa objetos e faz pontaria.”

Diante de tais colocações, Bueno (1998, p.29) considera que “a criança atua no mundo por meio de seus movimentos” e Galvão (1992), vai além, assegurando que é importante que a criança que exercite as suas habilidades de representação no meio, ou seja, é através do faz de conta ou do uso da linguagem, contribui para que ela adquira uma precisão maior na expressão de seu eu.

Bandeira (2002), afirma que não há possibilidade de falar em movimento sem pensar nos elementos mentais, nem excluir do pensamento o elemento corporal. “Em outras palavras, não há pensamento sem corpo, atitudes ou movimentos, nem movimentos que não implique um certo domínio mental.” (BANDEIRA, 2002, p.10).

Cabe ainda mencionar que Le Boulch (1992) afirma que a utilização do espelho e a ação das crianças lavarem suas mãos e braços na escola representam um momento privilegiado para elas no sentido de fornecer experiências perceptivas de seus próprios corpos, permitindo que haja uma associação entre as informações percebidas visualmente e as sentidas através do tato e do contato sinestésico.

Assim, o autor (1992) ainda complementa que as demais atividades da vida cotidiana da criança, como o ato de vestir-se, desenhar, rabiscar, abrir uma porta, jogar uma bola, chutar, rolar no chão, rastejar ou manipular objetos, representa ser ações favoráveis ao desenvolvimento infantil. “Faz falta que o adulto se interesse pelos êxitos das tarefas da criança e a incite a prestar atenção sobre aquilo que ela sente durante a execução da atividade.” (LE BOULCH, 1992, p.101).

Diante de tais colocações o autor supracitado (1992) afirma que durante o aprendizado na pré-escola, é importante que as crianças tenham experiências

perceptivas com relação ao seu próprio corpo e que estas estejam associadas à verbalização. Desta forma, os educadores não devem ensinar somente os nomes verbalmente das diferentes partes do corpo da criança sem que haja uma relação entre as experiências perceptivas suficientes, pois as denominações das diferentes partes do corpo correspondem a um nível de utilização da função simbólica, e por isso precisará seguir passo a passo as verdadeiras aquisições feitas no plano sinestésico, não sendo adequado ensinar as partes do corpo numa boneca ou através de uma gravura.

É importante considerar que para De Meur e Staes (1991), a criança que fica “à vontade” em sala de aula, quer dizer que ela é respeitada pelo professor e já consegue dominar seu próprio corpo, o que proporciona bem-estar e facilita o contato com seus pares. Os autores consideram que “uma criança cujo desenvolvimento psicomotor ocorre harmoniosamente estará equipada para uma vida social próspera.” (DE MEUR; STAES, 1991, p.19).

Ainda de acordo com os autores supracitados (1991), é visto que a psicomotricidade volta-se para todas as crianças, tanto em atividades individuais quanto para atividades coletivas, onde trabalha para encorajar e ensinar as crianças a viverem em sociedade e a respeitarem uns aos outros, assim como ajuda no desenvolvimento da organização, de valores sociais e afetivos. Portanto, na pré-escola, a noção do desenvolvimento psicomotor auxilia os professores na hora de propor exercícios para seus alunos, pois as atividades psicomotoras tem a finalidade de fazer com que as crianças adquiram noções sobre seu corpo, o tempo e o espaço.

A partir de tais informações, é relevante considerar que nas pré-escolas, inclusive na pré-escola apresentada nesta pesquisa, tem o “dia do ajudante”, que consiste em escolher um aluno que seja ajudante da professora e que auxilie os colegas nas tarefas diárias, como por exemplo, puxar a fila do lanche, levar as toalhas de papel para todos enxugarem suas mãos após lavá-las ou ainda distribuir e recolher atividades realizadas por ele e por seus pares. Estas ações da vida diária favorecem o reconhecimento do próprio corpo, assim como a relação deste com os outros, o espaço e o tempo, que são as condutas funcionais do desenvolvimento psicomotor.

Finalizando, Aberastury (1992) declara que ao brincar, a criança desloca para o exterior seus medos, angústias e problemas internos, dominando-os por meio da

ação, repetindo no brinquedo todas as situações vividas por ela, podendo assim, modificar um final que lhe foi penoso, tolerar papéis e situações que seriam proibidas na vida real tanto interna como externamente e também repetir à vontade situações prazerosas e desprazerosas de sua vida, portanto, os jogos e brincadeiras são essenciais para o desenvolvimento e contribuem na evolução psicomotora através dos aspectos cognitivos, afetivos, sociais e também dos movimentos corporais.

O brincar favorece o desenvolvimento psicomotor da criança. Através de jogos e brincadeiras, coletivos ou individuais, a criança pré-escolar desenvolve diversos aspectos psicomotores, aprende a realizar movimentos globais, como por exemplo, correr, chutar, pular e movimentos finos, como desenhar e pintar.

3.3 Desenvolvimento Subjetivo

O desenvolvimento da subjetividade acontece ao longo do crescimento do sujeito e se refere há um processo onde há a internalização de diversos aspectos do mundo exterior, como por exemplo, a linguagem e as regras sociais. Através do brincar, a criança de quatro e cinco anos tem a possibilidade de ampliar o seu desenvolvimento subjetivo, visto que está sendo estimulada por meio do convívio social entre pares na pré-escola.

Assim, neste segmento do trabalho as pesquisadoras consideraram que a afetividade e a socialização fazem parte do desenvolvimento subjetivo da criança, pois sem estes dois elementos não há possibilidade de um crescimento saudável, sendo o componente afetivo ligado ao social. O brincar da criança seja no contexto da clínica, em casa ou na escola, possibilita a liberdade de expressão da criança. Pois brincando, a criança tem a possibilidade de “falar” sobre si mesma, expressando o que sente e o que está tentando elaborar através deste ato.

Segundo Wallon (1980), na pré-escola, a criança começa sua vida no grupo de iguais, onde ela não só irá aprender sobre o convívio social, mas também desenvolverá sua personalidade e consciência de si. Considerando a idade da criança pré-escolar, ressalta-se as características desse momento do desenvolvimento como forma de oferecer subsídios para a atuação do educador e do psicólogo escolar, onde há necessidade de que a escola e todos aqueles

envolvidos com a Educação Infantil tenham consciência de que suas ações têm consequências não só no momento atual do desenvolvimento da criança, como também nos posteriores.

Neste sentido, Deldine e Vermeulen (1999) e Mahoney (2002) apresentam um posicionamento semelhante no que se refere a esse momento em que a criança está mais propensa à formação de complexos, ou seja, atitudes que podem marcar de forma prolongada seu comportamento em relação ao meio.

É preciso lembrar que na pré-escola, a criança deve ser acolhida e também devem ser oferecidos para ela espaços que permitam existir descontração e ao mesmo tempo, aprendizado. Isso somente é possível se a criança puder brincar, pois, Pedroza (2005) afirma que através da brincadeira, a criança tem a possibilidade de experimentar novas formas de ação, exercitá-las, ser criativa, imaginar situações e reproduzir momentos e interações importantes de sua vida, resignificando-os.

Para abordar o desenvolvimento subjetivo da criança, pela perspectiva psicossocial, pois, de acordo com a mesma, seus principais teóricos, como Sigmund Freud, Jacques Chazaud, Henri Wallon, Françoise Dolto, Arminda Aberastury e Papalia, Olds e Feldman.

Chazaud (1987), Le Boulch (1992), Wallon (1980), Aberastury (1992), Dolto (1998) consideram que “o desenvolvimento é moldado por forças inconscientes que motivam o comportamento humano.” (PAPALIA, OLDS, FELDMAN, 2010, p.32).

De acordo com os escritos sobre o ego e o id, Freud (1923), coloca que a personalidade é dividida em id, ego e superego, onde primeiramente, os bebês são regidos pelo id, que opera sob o princípio do prazer, ou seja, é o impulso que busca satisfação imediata de suas necessidades e desejos. O ego, por sua vez, é o representante da razão, desenvolve-se a partir do primeiro ano de vida e opera sob o princípio da realidade. Por volta dos cinco, seis anos, surge o superego, que inclui a consciência e incorpora os deveres e as proibições socialmente aprovados ao próprio sistema de valores da criança. (PAPALIA, OLDS, FELDMAN, 2010, p.32).

Tendo em vista o modelo psicanalítico, verifica-se que durante o quarto e o quinto ano de vida, a criança está hábil a fazer identificações, e sua energia neste período volta-se para a descoberta dos genitais, onde acontecem as primeiras masturbações. Portanto, Freud (1905), afirma que as manifestações sexuais da infância revelam traços essenciais da pulsão sexual, onde as crianças na fase pré-

escolar geralmente manifestam atividades relacionadas à zona genital, caracterizando a fase fálica e a ocorrência das atividades masturbatórias da infância.

Cabe ainda mencionar que para Chazaud (1987), as organizações afetivas, ou com as palavras de Freud (1905) as fases ou estágios libidinais, sucedem as fases oral, anal, fálica, período de latência e fase genital, esta última, já relacionada à puberdade. Destaca-se ainda, que essas fases do desenvolvimento da sexualidade são indissociáveis, ou seja, elas dão energia motora, mas há riscos de fixação a estágios primitivos por causa de riscos conflituais e aspirações regressivas. Segundo Papalia, Olds e Feldman (2010), quando a criança recebe pouca ou muita gratificação em qualquer fase de desenvolvimento psicosssexual, podem ocorrer fixações, que são uma interrupção no desenvolvimento que pode afetar a personalidade quando o sujeito se tornar adulto.

Ainda a partir das afirmações de Chazaud (1987), é bom ressaltar que o estágio fálico compreende crianças geralmente entre três a cinco anos, cujos conflitos próprios desta fase se misturam com os conflitos relacionados ao Complexo de Édipo, que normalmente também acontece nesta faixa etária. É no estágio fálico da sexualidade que acontece a identificação subjetiva, onde a criança apresenta autonomia psicomotora ao mesmo tempo através das identificações que fez e pelas imitações dos modelos adultos à sua volta.

Sendo assim, para Freud (1924), o Complexo de Édipo tem uma grande importância e revela-se como um fenômeno central do período sexual da infância. Segundo Freud, há duas maneiras possíveis para a obtenção de satisfação do Complexo de Édipo, porém, as duas resultam na perda do pênis, ou seja, a masculina revela-se como uma punição castradora resultante e a feminina como uma pré-condição, onde revela que a menina já é castrada. O autor (1924) ainda complementa a explicação sobre o conflito edipiano falando que se a satisfação desse amor custar à criança o pênis, surgirá então um conflito entre o interesse dela sobre o narcisismo desta parte de seu corpo, onde o Ego irá voltar às costas ao Complexo de Édipo e as catexias de objeto são abandonadas e substituídas pelas identificações.

