UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO–MESTRADO/PPGEFB
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

A BRINCADEIRA COMO PRINCÍPIO ORIENTADOR NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

PATRÍCIA GNOATTO

FRANCISCO BELTRÃO – PR.
2020

PATRÍCIA GNOATTO

A BRINCADEIRA COMO PRINCÍPIO ORIENTADOR NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado – Área de Concentração: Educação, Linha de Pesquisa: Cultura, Processos Educativos e Formação de Professores, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre(a) em Educação.

Orientadora: Dra Janaina Damasco Umbelino.

FRANCISCO BELTRÃO – PR.

2020

Gnoatto, Patrícia
A Brincadeira como princípio orientador na organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil / Patrícia Gnoatto; orientador(a), Janaina Damasco Umbelino, 2020.
157 f.

Dissertação (mestrado), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Francisco Beltrão, Centro de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.

1. Atividade do brincar. 2. Pré-Escola. 3. Educação Infantil. 4. Teoria Histórico-Cultural. I. Umbelino, Janaina Damasco. II. Título.

unioeste
Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Campus de Francisco Beltrão

PPGEFB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO
UNIOESTE - FBE

FOLHA DE APROVAÇÃO

PATRÍCIA GNOATTO

TÍTULO DO TRABALHO: A BRINCADEIRA COMO PRINCÍPIO ORIENTADOR NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão, Área de Concentração: Educação, Linha de Pesquisa 01: Cultura, Processos Educativos e Formação de Professores, julgada adequada e aprovada, em sua versão final, pela Comissão Examinadora, que concede o Título de Mestra em Educação a autora.

COMISSÃO EXAMINADORA

Janaina Damasco Umbelino (Orientadora)
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Francisco Beltrão
(UNIOESTE)

Franciele Soares dos Santos
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Francisco Beltrão
(UNIOESTE)

Elaine Sampaio Araújo
Universidade de São Paulo
(USP)

Francisco Beltrão, 22 de julho de 2020

DEDICATÓRIA

Aos professores da Educação Infantil, que estas problematizações possibilitem um repensar da prática docente.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a minha família pelo apoio, dedicação e paciência durante todo este período de metrado, foram muitos dias intermináveis e tantas mudanças durante este tempo, que só me fizeram crescer.

Agradeço a minha orientadora Professora Janaina Damasco Umbelino, por ter acreditado em meu trabalho, por ter indicado os rumos a seguir e ter compartilhado tantos conhecimentos e textos, sem eles nada disso seria possível.

Agradeço a toda equipe do Departamento Municipal de Educação de Itapejara D'Oeste, pelo apoio nesta pesquisa e pela compreensão e flexibilização de horários e atividades durante estes dois anos. Obrigada por muitas vezes doarem mais de vocês e cobrarem menos de mim; o empurrãozinho de cada um me possibilitou chegar até aqui.

Obrigada às instituições pesquisadas por abrirem suas portas e confiarem no meu trabalho, pensando sempre em buscar novos conhecimentos.

Obrigada ao meus queridos Camila e Fábio, colegas de formação e amigos da vida! Obrigada por me fazerem rir, mesmo quando não era possível, por compartilharem conhecimentos (teóricos e práticos) e histórias (tão inusitadas), que tornaram nossos dias mais leves, liberando um pouco o peso da mente e dos ombros durante esta caminhada. Vocês são especiais!

Obrigada aos colegas de orientação e Grupo de Pesquisa sobre a Teoria Histórico-Cultural, pois os estudos e trocas de experiências só nos fazem crescer. Espero que o grupo seja fortalecido com mais participantes e siga por muito tempo.

Agradeço aos professores que estiveram presentes durante toda a minha caminhada, desde a Pré-Escola à Pós-Graduação. Cada um deixou sua marca! Ser professora é resultado de uma construção, é acreditar que a Educação pode mudar o mundo, e por isso estou aqui para agradecer a quem, com seu conhecimento, mudou o meu.

Agradeço às professoras que fizeram parte da Comissão Examinadora do meu trabalho. Obrigada pelos questionamentos, dicas e sugestões. Passar por uma banca é difícil e necessário. Obrigada pelo tempo dedicado à leitura e compreensão do meu trabalho, e por todo conhecimento compartilhado.