Diante das tais colocações, é importante considerar que para Le Boulch (1992), o conflito do Complexo de Édipo trata-se simultaneamente da descoberta que a criança faz de seus órgãos genitais, do despertar do interesse pela diferença sexual entre meninos e meninas e da impressão confusa que se tem do papel

exercido entre os dois sexos em relação às suas experiências com sua mãe. Papalia, Olds e Feldman (2010), complementam que, o Complexo de Édipo é um evento fundamental que ocorre juntamente com a fase fálica do desenvolvimento psicosssexual. Desta forma, este componente sexual irá interferir também nas relações afetivas da criança, entre ela e os adultos à sua volta e entre ela e seus pares, normalmente presentes na turma da pré-escola que ela está inserida.

Ao mesmo tempo, Wallon (1980) considera que na classe da pré-escola a criança sofre também por conflitos que se dividem em duas exigências opostas. Se por um lado, a filiação no conjunto grupal, exige que a criança se assemelhe aos outros membros participantes, onde ela precisa identificar-se totalmente com o grupo. Por outro lado, a criança não pode integrar-se verdadeiramente no grupo, pois precisa diferenciar-se dos outros, fazendo-se no meio de toda uma figura individual, com suas próprias características. Estes dois momentos são complementares de um mesmo processo tanto na escala individual quanto na coletiva.

De acordo com Wallon (1953), é por volta dos quatro anos de idade, a idade dá a graça, que a criança desenvolve maneiras de ser admirada e chamar a atenção para si através da sedução, com uma necessidade de agradar cujo objetivo é obter a aprovação dos demais. A criança passa a se considerar em função da admiração que acredita poder despertar nas pessoas. Ressalta-se a importância da oferta de oportunidades de expressão espontânea da criança, através de atividades como a música, a dança, das artes, entre outras formas de expressão. Exercitar na criança as habilidades de representação do seu meio, ou seja, através do faz de conta ou do uso da linguagem, contribui para que ela adquira uma precisão maior na expressão de seu eu. (GALVÃO, 1992).

Assim, o período dos cinco anos, o tempo da imitação, é marcado por uma reaproximação ao outro, manifestada pelo gosto por imitar, que possui um papel essencial na assimilação do mundo exterior. Verifica-se que é importante o professor observar que sua figura geralmente desperta o desejo de identificação no aluno, devendo estar consciente de tal fato para estabelecer sua conduta.

A partir dos estudos teóricos pertinentes à temática da socialização, é preciso salientar que para Borsa (2007) a socialização nada mais é do que um processo interativo e necessário para o desenvolvimento da criança, através do qual, ela satisfaz suas necessidades e assimila a cultura. Tendo em vista esse fato, cabe

destacar que o processo de socialização inicia-se com o nascimento e permanece ao longo de todo o ciclo vital.

Sobre a dimensão social do brincar, Papalia, Olds e Feldman (2010), afirmam que, foram elencados tipos de jogos caracterizados e descritos do menos ao mais social e concluiu-se que à medida que a criança cresce, suas brincadeiras tendem a tornarem-se mais interativos, sociais e cooperativos.

Portanto, observa-se, principalmente durante os momentos em que a criança está na pré-escola, que a princípio os alunos brincam sozinhos, posteriormente um ao lado do outro e depois, finalmente juntas. Assim como descrito na parte sobre o desenvolvimento cognitivo, o jogo que se torna mais social durante os anos pré-escolares é o jogo de faz de conta.

Este jogo, também determinado jogo imaginativo, passa da simulação solitária a brincadeiras de dramatização que envolve todos os colegas de classe, oferecendo assim, várias oportunidades para a prática de habilidades interpessoais, exploração de papéis e convenções sociais.

Ainda de acordo com Papalia, Olds e Feldman (2010) acima citados, da mesma forma que em outros tipos de brincadeira, nos jogos de faz de conta, a criança tem a oportunidade de enfrentar emoções desconfortáveis pode obter compreensão das perspectivas das outras pessoas a sua volta, desenvolve habilidades de resolução conjunta de problemas, planejamento, construção de metas, construindo ainda, imagens do mundo social, treinando sua alfabetização e habilidades linguísticas.

Cabe ainda mencionar que Palacios (1995) ressalta que a socialização ocorre através de processos mentais e de processos afetivos. Os processos mentais de socialização correspondem ao conhecimento de valores, normas, costumes, pessoas, instituições, bem como aprendizagem da linguagem e a aquisição de conhecimentos transmitidos através da escola.

É preciso lembrar que os processos afetivos e socialização são uma das bases mais sólidas do desenvolvimento da criança, sendo a empatia, apego e a amizade, não só uma forma de união ao grupo, mas também mediadores de todo o desenvolvimento social. Por fim, os processos de socialização envolvem a aquisição de condutas consideradas socialmente desejáveis, evitando aquelas que são julgadas como antissociais.

Aberastury (1992) complementa enfatizando que a brincadeira infantil é um meio de pôr para fora os medos, as angústias e os problemas que a criança enfrentou. Por meio do brinquedo, ela revive de maneira ativa tudo o que sofreu de maneira passiva, modificando um final que lhe foi penoso, consentindo relações que seriam proibidas na vida real. Freud (1920) faz referência a isso quando escreveu sobre a brincadeira de seu neto, o *Fort! Da!*, nos escritos sobre "além do princípio do prazer", citado no capítulo 5 desta monografia.

No mesmo sentido, Dolto (1998) aponta que as crianças precisam brincar tanto quanto precisam de contatos afetivos, de fazer, de falar, de ouvir respostas às suas perguntas. Impedindo-as de mexer em tudo, o adulto priva-as de tornarem-se inteligentes, de adquirirem um vocabulário. Ainda segundo Dolto (1998), para que as crianças adquiram estruturas físicas, emocionais e intelectuais básicas, é necessário que elas se sintam alegres com as próprias investidas, movimentando-se livremente e com segurança, tendo uma relação humana de afetividade entre elas e os pais e entre elas e o professor.

Desta forma, vê-se que segundo Dornas (1986, *apud* Bandeira, 2002), a brincadeira e o jogo dentro e fora da pré-escola podem ser visto sob a perspectiva de que é uma preparação importante da criança, que a ajuda a capacitar-se para sua futura atividade de adulto. O brincar auxilia a criança a adquirir conhecimento, habilidade, a lidar com seus sentimentos intensos como, por exemplo, os sentimentos de amor, ódio, medo, tristeza ou felicidade.

Assim, de acordo com Bandeira (2002), é importante lembrar que privar a criança de brincar é o mesmo que priva-la de novas possibilidades e de novas experiências. Nesse sentido, privar a criança de brincar, pode prejudicar grandemente o seu processo de desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e psicomotor.

Através de jogos, brincadeiras e interações com o brinquedo, entre o meio, os pares e os adultos, a criança aprende a viver em sociedade e consegue elaborar questões que para ela ainda não foram entendidas, por isso, é importante considerar que o desenvolvimento subjetivo deve ser observado nos alunos da pré-escola para assegurar a saúde mental das crianças.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A realização da presente pesquisa teve cunho qualitativo, onde primeiramente, foi realizada uma revisão de literatura sobre a visão de diferentes estudiosos e teorias sobre o brincar. De acordo com Neves (1996), a pesquisa qualitativa é composta por um conjunto de técnicas interpretativas que têm como objetivo descrever e decodificar componentes de um sistema complexo de significados, bem como de traduzir e expressar o sentido dos fenômenos, reduzindo assim a distância entre a teoria e a prática.

Abarcando a posição de Neves (1996), mas adicionando outras características Marconi e Lakatos (2001), comentam que o primeiro passo de toda pesquisa científica é a pesquisa bibliográfica, onde primeiramente ocorre um levantamento de dados de diversas fontes, como livros e artigos científicos, e posteriormente o levantamento de dados sobre o local pesquisado.

Para tanto, utilizou-se na fase inicial a reunião e leitura de textos e obras de Donald Woods Winnicott, Sigmund Freud, Jean Piaget, Lev S.Vygotsky, Rosa Maria Marini Mariotto, François Dolto e ainda, dados sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e sobre o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil focando na educação da pré-escola e leitura do Plano Político Pedagógico da instituição pesquisada.

A pesquisa está focada no brincar e no desenvolvimento cognitivo, psicomotor e subjetivo das crianças de quatro e cinco anos, que frequentam a pré-escola. Posteriormente utilizou-se como ferramenta de coleta de dados uma entrevista semidirigida composta por sete questões abertas, realizadas com cinco professoras da Educação Infantil e quatro estagiárias.

Ainda de acordo com Marconi e Lakatos (2001), os dados conseguidos no próprio ambiente pesquisado se utilizam de técnicas de observação direta e intensiva, ou seja, são realizadas, além das observações, entrevistas.

A escolha da entrevista semidirigida com questões abertas foi motivada pela possibilidade desta oferecer ao entrevistado a oportunidade de discorrer sobre o tema, sem restrições e sem nenhum direcionamento pré-estabelecido. Assim, Turato (2003) afirma que dirigir é poder dar direção, direção que pode ocorrer

alternadamente entre entrevistador e entrevistado, motivo pelo qual a entrevista semidirigida pode ser um instrumento auxiliar na pesquisa qualitativa.

Desta forma, a fim de conhecer a percepção das entrevistadas a cerca do brincar na pré-escola, foram realizadas nove entrevistas. As pesquisadoras também optaram por realizar observações e registro dos diferentes locais onde as crianças brincam citados nas entrevistas para enriquecer o trabalho.

Pois de acordo com Gil (1999), a observação usada como coleta de informações pode ser considerada versátil, pois pode ser usada de forma isolada e independente, ou ainda, pode ser utilizada em conjunto com outras técnicas de coleta de dados.

As entrevistas foram realizadas nos dias 17, 24 e 26 de setembro de 2012 na sala de aula de cada professora, posteriormente, as mesmas foram transcritas e utilizadas como citações referentes à prática articulada com as teorias sobre o brincar.

4.1 Ambiente pesquisado

A instituição de ensino pesquisada tem origem pública e é mantida pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Antes conhecido como Centro Integrado de Apoio à Criança (CIAC), teve sua fundação no ano de 1992, onde a Universidade Estadual de Ponta Grossa recebeu do Governo Federal esta unidade de serviços que foi construído no Campus Universitário. O Centro Educacional da UEPG iniciou suas atividades em fevereiro de 1993, com 410 alunos de maternal à 4ª séries, em período integral.

No ano de 1996 ocorreram mudanças na estrutura organizacional, quando, atendendo à solicitação do PRONAICA – Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente foi criado o Centro de Atenção Integral à Criança (CAIC), dividido em duas partes, sendo uma escola municipal e uma escola estadual, que funcionam na mesma estrutura. Assim, dentro do CAIC, há o surgimento da escola municipal Reitor Álvaro Augusto Cunha Rocha em substituição ao Centro Educacional.

O público alvo da escola municipal Reitor Álvaro Augusto Cunha Rocha, que faz parte do CAIC são crianças e adolescentes entre três e dez anos de idade, divididos em duas escolas e duas estruturas físicas, sendo que este atende as

crianças do ensino infantil (pré I e pré II) e ensino fundamental de 1º ao 5º ano em período integral, onde somente nas quartas-feiras as aulas acontecem no período da manhã, pois à tarde tem formação dos professores.

Como já informado acima, dentro da estrutura física do CAIC (Centro de Atenção Integral à Criança), funcionam duas escolas: a Escola Municipal Reitor Álvaro Augusto Cunha Rocha, que compreende a Educação Infantil e o Ensino Fundamental atendendo uma clientela de três a dez anos, em tempo integral, e a Escola Estadual Profª Halia Terezinha Gruba, do 6º ao 9º ano em tempo parcial.

A escola é composta pela direção geral; seção pedagógica e de pesquisa; divisão administrativa; cinco seções de apoio, as quais são divididas em: seção de alimentação e nutrição, seção de cultura, seção de esporte e lazer, seção de saúde e seção de serviço social; e três seções de serviços: seção de limpeza e manutenção, seção de recursos humanos e tesouraria e secretaria geral.

Cada turma de alunos escolhe um tema para ter em sua sala de aula. Este tema é destacado na porta de cada sala de aula e dentro dela em diversos ambientes, como paredes, murais, cantinhos e em tarefas e trabalhos realizados pelas crianças. Cada grupo, então, é identificado por um símbolo, o qual é escolhido pelos próprios alunos no início do período letivo. A direção pedagógica da escola, de acordo com o Plano Político Pedagógico, acredita que esse caráter pessoal é essencial para que se fortaleça o sentimento de pertencimento do aluno, facilitando assim, a realização de aprendizagens tanto cognitivas quanto afetivas e sociais.

Desta forma, os alunos que permanecem na escola em período integral participam durante à tarde dos ateliês de brinquedoteca, ludoteca, culinária, musicalização, informática, inglês e expressão corporal. Os alunos também participam de aulas de educação física duas vezes por semana para as crianças pertencentes ao pré-II.

A brinquedoteca do CAIC foi idealizada pelo setor de cultura e de acordo com Cunha (1997), percebe-se a justificativa da criação tanto deste ambiente quanto dos outros ambientes destinados para o brincar das crianças, assim para Cunha (1997) a brinquedoteca é o espaço criado com o objetivo de proporcionar estímulos para que a criança possa brincar livremente.

No que se refere às brinquedotecas, tem-se a informação de que estas tiveram origem nos Estados Unidos em 1934, com a ideia de se emprestar brinquedos às crianças, mas foi na Suécia, em 1963, que a ideia se expandiu. Foi

quando duas mães de crianças excepcionais fundaram a primeira *Lekotek* (Ludoteca, em sueco) com o objetivo de emprestar brinquedos e dar orientações a famílias de excepcionais sobre como poderiam brincar com seus filhos para melhor estimulá-los. Já na Inglaterra, a partir de 1967, surgiram as *Toy Libraries* - “bibliotecas de brinquedos” - um lugar onde qualquer criança poderia escolher brinquedos e levar para casa. (CUNHA, 1997).

Nos anos 80, começaram a surgir no Brasil as brinquedotecas, com um caráter diferente das *Toy Libraries*, uma vez que as brasileiras não têm como atividade principal o empréstimo de brinquedos. Aqui, cada brinquedoteca apresenta o perfil da comunidade que lhe dá origem. Apesar da diversidade das brinquedotecas, há um objetivo comum que as unem e as diferenciam de outras instituições sociais: o desenvolvimento de atividades lúdicas e o empréstimo de brinquedos e materiais de jogo.

De acordo com Neves (2011) a cultura lúdica origina-se por meio das interações sociais e se define em um conjunto de procedimentos e regras que tornam o jogo possível. Ela é necessária, pois permite produzir uma realidade diferente da vida cotidiana, atuando de maneira diversificada, conforme cada indivíduo e de acordo com os diferentes hábitos regionais. Trata-se de regras vagas, que permitem uma combinação da realidade com a fantasia, proporcionando jogos de imitação e de ficção.

As brinquedotecas são um espaço e um tempo destinados especialmente para a prática do brincar e as ludotecas, em geral, têm como eixo norteador o aspecto lúdico. Entretanto, não há diferença entre os termos, pois a ludoteca acaba tendo o mesmo objetivo da brinquedoteca, este, que é o termo mais conhecido e difundido no nosso país. Ambas trabalham com as crianças aspectos lúdicos, os brinquedos, a criatividade e os jogos. (FONTES, 2004).

Portanto, a presença da brinquedoteca e/ou da ludoteca na vida das crianças exerce hoje papel fundamental visto que vem proporcionar as crianças à aprendizagem, a aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades de forma natural e agradável, onde se brinca e aprende fazendo.

De acordo com Baldêz (2012), a brinquedoteca é um espaço de diversão e lazer, que proporciona às pessoas, sejam elas crianças, jovens, adultas ou idosas, a oportunidade de se deixarem levar pelo mundo da imaginação e de se entreterem com jogos e brincadeiras. O espaço funciona também como um lugar de

socialização entre seus usuários fazendo com que esses se vejam na relação com o outro e com o ambiente que os cercam.

Neste sentido, para Silva (2012), a brinquedoteca vem proporcionar um espaço para o jogo e a brincadeira ser tratados como atividades voluntárias, livres, onde a criança representa seus desejos, sua realidade através do faz de conta, mostra o jogo como uma ação que se processa e existem no interior de um campo e tempo previamente delimitado e determinado, e o brincar como coisa séria e deve ser tratada com responsabilidade, possibilitando a criança usar sua criatividade.

A instituição também desenvolve vários projetos para melhor conforto de seus alunos e funcionários, como os projetos de atividades educativas sob forma de ateliês e oficinas, projetos de apoio pedagógico às crianças com dificuldades de aprendizagem, de adaptação escolar, de autoavaliação, e ainda, projeto de reforma e manutenção dos espaços internos e externos da escola, projeto do momento cívico, da amostra cultural e projeto de valores.

Os professores têm a liberdade de preparar-se e ministrar as suas aulas da maneira quiserem. A maioria diz usar o método do pedagogo francês Freinet, porém, algumas professoras parecem não conhecer realmente esse método, principalmente no momento de fazer as assembleias inicial e final e em promover a autonomia de seus alunos.

De acordo com o Plano Político Pedagógico (PPP) da instituição, em 2005 foi criado o projeto pedagógico “Brincar é coisa séria: o lúdico como estratégia de ensino e de aprendizagem”, sob a coordenação da pedagoga Sueli Aparecida Bertol Barbosa junto com a seção de cultura da instituição. O projeto mantém em funcionamento a brinquedoteca e a ludoteca, que atendem os alunos da escola Reitor Álvaro Augusto Cunha Rocha. A brinquedoteca é direcionada especialmente para as crianças da Educação Infantil.

Este projeto desenvolvido dispõe o espaço da brinquedoteca para os alunos da Educação Infantil semanalmente, bem como outros espaços da instituição também direcionados para o brincar dos alunos, como a área verde do momento livre, ala de vídeo, a biblioteca e contação de histórias e teatros, a pracinha na frente das salas de aula da pré-escola e o parquinho com areia, plantas e árvores, gangorras, carrossel, escorregador e balança.

Desta forma, Vygotsky (1991) é usado para justificar o projeto, pois ele afirma que o ser humano só é capaz de entender-se na atividade laborativa e no estudo

graças ao fato de na infância ter brincado. A instituição ainda coloca que a brinquedoteca e a ludoteca são facilitadoras do processo de ensino-aprendizagem e servem também para auxiliar os professores na observação do mundo interno da criança.

Todos os espaços disponibilizados para os alunos da pré-escola, inclusive a brinquedoteca, são colocados no PPP como sendo os locais que oferecem para os educadores uma mediação de forte caráter lúdico, onde há a oportunidade do professor estimular o desenvolvimento infantil, a criatividade e a aprendizagem dos seus alunos através do livre uso do brincar.

A brinquedoteca também é considerada pela instituição como o espaço de maior excelência para o desenvolvimento da capacidade simbólica, pois são utilizadas brincadeiras de faz de conta, contação e audição de histórias e o canto. O objetivo assumido pelo CAIC da parte da Escola Municipal Reitor Álvaro Augusto Cunha Rocha é oferecer espaços e períodos durante todos os dias da semana onde as crianças possam brincar e o educador possa conhecê-las e ensiná-las através das atividades lúdicas do brincar e do jogar, maximizando assim, o seu desenvolvimento e sua aprendizagem.

4.2 Caracterização das entrevistas

Ao dar início às entrevistas, as pesquisadoras explicaram para as professoras e as estagiárias participantes do trabalho que elas estavam sendo convidadas a contribuir para a pesquisa sobre “O brincar da criança na pré-escola”. Desta forma, foi assegurado o anonimato e o sigilo na referente pesquisa e ainda receberam a informação de que poderiam desistir da entrevista a qualquer momento.

Após apresentar tais informações, é importante destacar que os relatos sobre as entrevistas serão apresentados no decorrer do próximo capítulo, onde acontecerá um entrelaçamento com a teoria sobre o brincar, o desenvolvimento da criança e a prática realizada pelas professoras e estagiárias da pré-escola do CAIC.

4.3 Amostra

Os sujeitos deste estudo foram cinco professoras e quatro estagiárias que trabalham com as crianças do pré-I e do pré-II na parte da Educação Infantil do CAIC (Centro de Atendimento Integral à Criança).

1ª entrevistada: P01: Trabalha com crianças há dezessete anos.

2ª entrevistada: P02: É professora na Educação Infantil há nove anos.

3ª entrevistada: P03: Leciona na pré-escola há nove anos.

4ª entrevistada: P04: Acompanha crianças de 4 á 5 anos há dez anos.

5ª entrevistada: P05: Tem contato com alunos da pré-escola há sete anos.

6ª entrevistada: E01: É estagiária na Educação Infantil há um ano e um mês.

7ª entrevistada: E02: Está trabalhando com alunos de 4 á 5 anos há nove meses.

8ª entrevistada: E03: Trabalha com crianças há um ano e quatro meses.

9ª entrevistada: E04: Tem contato com as crianças da pré-escola há cinco meses.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

5.1 O brincar da criança na pré-escola

Tendo em vista o fato de que o brincar tem sido objeto de pesquisa e estudo de várias áreas do saber, entre elas a Psicologia e a Psicanálise, é válido lembrar que é durante o brincar que ocorre o desenvolvimento social, motor, relacional, cognitivo e psíquico da criança, tanto no nível de normalidade esperado por cada faixa etária, quanto de forma patológica.

“A frequência das formas específicas de brincadeira difere de uma cultura para outra e é influenciada pelos ambientes lúdicos que os adultos constroem para as crianças e por sua vez, refletem valores culturais.” (BODROVA; LEONG, 1998 *apud* PAPALIA, OLDS, FELDMAN, 2010, p.295).

Da mesma forma, complementando a afirmação, a brincadeira pode ser observada e encontrada em diferentes culturas, onde o brincar para as crianças tem uma importante influência em seu desenvolvimento psicomotor e em sua motivação interna para realizar diferentes atividades.

O brincar é essencial para a saúde física, emocional e intelectual do ser humano e é através da brincadeira que a criança sente o mundo dos adultos e experimenta as mais diversas formas de ser e pensar, assimilando, integrando, adaptando-se aos hábitos e costumes de sua cultura, desenvolvendo atenção, concentração e muitas outras habilidades. (FONTES, 2004).

Deste modo Erlanger (2005) também ressalta que o brincar é a linguagem natural das crianças e a mais importante delas. Em todas as culturas e momentos da história, as crianças tem o costume de brincar, mesmo quando contra a vontade dos adultos à sua volta. Para a Educação Infantil, a brincadeira auxilia a criança a expressar suas ideias, sentimentos e conflitos, e evidencia ao educador e aos colegas da turma como está o seu mundo interno e como é o seu dia-a-dia.

Destaca-se que Piaget (1998, *apud* Erlanger, 2005 p.10), coloca que “o jogo é primordial na vida da criança” e de acordo com Vygotsky (1988), “as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo.” Neste sentido pode-se destacar três grandes vertentes teóricas que oferecem subsídios sobre o lúdico, atribuindo a ele significados e funções diferentes: as visões sócio-histórica, cognitiva e psicanalítica.

Assim, na visão sócio-histórica, o brincar ocorre num contexto cultural, sendo impossível dissociar afeto e cognição, forma e conteúdo, da ação humana. Desta

forma, para Vygotsky (1991), o brinquedo desempenha diversas funções no desenvolvimento da criança como, por exemplo, preencher as diversas necessidades infantis, permitir o envolvimento da criança num mundo ilusório, favorecer a ação na esfera cognitiva, fornecer um estágio de transição entre pensamento e objeto real, possibilitar maior autocontrole da criança, uma vez que lida com conflitos relacionados às regras sociais e aos seus próprios impulsos.

No que diz respeito à perspectiva cognitiva, o brinquedo e o ato de brincar, para Amorim, Oliveira e Mariotto (1997), constituem-se em vínculos importantes na construção do conhecimento, pois o sujeito internaliza sua realidade através da simbolização. Como “prazer funcional”, desta forma, o brinquedo faz do ato de brincar uma oportunidade de melhora e domínio, de que, quando adulto, o homem vai necessitar.

A psicanálise remete o brincar ao inconsciente. Diante das tais colocações, é importante considerar que para Winnicott (1982), as crianças têm prazer em todas as experiências de brincadeiras físicas e emocionais. Além disso, brincam também para dominar angústias e controlar ideias ou impulsos que conduzem à angústia. No espaço do brincar a criança comunica sentimentos, ideias, fantasias, intercambiando o real e o imaginário.

Assim, referindo-se ao jogo simbólico, Le Boulch (1992) comenta que este pode transformar o organismo da criança na medida em que agindo num mundo imaginário, ela pode satisfazer todos seus desejos e sair triunfante de sua realidade penosa. As citações de Winnicott (1982) e Le Boulch (1992) fazem sentido quando a Professora⁰³ comenta: “nessa faixa etária as crianças não diferenciam o real do imaginário e no brincar eles exprimem o que está dentro deles. No brincar percebe-se as dificuldades da criança, a parte afetiva e como é a relação com os pais.”

Neste sentido, cabe mencionar que na pré-escola, é por meio do brincar que as crianças manipulam, exploram, experimentam situações e objetos reais que lhe proporcionem assim, oportunidades para desenvolver sua habilidade, criatividade, linguagem, saúde emocional e intelectual. Sendo assim, Neves e Martins (2011) comentam que cabe aos professores procurarem recursos para trabalhar o lúdico na sala de aula, dando espaço para a socialização e novos conhecimentos.

Tendo em vista que o brincar tem a função socializadora e integradora, é válido destacar que a sociedade moderna tem sofrido cada vez mais transformações com relação ao brincar e ao espaço que se tem para a criança brincar, pois sabe-se

que atualmente, pais e filhos dispõem de pouco tempo para ficarem juntos e brincar. Sendo assim, a escola acaba sendo a única fonte transmissora de cultura, onde ainda existem espaços para as crianças brincarem.

Deste modo, Erlanger (2005), nos faz refletir que é imprescindível que o educador amplie cada vez mais as vivências dos alunos pré-escolares com o ambiente físico, através dos brinquedos e das brincadeiras, incentivando também o contato deles com outras crianças. Assim, a autora também comenta que o professor precisa pensar na brincadeira como um princípio norteador das atividades didático-pedagógicas.

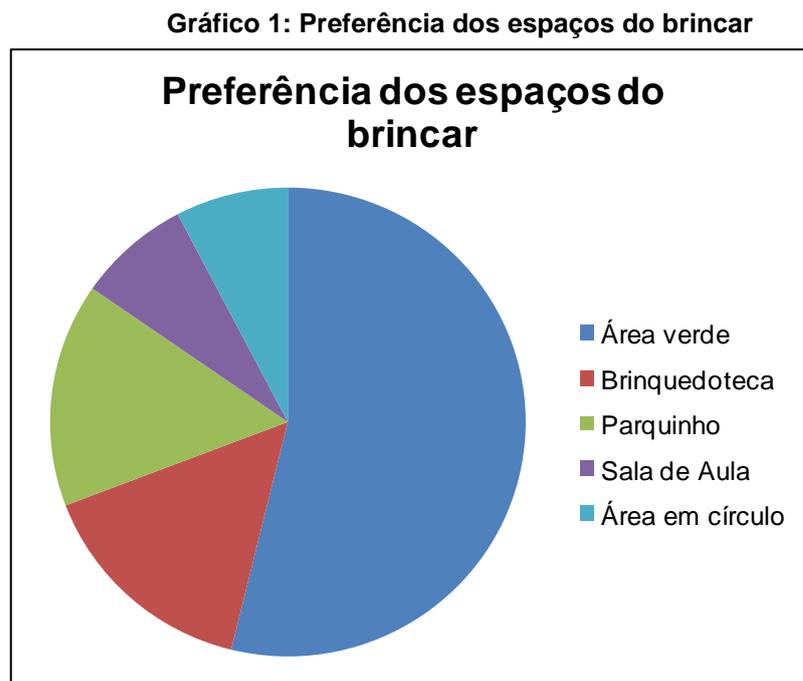
A respeito dos espaços para brincar na escola as entrevistadas comentam que: “Todos os espaços físicos da escola são espaços que dá para as crianças brincar, até no banheiro e no refeitório, na sala de aula, na brinquedoteca. Elas adoram o banheiro porque tem água e lugares para se esconder.” (Professora01), ainda sobre os espaços do brincar, a Professora03 responde que “Todos os espaços da escola podem ser destinados para o brincar. Até na hora do soninho eles brincam, às vezes se escondem ou fingem que dormem.” Neste sentido a Estagiária02 comenta “Aqui no CAIC as crianças são privilegiadas por terem uma grande área verde para brincar, se comparado com outras escolas da cidade, que só tem concreto.”

Sobre os espaços da escola para as crianças brincarem, as entrevistadas também relatam: “Aqui dá para aproveitar muitos espaços. Os alunos daqui são privilegiados pelas áreas abertas e grandes.” (Professora04). “Temos a área aberta, as mesinhas, o parquinho, a área do soninho, todos os espaços da escola são espaços para as crianças brincarem, menos as outras salas de aula.” (Professora02). “Dentro da sala de aula, na pracinha em frente às salas da Educação Infantil, brinquedoteca e lugares para o momento livre, como o espaço com árvores, no gramado, no campo ou na pracinha” (Estagiária01). “Tem muitos espaços, o problema é que, se chover todos vão ou para a sala 11, que é bem grande, ou ficamos na sala de aula, ou vamos para a sala de vídeo.” (Professora05).

Diante das colocações a respeito dos espaços para o brincar na escola, é importante considerar que Nicolau (2002, p.77) “o brinquedo não constitui perda de tempo, nem é simplesmente uma forma de preencher o tempo. A criança que não tem oportunidade de brincar, está como um peixe fora da água”. Portanto o

brinquedo possibilita o desenvolvimento integral da criança, já que ela se envolve afetivamente, convive socialmente e opera mentalmente.

Dentre todos os espaços oferecidos para as crianças brincarem, sete entrevistadas relataram preferir brincar com os alunos na área verde, entretanto, foram citadas duas vezes os espaços da brinquedoteca e do parquinho, e apenas uma vez a área circular e a sala de aula como preferência, como mostra o gráfico:



Fonte: as autoras

Neste sentido verificou-se que foram citados os seguintes espaços para brincar: área em círculo, área verde, brinquedoteca, banheiro, campo, parquinho, pracinha, refeitório, sala 11, sala de aula, sala de vídeo e soninho. Desta forma, as pesquisadoras fotografaram os locais relatados e descritos pelas entrevistadas para melhor ilustração e enriquecimento do trabalho, as fotos estão sendo disponibilizadas no Apêndice D do presente trabalho.

Verifica-se que o brincar na escola promove diversos aspectos que serão de suma importância para o desenvolvimento da criança, sendo assim, imprescindível para uma formação biopsicossocial de forma sólida e completa.

Assim, sobre a relação entre o brincar e o desenvolvimento das crianças, as entrevistadas comentam que: “O brincar é essencial para o desenvolvimento da criança, é tudo lúdico na Educação Infantil e é impossível trabalhar sem ter a parte lúdica.” (Professora01). “Na Educação Infantil o processo de ensino está relacionado

ao lúdico para que as crianças possam interagir e entender o que ensinamos.” (Professora05). “A criança tem mais facilidade de se desenvolver brincando. Tem que ser coisa lúdica para a criança aprender.” (Estagiária03). “Não dá para separar a criança do brincar, porque ela se desenvolve brincando.” (Estagiária04).

Sendo assim, uma das entrevistadas comenta sobre como age no dia a dia com seus alunos:

“Dispomos de ser lúdicos o tempo todo, porque na educação infantil não dá para ser uma pessoa muito rígida. Brinco com os alunos até na hora da assembléia. Mas o que fazemos está muito além do simples brincar ou levar ao banheiro, tem muita teoria por trás. Acho que as professoras nunca deveriam perder o brincar junto com as crianças, a sociedade hoje faz com que não haja horários mais descontraídos a partir do primeiro ano.” (Professora01).

Diante das tais colocações, é importante considerar que para Wajskop (2001), a criança desenvolve-se pela experiência social nas interações que estabelece, desde cedo, com a experiência sócio-histórica dos adultos e do mundo por eles criado. Sendo assim, a brincadeira é uma atividade humana na qual as crianças são introduzidas constituindo-se um modo de assimilar e recriar a experiência sociocultural dos alunos.

Para Craidy e Kaecher (2001), são nos jogos e brincadeiras infantis que a criança aprende a conviver com outras pessoas, trocando experiências, ampliando o seu conhecimento e se renovando culturalmente. Desta forma, a Professora05 fala “uma vez por semana, juntamos os pré-II para a socialização e mudança de rotina”.

Sobre o brincar o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil do Brasil propõe:

Para que as crianças possam exercer sua capacidade de criar é imprescindível que haja riqueza e diversidade nas experiências que lhes são oferecidas nas instituições, sejam elas mais voltadas às brincadeiras ou às aprendizagens que ocorrem por meio de uma intervenção direta nas Instituições de Educação Infantil. (BRASIL, 1998, p.27).

Entretanto, atualmente, as escolas podem ter mais dificuldade quanto o contato entre as crianças devido ao emprego dos produtos eletrônicos, onde muitas vezes as crianças levam para a escola e acabam querendo brincar sozinhas. Do ponto de vista das autoras supracitadas (2001), “estão sendo incorporados aos jogos infantis os brinquedos eletrônicos como videogames, carros com controle remoto, minigames [...], eles fazem parte das novas tecnologias do brincar.” (CRAIDY; KAECHER, 2001, p.103).

Os jogos eletrônicos, por despertar mais o interesse da criança, necessitam de um olhar atento por parte do educador para que este consiga entender como ela relaciona-se com o objeto.

As mesmas autoras ainda afirmam que “é através do faz de conta que a criança tem possibilidade de experimentar diferentes papéis sociais que conhece e vivencia no cotidiano de suas histórias de vida.” (CRAIDY; KAECHER, 2001, p.105). Desta forma, pode-se citar as seguintes comentários, no que diz respeito à relação entre o brincar e o desenvolvimento da criança: “O brincar é fundamental, é o momento de interação entre as crianças e o momento que se evidencia as dificuldades dela e vemos o que se passa em casa. Não tem como falar do brincar sem falar do desenvolvimento infantil, eles são indissociáveis.” (Estagiária01). “É na brincadeira que a criança assume o papel do adulto, mostra o que ocorre em casa e aprende. Através do brincar a criança vai assumindo as funções sociais na escola e também vai amadurecendo.” (Estagiária02).

A criança em suas vivências diárias pode representar situações vividas pelo adulto, pois ao brincar de faz de conta, ela representa uma personagem diferente. Ao expressar sua imaginação através do brincar, tem a possibilidade de atribuir novos significados aos objetos ou brinquedos.

No mesmo sentido, Neves e Martins (2011) se posicionam dizendo que é utilizando o lúdico que a criança desenvolve suas funções e noções do mundo com mais facilidade. O brincar em grupo, por exemplo, que ocorre com mais frequência quando a criança está na pré-escola envolta pelos coleguinhas, possibilita a ela aprender a respeitar as diferenças, resolver conflitos e também a dividir.

Desta forma, educadores e responsáveis devem ter consciência de que as brincadeiras irão contribuir para o desenvolvimento das crianças, elas irão aflorar mais rapidamente sua imaginação, criatividade e sentidos. Assim, a Professora03 comenta: “Temos que viver no brincar para conhecermos nossos alunos. Sempre pretendo pensar que me torno criança enquanto brinco com os meus alunos. Penso que é importante resgatar a criança dentro de você e se comportar como elas para cativar as crianças [...]”

Em face do exposto, é necessário considerar que a Professora02 complementa dizendo “Inventamos e entramos na brincadeira. Sempre somos convidados pelos alunos”. Sendo assim, em resposta à questão sobre como as entrevistadas brincam com seus alunos, oito entrevistadas responderam que sentam

e participam da brincadeira junto deles, apenas uma diz que realiza atividade direcionada e outra relatou que ensina a teoria através da brincadeira, conforme ilustra o gráfico a seguir:



Fonte: as autoras

Freud (1920) e outros autores psicanalistas como Winnicott (1951) e Dolto (1999), contribuem para o entendimento da importância da brincadeira no desenvolvimento da criança e dizem que a brincadeira é universal e é própria da saúde, facilita o crescimento, desenvolve o potencial criativo e conduz aos relacionamentos grupais.

Diante das tais colocações, é importante considerar que Freud (1907), complementa dizendo que “o brincar da criança é determinado por desejos - desejo esse que auxilia o seu desenvolvimento - o desejo de ser grande e adulto. A criança está sempre brincando ‘de adulto’, imitando em seus jogos aquilo que conhece da vida dos mais velhos”.

Winnicott (1951) comenta que o brincar facilita o crescimento e, portanto, a saúde da criança. O brincar também conduz aos relacionamentos grupais e pode ser considerada uma forma de comunicação da criança consigo mesma e com os outros.

Cabe ainda mencionar que Winnicott em seu livro “O brincar & A realidade” (1975), relata que o objetivo do brincar, em essência, não é o riso ou o prazer, mas sim o desejo de uma experiência criativa na continuidade do espaço-tempo, pois

somente no brincar o sujeito pode ser criativo e descobrir seu *self*. Sendo assim, o brincar é um aspecto universal, mesmo que nem todos estejam de posse dessa possibilidade, é uma maneira de o ser humano encontrar a si mesmo, ou seja, para o referido autor, o brincar é, em si mesmo, psicoterápico, não propriamente por causa dos elementos simbólicos que expressa, mas pelo que realiza.

Proporcionando uma visão numa perspectiva mais ampla Dolto (1999) admite o jogo como uma atividade comum a todos os animais e que todos os filhotes dos mamíferos parecem brincar assim como a criança humana, mas ressalta a diferença em relação à criatividade e à variedade do jogo. As atividades dos outros animais são estereotipadas, provocadas por uma necessidade de motricidade da espécie. Ela descreve as diferentes etapas de desenvolvimento da criança em relação aos tipos de jogos de cada uma delas.

Para essa autora, o bebê apresenta um dos primeiros jogos de prazer junto ao adulto na brincadeira de esconder o rosto e mostrá-lo de novo. Freud (1920) em seu texto intitulado “Mais além do Princípio do Prazer” faz referência ao jogo do Fort. Da! (Sumiu. Achou!), que descreve a brincadeira completa de seu neto de um ano e meio de idade, onde ocorria o desaparecimento e o retorno do objeto. Freud (1920) explica que o primeiro ato era repetido como um jogo em si mesmo e o segundo ato era o que dava mais prazer, fazendo menção à grande realização cultural da criança, que deve renunciar a satisfação instintual no momento em que deixa a mãe ir embora sem protestar.

Freud (1920) coloca que todas as brincadeiras da criança são influenciadas pelo desejo de crescer e poder fazer o que as pessoas adultas fazem. Pode-se citar os exemplos das brincadeiras observadas, onde elas constroem uma torre de blocos de madeira e dizem que querem ser engenheiros ou pedreiros quando crescer; ou quando brincam de carrinho e pensam em ser pilotos de corrida; ou ainda quando brincam de casinha ou escolinha e fazem imitações de suas mães e professoras.

Entretanto, ainda de acordo com este texto de Freud, na brincadeira não tem somente prazer, muitas vezes também há elementos de natureza desagradável de uma experiência vivida. “Quando a criança passa da passividade da experiência para a atividade do jogo, transfere a experiência desagradável para um de seus companheiros de brincadeira e, desta maneira, vinga-se num substituto.” (FREUD, 1920, p.28). Assim, o autor ainda cometa que:

"as crianças repetem experiências desagradáveis pela razão adicional de poderem dominar uma impressão poderosa muito mais completamente de modo ativo do que poderiam fazê-lo simplesmente experimentando-o de modo passivo. Cada nova repetição parece fortalecer a supremacia que buscam. Tampouco podem as crianças ter suas experiências agradáveis repetidas com frequência suficiente, e elas são inexoráveis em sua insistência de que a repetição seja idêntica". (FREUD, 1920, p.52).

Os dados teóricos apresentados por Dolto (1999) e Freud (1920) indiciam que o jogo é mediador de desejo, traz consigo uma satisfação e permite expressar seu desejo aos outros em jogos compartilhados. O jogo sempre tem regras e quando as crianças brincam entre si, as regras que estabelecem, às vezes, são mais atraentes do que a atividade do jogo mental ou físico em questão. Ocasionalmente, em seus jogos solitários, a criança se impõe regras como forma prazerosa de brincar de contorná-las, chegando mesmo ao prazer de trapacear.

Essas citações se complementam, propiciando uma visão mais abrangente das características do brincar e sua importância para o desenvolvimento da criança, pois permite que ela experimente na fantasia e no ato, o que ainda não consegue expressar através da linguagem ou não pode fazer no real, além do mais, compreende-se o brincar como uma atividade sociocultural que pressupõe no seu ato o aprendizado e comunicação.

Portanto, para Saltini (1997) as escolas deveriam entender mais de seres humanos e de amor do que de conteúdos e técnicas educativas. Elas - as escolas - têm contribuído em demasia para a construção de neuróticos por não entenderem de amor, de sonhos, de fantasias, de símbolos e de dores.

Neste sentido o RCNEI complementa dizendo que alguns jogos e brincadeiras de parque ou quintal, envolvendo o reconhecimento do próprio corpo, o do outro e a imitação, podem se transformar em atividades da rotina. (BRASIL, 1996).

Isso fica nítido quando as entrevistadas são questionadas a respeito sobre quando as crianças brincam na escola, respondendo que "nas terças-feiras ou nas sextas-feiras acontecem o dia dos jogos [...]" (Professora02). A Estagiária03 comenta que "tem o momento livre, que acontece durante uma hora por dia, a hora do brinquedo, que dependendo da professora é sempre uma vez por semana e na brinquedoteca as crianças vão uma vez por semana também." e a Estagiária04 diz que "no ateliê da brinquedoteca, que eu sou professora, cada pré vai duas vezes por semana, mas tem os outros ateliês e o momento livre."

Ainda em resposta à questão sobre quando as crianças brincam mais duas entrevistadas comentam que:

Tem o horário do momento livre, onde as crianças se dividem em dois grupos, que acontecem durante uma hora por dia das 12h às 13h e entre as 13h às 14h. As crianças brincam a todo o momento na escola, de uma à duas vezes por semana vão ao parquinho se o clima estiver bom. Também brincam de massinha, vão até a culinária e tem o dia do brinquedo todas às quartas-feiras (Estagiária01).

No pré-I as crianças brincam na brinquedoteca e na expressão corporal, no pré-II elas brincam na brinquedoteca, na expressão corporal e na ludoteca. As duas turmas são agendadas em horários específicos semanalmente. Também tem o momento livre e quando chove as crianças tem que brincar na sala de vídeo. (Estagiária02).

É preciso lembrar que além dos momentos de rotina disponibilizados para o brincar, as crianças da instituição também precisam ter a oportunidade de brincar “diariamente. O brincar é constante, até enquanto estão realizando as atividades em sala de aula.” (Professora01). Além disso, a Professora03 relata que “aqui as crianças brincam o tempo todo, até mesmo em momentos que vão ao banheiro e nos momentos da comida”.

Assim, as instituições de Educação Infantil do Brasil tem que tornar acessível à todas as crianças que a frequentam, elementos da cultura que enriquecem o seu desenvolvimento e inserção social, propiciando o desenvolvimento da identidade das crianças, por meio de aprendizagens diversificadas, realizadas em situações de interação. Uma das atividades que o RCNEI sugere é o brincar.

Para brincar é preciso que as crianças tenham certa independência para escolher seus companheiros e os papéis que irão assumir no interior de um determinado tema e enredo, cujos desenvolvimentos dependem unicamente da vontade de quem brinca. Pela oportunidade de vivenciar brincadeiras imaginativas e criadas por elas mesmas, as crianças podem acionar seus pensamentos para a resolução de problemas que lhes são importantes e significativos. Propiciando a brincadeira, portanto, cria-se um espaço no qual as crianças podem experimentar o mundo e internalizar uma compreensão particular sobre as pessoas, os sentimentos e os diversos conhecimentos. (BRASIL, 1998, p.28).

Desta forma, a sugestão do RCNEI é de que na Educação Infantil os professores ofereçam condições para aprendizagem através das brincadeiras vindas de situações pedagógicas intencionais ou aprendizagens orientadas pelos adultos, onde essas aprendizagens, de naturezas diversas, ocorrem de maneira integrada no processo de desenvolvimento infantil. (BRASIL, 1998).

Sendo assim, cabe mencionar que ao serem questionadas a respeito de quando as crianças brincam na escola, as demais entrevistadas responderam que:

“Durante este ano consegui desenvolver bastante a brincadeira fora da sala de aula e dentro também. Para dar aulas sobre alguns temas, sempre construo brinquedos junto com os alunos para depois passar as coisas teóricas.” (Professora04). “[...] Eu estimo nas brincadeiras um desenvolvimento nas crianças, uso brincadeiras direcionadas em alguns momentos e em outros eu deixo elas livres.” (Professora02). “Introduzimos os brinquedos nas atividades, tem um espaço especial na sala de aula para isso, construímos as brincadeiras e brinquedos para sair do concreto, as crianças precisam vivenciar as situações, cantar, se divertir.” (Professora05).

Sobre a relação do brincar e o professor, Mariotto (2009) coloca que os professores da Educação Infantil precisam refletir sobre sua função e sobre o lugar que ocupam no sistema institucional. O educador é aquele que tem a responsabilidade de ensinar seus alunos às primeiras experiências da aprendizagem formal e do processo de socialização, onde a criança pode se inserir na rede discursiva da ordem simbólica.

Desta forma, percebe-se na instituição em questão que as estagiárias cumprem o papel proposto por Mariotto: “Eu gosto de sentar junto com eles, de entrar na brincadeira. Eu atendo e brinco junto na hora da brincadeira com massinha ou quando leio livros de história para eles. Usamos a imaginação [...]” (Estagiária01). “Eu participo das atividades que eles fazem e fico com eles durante o tempo livre que eles têm para brincar.” (Estagiária04).

Neste sentido, cabe ainda mencionar que o brincar é uma forma possível de entrar no campo simbólico da criança para intervir nos processos emocionais, afetivos, de educação e de aprendizagem. Sendo assim, o brincar é uma atividade que não ocorre somente na infância, portanto esse ato tem sido explorado no campo científico da atualidade, com o intuito de caracterizar as suas peculiaridades e identificar as suas relações com o desenvolvimento e com a saúde. Winnicott (1975) argumenta que o brincar é essencial para o desenvolvimento humano, pois é um ato dotado de significação social e de aprendizagem.

Segundo o RCNEI, é por meio das brincadeiras que os professores podem observar e constituir uma visão dos processos de desenvolvimento das crianças em conjunto ou de cada uma delas em particular, registrando suas capacidades de uso da linguagem, assim como de suas capacidades sociais e dos recursos afetivos e emocionais que dispõe. (BRASIL, 1998).

Diante das tais colocações, é importante considerar que as entrevistadas afirmam: “Eu entro na brincadeira deles porque não pode cortar o lúdico da criança. Devemos entrar no mundo da criança e imaginar mesmo que o bolo de areia que ela mostra é um bolo mesmo.” (Estagiária02). “Sou a professora da expressão corporal, então no meu trabalho as crianças brincam com o som da música através de atividades musicais.” (Estagiária03).

Em face do exposto, é necessário considerar que na pré-escola, é por meio do brincar que a criança manipula, explora, experimenta situações e objetos reais que lhe proporcionem oportunidades de desenvolver habilidades, criatividade, linguagem e saúde mental. Neste sentido, pode-se concordar com Neves e Martins (2011), que afirmam que cabe aos professores procurarem recursos para trabalhar o lúdico na sala de aula, dando espaço para a socialização e novos conhecimentos.

Sendo assim, a (Professora02) comenta que “o brincar desenvolve conceitos na criança e é através do brincar que conhecemos as crianças. Usamos em sala de aula a brincadeira para despertar o interesse da criança para os assuntos relacionados à escola.” Concordando, a (Professora04) relata, “No brincar as professoras conseguem perceber muitas coisas em relação à aprendizagem. Tudo está envolvido: o brincar e o aprender.”

A partir das afirmações dos autores Neves e Martins (2011) e dos relatos das professoras, é importante ressaltar que a escola acaba sendo a fonte transmissora de cultura, onde ainda existem espaços para as crianças brincarem, tendo nos profissionais de educação a responsabilidade de ensinar e resgatar as brincadeiras populares. Também o jogo deve fazer parte do cotidiano das crianças, e seria usado como uma nova forma de transmitir conhecimento, pois, a atividade lúdica é benéfica ao aprendizado.

Diante das tais colocações, é importante considerar que Mariotto (2009) comenta que com os avanços da ciência dos atos de cuidar e educar há uma prevalência do saber operativo, o que auxilia no apagamento do saber inconsciente. A autora ainda diz que para a Psicanálise, o processo de humanização permite o ingresso da criança na cultura tomando lugar em relação à Lei, aos códigos da cultura e aos discursos que a organizam. Assim, humanizar, é marcar o sujeito com o significante, abrindo espaço para a desbiologização do corpo e sua amarração à pulsão e à palavra, função esta da educação.

O resultado do ato educativo enquanto introdução do ser na cultura e na linguagem se verifica justamente na aquisição de habilidades e competências físicas e mentais relativas ao processo de desenvolvimento bem como na possibilidade de reconhecer-se numa identidade de si, numa linhagem e numa posição discursiva relativa à subjetivação. Sobre isso, a Professora03 relata que é importante “entrar no imaginário delas e instigar elas também a raciocinar sobre o que criar na brincadeira para desenvolver uma história. Instigar a criança para que ela crie e produza no brincar”.

Para Andrade (2001) deveria haver mais informações sobre o brincar das crianças nos cursos de Educação Infantil, já que o brincar pertence a elas. Pois o brinquedo é essencial, desperta os sentidos, a criatividade e além de possibilitar a criança a aprender. A brincadeira é algo que promove o desenvolvimento, tanto corporal como imaginativo e ajuda a desenvolver ainda mais as capacidades humanas. O educador que utilizar o lúdico nas séries iniciais para trabalhar atividades educativas terá um grande retorno em aprendizagem.

Na prática, as entrevistadas relatam que: “Tudo envolve a brincadeira. Tento sempre participar das brincadeiras com as crianças, porque nessa faixa etária os alunos aprendem brincando. A brincadeira faz diferença, por exemplo, na questão da timidez ou no aprendizado.” (Professora04). “Brinco na sala de aula, na quadra e no momento livre. Tudo que eu trabalho em sala de aula, faço a prática também para eles verem o lúdico. As crianças brincam para aprender.” (Professora05).

Assim, é preciso lembrar que os jogos e as brincadeiras são uma forma de lazer no qual estão presentes as vivências de prazer e desprazer. Representando uma fonte de conhecimento sobre o mundo e sobre si mesmo, contribuindo para o desenvolvimento de recursos cognitivos e afetivos que favorecem o raciocínio, tomada de decisões, solução de problemas e o desenvolvimento da criatividade.

Diante de tais colocações, é importante considerar que a brincadeira é a atividade principal da infância e não apenas acontece pela frequência de uso que as crianças fazem do brincar, mas principalmente pela influência que este exerce no desenvolvimento infantil. O brinquedo por sua vez, aparece como um pedaço de cultura colocado ao alcance da criança. É seu parceiro na brincadeira. A manipulação do brinquedo leva a criança à ação e à representação, a agir e a imaginar. (BOMTEMPO, 1999).

Portanto, pensa-se que o jogo, as atividades lúdicas e a brincadeira têm para a criança uma extrema importância, já que proporcionam oportunidades dela aprender a conviver com o outro, a compartilhar suas ideias e a respeitar o que os colegas pensam, a dividir objetos e brinquedos, a respeitar regras, a ter autonomia e a experimentar papéis. Na pré-escola, a responsabilidade de proporcionar experiências e aprendizado é do educador e de toda equipe pedagógica, porém, fora dela, não pode ser excluída essa responsabilidade dos pais ou cuidadores da criança.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o percurso deste trabalho, foi percebida a importância que o brincar exerce para o desenvolvimento infantil, principalmente no que diz respeito à atuação do educador na pré-escola. Portanto, somos levados a considerar que a brincadeira é um instrumento de extrema importância para o desenvolvimento da criança, sendo que o brincar é uma atividade normal da fase infantil que merece atenção e envolvimento. A infância é uma fase que marca a vida do sujeito e o brincar nunca deve ser deixado de lado, mas, pelo contrário, deve ser estimulado, já que é responsável pelo auxílio nas evoluções psíquicas.

Em virtude dos fatos acima mencionados, a presente pesquisa nos revelou que o brincar proporciona para a criança um desenvolvimento sadio e harmonioso, sendo que ao brincar, a criança aumenta sua independência, estimula sua sensibilidade visual e auditiva, desenvolve habilidades motoras, exercita a imaginação e a criatividade, aprimora sua inteligência emocional.

Tendo em vista que atualmente vivemos em uma sociedade moderna, onde as crianças são fortemente influenciadas pela mídia e pelos jogos eletrônicos. Muitas vezes os pais, na correria do dia-a-dia não tem tempo para brincarem com seus filhos, logo, fica em função da escola promover esse brincar.

Desta forma, no decorrer desta pesquisa foram elencados alguns resultados da entrevista realizada com as professoras e estagiárias a respeito do brincar na pré-escola, assim, as respostas obtidas evidenciam que o brincar atua como uma ferramenta de suporte para os educadores estimularem o desenvolvimento infantil e a aprendizagem no contexto escolar.

A partir de leituras sobre o brincar na pré-escola, o desenvolvimento de crianças de quatro e cinco anos e das entrevistas realizadas com os profissionais da Educação Infantil da escola CAIC, verificou-se que é necessário que a escola e todos os envolvidos com a Educação Infantil tenham consciência de que suas ações podem ter consequências não só no momento atual do desenvolvimento da criança, como também nos momentos posteriores de sua vida.

Em virtude dos fatos mencionados, faz-se necessário ressaltar que diante dos dados coletados, as entrevistadas relataram que a estrutura do CAIC e as propostas de espaços para as crianças brincarem são modelos para as demais escolas, neste

sentido, as entrevistadas ainda comentam sobre a importância dos espaços disponibilizados pela instituição para as crianças brincarem, pois são nestes momentos que se evidenciam suas dificuldades sendo também um momento de interação, onde as crianças brincam entre si e as professoras as conhecem melhor.

Após a leitura das falas das entrevistadas, foi feita a reflexão sobre o tema do brincar na pré-escola, na prática dos profissionais que trabalham com crianças e no espaço que os mesmos proporcionam para os alunos tornarem-se sujeitos e se desenvolverem de forma saudável. Para Bernardino (2012), a ideia de proporcionar condições para que as crianças tornem-se sujeitos está no sentido em que o professor faça uma aposta nas possibilidades desejantes de cada aluno e os trate como únicos. O investimento do professor no aluno precisa ocorrer para que ele consiga ajudar a criança a aprender.

Sendo assim, foi possível observar na coleta de dados, a relação que as entrevistadas fazem entre o brincar e o desenvolvimento de seus alunos, onde, talvez por estarem mais em contato com a área da educação, comentam muito mais a relação entre o brincar e o desenvolvimento social e cognitivo das crianças. Porém, de forma geral, todas as entrevistadas relataram, mesmo que não por estes termos, que o brincar exerce influência para o desenvolvimento psicomotor, afetivo e subjetivo da criança pré-escolar. Portanto, foi possível identificar que todas as entrevistadas apontam que o lúdico e o brincar exercem papel fundamental para que o aprendizado nesta faixa etária.

Em virtude do que foi mencionado somos levados a acreditar que as professoras e as estagiárias da Educação Infantil do CAIC exercem o papel de parceiras durante o brincar das crianças, produzindo com seus alunos, e ainda, auxiliando-os na inserção da cultura e proporcionando-lhes um desenvolvimento saudável. Desta forma, as entrevistadas reconhecem que o brincar pode acontecer em qualquer espaço da escola, inclusive no refeitório, na área do soninho ou ainda no banheiro.

Pela análise das respostas levantadas em entrevista, verificou-se que os espaços disponibilizados pela instituição proporcionam um brincar mais livre para a criança, visto que o CAIC dispõe de uma grande área verde, neste sentido, as entrevistadas consideram um grande privilégio para as crianças entrarem em contato com a natureza.

Desta forma, verificou-se ainda, que para as entrevistadas o momento livre é o preferido delas, pois como o nome já diz, as crianças podem brincar livremente com os brinquedos da escola ou trazidos de casa, ou ainda podem brincar de bola, pique esconde, amarelinha entre outros. Sendo que neste momento as professoras e estagiárias também podem observar as crianças no momento lúdico, e como se dá a interação entre eles. Além disso, nesse momento verifica-se que o brincar pode favorecer a psicomotricidade a aprendizagem cognitiva e o desenvolvimento cognitivo da criança pré-escolar.

Assim, verifica-se que no contexto escolar, as atitudes dos educadores com relação à criança devem proporcionar a autonomia, o cuidado e a segurança para ela desenvolver seu cognitivo, sua psicomotricidade e seu subjetivo. Isso é promovido através de espaços para brincar, onde brincando, os alunos têm maior possibilidade de descobrir-se, descobrir o mundo a sua volta, aprender e se tornar um ser social.

REFERÊNCIAS

ABERASTURY, A. **A criança e seus jogos**. Porto Alegre: Artes Médicas; 1992.

AHMAD, L. A. S. **Um breve Histórico da Infância e da Instituição de Educação Infantil**. 2009. Disponível em: <www.partes.com.br/educacao/historicoinfanzia.asp>. Acesso em: 20 out. 2012.

AMORIM, C., OLIVEIRA, M., MARIOTTO, R. **A Psicologia do brinquedo**. Revista Psicologia Argumento, 1997. p 9-31.

ANDRADE, C. M. R. J. Vamos dar a meia volta, volta e meia vamos dar: O brincar na creche. In: OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 2001.

ARCE, A. **Lina, uma criança exemplar! Friedrich Froebel e a pedagogia dos jardins-de-infância**. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n. 20, Ago. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000200009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 03 out. 2012.

BALDÊZ, W. A.; RODRIGUEZ, A. M. C. **A brinquedoteca como Laboratório para os cursos de Licenciatura: Um Espaço de Possibilidades que pode auxiliar o trabalho docente**. Disponível em: <http://www.educasul.com.br/2010/Anais/trabalhos_educasul_formacao_de_professores/Wagner%20de%20Ara%C3%BAjo%20Bald%C3%AAz.pdf>. Acesso em: 14 Jun. 2012.

BANDEIRA, A. T. M. T. **Jogos e brincadeiras na formação psicomotora da criança na fase pré-escolar**. Universidade Cândido Mendes: Instituto de pesquisas sócio-pedagógicas. Pós-graduação “Lato Sensu”. Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: <<http://www.avm.edu.br/monopdf/7/ADRIANA%20TELES%20MARINHO%20TO RRES%20BANDEIRA.pdf>>. Acesso em: 02 nov. 2012.

BERNARDINO, L. M. F. **A intervenção psicanalítica nas psicoses não decididas na infância**. São Paulo, 2012. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032004000100004&script=sci_arttext>. Acesso em: 18 set. 2012.

BOIKO, V. A. T.; ZAMBERLAN, M. A. T. **A perspectiva sócio-construtivista na psicologia e na educação: o brincar na pré-escola**. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141373722001000100007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 31 out. 2012.

BOMTEMPO, E. **Brincar, Fantasiar e aprender**. 1999. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v7n1/v7n1a05.pdf>>. Acesso em: 19 abril 2012.

_____. **Brincando se aprende: uma trajetória de produção científica**. 1997. Tese de Livre-docência, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

BORSA, J. C. O. **Papel da escola no processo de socialização infantil.**

Disponível em: <<http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0351.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2012.

BUENO, J. **Psicomotricidade: Estimulação, Educação e Reeducação Psicomotora com Atividades Aquáticas.** São Paulo: Lovise, 1998.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei nº 8069, de 13 de jul. de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 15 jun. 2012.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Vol. 1, 2 e 3. Brasília: 1998. p 15-69.

CHAZAUD, J. **Introdução à psicomotricidade.** São Paulo: Manole, 1987.

CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. P. da S. **Educação Infantil: Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p 103-105.

CUNHA, N. H. S. A brinquedoteca brasileira. In: SANTOS, S. M. P. **Brinquedoteca: Lúdico em diferentes contextos.** 8 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

DELDINE, R.; VERMEULEN, S. **O desenvolvimento psicológico da criança.** Bauru: Edusc, 1999.

DE MEUR, A.; STAES, L. **Psicomotricidade: educação e reeducação.** São Paulo: Manole, 1991. p 19.

DOLTO, F. **As etapas decisivas da infância.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Os caminhos da educação.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ERLANGER, H. H. B. **O papel do psicopedagogo na educação infantil.**

Universidade Candido Mendes Pós-graduação "Lato Sensu" Projeto "A vez do mestre". Rio de Janeiro, 2005. Disponível em:

<<http://www.avm.edu.br/monopdf/6/HELOISA%20HORTA%20BARBOSA%20ERLANGER.pdf>>. Acesso em: 02 nov. 2012. p 10-11.

FONTES, M. J. O. et al. **Ludoteca na Universidade: Espaço Sócio-Cultural de Integração com a Comunidade.** 2004. Disponível em:

<<http://www.ufmg.br/congrent/Cultura/Cultura3.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2012.

FORTUNA, T. R. Vida e morte do brincar. In: ÁVILA, I. S. **Escola e sala de aula: mitos e ritos.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. Disponível em:

<<http://www.escolaoficialudica.com.br/atuacoes/artigos/Jogo%20vida%20e%20mort>>

e%20do%20brincar.pdf>. Acesso em: 19 abril 2012.

FREUD, S. **Além do princípio do prazer (1920)**. Obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, Vol. XVIII, 1996.

_____. **Escritores criativos e devaneio (1907)**. Obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, Vol. IX, 1975.

_____. **O ego e o id (1923)**. Obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, Vol. XIX, 1996.

FRIEDMANN, A. **O direito de brincar: a brinquedoteca**. São Paulo: Scritta, 1992.

_____. et al. A evolução do brincar. In: FRIEDMANN, A. **O direito de brincar: a brinquedoteca**. 3 ed. São Paulo: Scritta, 1996. p 27-35.

GALVÃO, M. I. **O espaço do movimento: investigação no cotidiano de uma pré-escola à luz da teoria de Henri Wallon**. 1992.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GOULART, I. B. **Piaget: experiências para utilização pelo professor**. 25 ed. Petrópolis: Vozes. 2009.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. Série pré-escola brasileira. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002. p 39- 45.

KWIECINSKI, I. **O desenvolvimento da criança através do brincar**. 2011. Disponível em: < <http://www.artigonal.com/educacao-infantil-artigos/o-desenvolvimento-da-crianca-atraves-do-brincar-4107949.html>>. Acesso em: 07 nov. 2012.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1981.

LAPIERRE, A. **A educação psicomotora na escola maternal**. São Paulo: Manole, 1989. p 4.

LE BOULCH, J. **O desenvolvimento psicomotor: do nascimento até 6 anos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992. p 191.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. **Técnicas de Pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARIOTTO, R. M. M. **Cuidar, educar e prevenir: as funções da creche na subjetivação de bebês**. Infância e Psicanálise. São Paulo: Escuta, 2009.

MAHONEY, A. A. Contribuições de Henri Wallon para a reflexão sobre questões educacionais. In: _____. **Psicologia e educação: Revendo comunicações**. São Paulo: Educ.2002.

MOTTA, C. R.; et al. **A psicanálise da criança: um estudo de caso**. Revista de Ciências Médicas e Biológicas: Relato de Caso. 2010. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/cmbio/article/view/4739/3512>>. Acesso em: 15 set. 2012.

MÜTSCHLE, M. S. **Como desenvolver a psicomotricidade?** São Paulo: Loyola, 1988. p 32-33.

NEVES, I. F.; MARTINS, P. C. R. **A importância do brincar nas fases evolutivas do desenvolvimento infantil**. 2011. Disponível em: <<http://periodicos.uems.br/novo/index.php/anaispba/article/viewFile/327/255>>. Acesso em: 14 jun. 2012.

NEVES, J. L. **Pesquisa Qualitativa- Características, usos e possibilidades**. 1996. Disponível em: <<http://www.ead.fea.usp.br/Cad-pesq/arquivos/C03-art06.pdf>>. Acesso em: 22 ago. 2012.

NICOLAU, M. L. M. O Brinquedo é a essência da infância. In: _____. **A Educação Pré-Escolar: Fundamentos e Didática**. 10 ed. São Paulo: Ática, 2002. p 77.

OLIVEIRA, I. C. C.; FRANCISCHINI, R. **A importância da brincadeira: o discurso de crianças trabalhadoras e não trabalhadoras**. 2003. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872003000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 28 out. 2012.

OLIVEIRA, Z. R.; **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortêz, 2002. p 58.

PAIM, M. C. C. **Desenvolvimento Motor de Crianças Pré-escolares entre 5 e 6 anos**. 2003. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd58/5anos.htm>>. Acesso em: 20 ago. 2012.

PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento Humano**. 10 ed. Porto Alegre: AMGH, 2010. p 32-38; 291-295.

PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W.; FELDMAN, R. D. **O Mundo da Criança**. Mcgraw Hill, 2001.

PALACIOS, J.; COLL, C.; MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

PEDROZA, R. L. S. **Aprendizagem e subjetividade: uma construção a partir do brincar**. Rev. Dep. Psicol.,UFF, Niterói, v.17, n.2, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-

80232005000200006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 05 abril 2012.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

_____. **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.

PINTO, M. R. Espaço lúdico, que espaço é esse? In: _____. **Formação e aprendizagem no espaço lúdico**. 2 ed. São Paulo: Arte e Ciência, 2003. p 60-61.

RAPPAPORT, C. R. et al. **Psicologia do Desenvolvimento: a idade escolar e a adolescência**. Vol. 4. São Paulo: EPU, 1982.

ROLIM, A. A. M.; GUERRA, S. S. F.; TASSIGNY, M. **Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil**. Rev. Humanidades, Fortaleza, v. 23, n. 2, p. 176-180, jul./dez. 2008. Disponível em: <http://brincarbrincando.pbworks.com/f/brincar+_vygotsky.pdf>. Acesso em: 27 out. 2012.

SALTINI, C. J. P. **Afetividade & inteligência**. Rio de Janeiro: DPA, 1997.

SILVA, S. H. C. et al. **Brinquedoteca: Um Espaço Criativo**. Projeto do Centro de Educação. Disponível em: <http://www.prac.ufpb.br/anais/xenex_xienid/x_enex/ANAIS/Area4/4CENEDESPPEX01.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2012.

SOUZA, A. P; et al: **Escola Reitor Álvaro Cunha Rocha- Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Projeto Político Pedagógico. Ponta Grossa, 2008.

SPODEK, B.; SARACHO, O. N. **Ensinando crianças de 3 a 8 anos**. Porto Alegre: Artmed. 1998.

STERNBERG, R. J. Desenvolvimento Cognitivo. In: _____. **Psicologia Cognitiva**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. p 372-385.

TURATO, E.R. **Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VOLPATO, G. **O jogo, a brincadeira e o brinquedo no contexto sócio-cultural criciumense**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1999.

WAJSKOP, G. **Brincar na pré-escola**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p 25-37.

WALLON, H. As etapas da socialização da criança. In: _____. **Psicologia e Educação da criança**. Lisboa: Editorial Veja, 1953.

WALLON, H. **Psicologia e Educação da infância**. Trad. Ana Rabaça. Lisboa:

Estampa, 1980. p 174-178.

WINNICOTT, D. W. **A criança e seu mundo**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan. 1982.

_____. **O brincar & a Realidade**. Rio de Janeiro, Imago, 1975.

_____. **Da pediatria à psicanálise: objetos transicionais e fenômenos transicionais (1951)**. Rio de Janeiro, Imago, 2000.

APÊNDICE A

TCLE – CAIC



A presente escola está sendo convidada para participar, como voluntária, da pesquisa sobre “**Um estudo sobre o brincar da criança na pré-escola**”. Portanto, a escola receberá todos os esclarecimentos necessários antes e no decorrer da pesquisa. Informamos que o (a) entrevistado (a) poderá recusar-se a responder qualquer questão que lhe traga constrangimento, podendo desistir de participar da pesquisa em qualquer momento sem nenhum prejuízo para o mesmo.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) CAIC

Pesquisa: Desenvolvimento infantil, criança, brincar, pré-escola.

Coordenadora: Psic. Ms. Sara Soriano.

Alunas: Andresa do Carmo Auer e Karen Vanessa Matozo.

1. Natureza da pesquisa: A presente escola está sendo convidado a participar desta pesquisa, que tem como finalidade verificar como os professores e estagiários da instituição observam o brincar e o desenvolvimento subjetivo, cognitivo, psicomotor e social das crianças.

2. Participantes da pesquisa: Professores e estagiários do pré I e pré II da escola CAIC, na cidade de Ponta Grossa/PR.

3. Envolvimento na pesquisa: Ao participar desta pesquisa a escola estará permitindo que um membro do grupo dessa pesquisa aplique um instrumento de pesquisa, de maneira individual, na Instituição frequentada pelos participantes. A duração será de aproximadamente vinte (20) minutos para a coleta de dados. Sempre que quiser, a escola poderá pedir mais informações sobre a pesquisa, sendo possível entrar em contato com as pesquisadoras em qualquer um dos e-mails:

andresaaauer@hotmail.com;

karenmatozo@hotmail.com; ou

sarasoriano@ymail.com.

4. Sobre o questionário: Será pedido que o entrevistado (a) responda questões sobre o brincar na escola.

5. Riscos e desconforto: A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme a Resolução n. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos às suas dignidades.

6. Confidencialidade: Asseguramos que os nomes dos entrevistados não aparecerão, sendo mantido o mais rigoroso sigilo através da omissão total de quaisquer informações que permitam identificar os entrevistados, no entanto, pedimos a permissão para mencionar o nome do CAIC, ressaltando também que será mantido o mais rigoroso sigilo através da omissão total de quaisquer informações dos alunos, professores e pessoal administrativo da instituição.

7. Benefícios: Ao participar desta pesquisa a escola e/ou o entrevistado (a) não deverá ter nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes acerca do brincar na pré-escola.

8. Pagamento: A escola e/ou o entrevistado (a) não terá nenhum tipo de despesa por participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para que a escola participe desta pesquisa. Obrigada!

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto o meu interesse em participar da pesquisa.

Nome: _____

Local e Data: _____

Assinatura: _____

APÊNDICE B

TCLE - ENTREVISTADOS



Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, da pesquisa sobre **“Um estudo sobre o brincar da criança na pré-escola”**. Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes e no decorrer da pesquisa. Informamos que o (a) entrevistado (a) poderá recusar-se a responder qualquer questão que lhe traga constrangimento, podendo desistir de participar da pesquisa em qualquer momento sem nenhum prejuízo para o mesmo.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) ENTREVISTADOS

Pesquisa: Desenvolvimento infantil, criança, brincar, pré-escola.

Coordenadora: Psic. Ms. Sara Soriano.

Alunas: Andresa do Carmo Auer e Karen Vanessa Matozo.

1. Natureza da pesquisa: Você está sendo convidado a participar desta pesquisa, que tem como finalidade verificar como os professores da presente escola observam entre o brincar e o desenvolvimento subjetivo, cognitivo, psicomotor e social das crianças.

2. Participantes da pesquisa: Professores e estagiários do pré I e pré II da escola CAIC, na cidade de Ponta Grossa/PR.

3. Envolvimento na pesquisa: Ao participar desta pesquisa você estará permitindo que um membro do grupo dessa pesquisa aplique um instrumento de pesquisa, de maneira individual, na Instituição frequentada pelos participantes. A duração será de aproximadamente vinte (20) minutos para a coleta de dados. Sempre que quiser, você poderá pedir mais informações sobre a pesquisa, sendo possível entrar em contato com as pesquisadoras em qualquer um dos e-mails:

andresaaauer@hotmail.com;

karenmatozo@hotmail.com; ou

sarasoriano@ymail.com.

4. Sobre o questionário: Será pedido que você responda questões sobre o brincar na escola.

5. Riscos e desconforto: A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme a Resolução n. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos às suas dignidades.

6. Confidencialidade: Asseguramos que os nomes dos entrevistados não aparecerão, sendo mantido o mais rigoroso sigilo através da omissão total de quaisquer informações que permitam identificar os entrevistados.

7. Benefícios: Ao participar desta pesquisa você não deverá ter nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes à cerca do brincar na pré-escola.

8. Pagamento: Você não terá nenhum tipo de despesa por participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para que você participe desta pesquisa. Obrigada!

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto o meu interesse em participar da pesquisa.

Nome: _____

Local e Data: _____

Assinatura: _____

APÊNDICE C

Roteiro de perguntas para entrevista

- 1. Há quanto tempo você trabalha com crianças entre 4 e 5 anos de idade?**
- 2. Qual a relação entre o brincar e o desenvolvimento da criança?**
- 3. Quando as crianças brincam na escola?**
- 4. Como você brinca com seus alunos?**
- 5. Quais são os espaços para brincar na escola?**
- 6. Você prefere algum desses?**
- 7. Com que frequência você utiliza esses espaços?**

APÊNDICE D

Lista de Fotos

Foto 1: Área Circular



Fonte: as autoras

Foto 2: Área Verde



Fonte: as autoras

Foto 3: Banheiros



Fonte: as autoras

Foto 4: Brinquedoteca



Fonte: as autoras

Foto 5: Campo



Fonte: as autoras

Foto 6: Parquinho



Fonte: as autoras

Foto 7: Pracinha



Fonte: as autoras

Foto 8: Sala de aula



Fonte: as autoras

Foto 9: Sala de Vídeo



Fonte: as autoras

Foto 10: Auditório (expressão corporal)



Fonte: as autoras

Foto 11: Espaço especial para brincar na sala de aula.



Fonte: as autoras

Foto 12: Quadra



Fonte: as autoras

Foto 13: Ludoteca



Fonte: as autoras

Foto 14: Ateliê de Culinária



Fonte: as autoras

Foto 15: Refeitório



Fonte: as autoras

Foto 16: Sala 11



Fonte: as autoras

Foto 17: Soninho



Fonte: as autoras