Por fim, agradeço a cada um que, durante estes dois anos, esteve ao meu lado me dando forças e ânimo para que este sonho se realizasse. Obrigada!

"Quando estou construindo com blocos no quarto de brinquedos, por favor não diga que estou apenas brincando! Porque quando eu brinco, estou aprendendo sobre equilíbrio e formas. Quando estou me fantasiando, arrumando a mesa e cuidando das bonecas, por favor, não me deixe ouvir você dizer ele está apenas brincando. Porque enquanto eu brinco eu aprendo. Eu posso ser mãe ou pai algum dia.

Quando estou pintando até os cotovelos, ou de pé diante do cavalete, ou modelando argila, por favor, não diga que estou apenas brincando. Porque enquanto eu brinco, eu aprendo. Estou expressando e criando, eu posso ser artista ou inventor algum dia. Quando estou entretido com um quebra-cabeça ou com algum brinquedo na escola, por favor, não sinta que é tempo perdido com brincadeiras. Porque enquanto brinco, estou aprendendo. Estou aprendendo a me concentrar e resolver problemas. Eu posso estar numa empresa algum dia.

Quando você me vê aprendendo, cozinhando ou experimentando alimentos, por favor, não pense que porque me divirto, é apenas uma brincadeira. Eu estou aprendendo a seguir instruções e perceber diferenças. Eu posso ser um chefe algum dia. Quando você me vê aprendendo a pular, saltar, correr e movimentar meu corpo, por favor, não diga que estou apenas brincando. Eu estou aprendendo como meu corpo funciona. Eu posso ser um médico, enfermeiro ou um atleta algum dia.

Quando você me pergunta o que fiz na escola hoje? E eu digo: eu brinquei. Por favor, não me entenda mal. Porque enquanto eu brinco, estou aprendendo. Estou aprendendo a ter prazer e ser bem sucedido no trabalho. Eu estou me preparando para o amanhã. Hoje, eu sou uma criança e meu trabalho é brincar".

Apenas Brincando - Autor Desconhecido

GNOATTO, Patrícia. **A brincadeira como princípio orientador na organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil**, 2020. 157f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2020.

RESUMO

Esta pesquisa faz parte dos estudos realizados pelo Grupo de Pesquisa sobre Ensino, Aprendizagem e Teoria Histórico-Cultural (GEPEATH) e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná-UNIOESTE. A fundamentação teórica está embasada na Teoria Histórico-Cultural e esta pesquisa é um estudo de caso nas turmas de Pré-escola II, das instituições de ensino de Itapejara D'Oeste/PR, que tem como objeto de estudo a brincadeira como eixo didático-metodológico, e por temática, a atividade do brincar. O objetivo principal é analisar como se articula a atividade do brincar e o trabalho pedagógico nas turmas de Pré-Escola II - Educação Infantil, no Município de Itapejara D'Oeste – Paraná. A partir dos fundametos dos principais autores da teoria (Vigotski, Leontiev, Elkonin, Mukhina), compreendemos as características do desenvolvimento das crianças em idade Pré-escolar e os princípios da Teoria Histórico-Cultural para a atividade do brincar; Caracterizamos o que é atividade principal, o brincar como atividade principal e qual a importância do brincar para o desenvolvimento da criança; Identificamos como a atividade do brincar está organizada nos documentos municipais e nas legislações para a Educação Infantil; Analisamos como os professores organizam a atividade do brincar na Pré-Escola II ofertadas em escolas municipais; Identificamos a compreensão dos professores sobre a importância da atividade do brincar para a criança de Pré-Escola II; e, finalmente, analisamos como a atividade do brincar é compreendida enquanto recurso didático-metodológico pelos professores da Pré-Escola II. Com nossos estudos, compreendemos que a brincadeira não é espontâneo na criança, mas resultado da construção histórica do conjunto dos homens e se organiza nas relações sociais. Diante da análise dos dados coletados, é possível afirmar que a brincadeira se articula como um recurso didático-metodológico na organização do trabalho pedagógico das instituições, no entanto o entendimento que estas têm sobre a atividade do brincar pressupõe uma visão espontaneísta do seu surgimento na criança. No entanto, para que a brincadeira seja um princípio orientador do trabalho pedagógico e para que esta atividade realmente aconteça, os professores precisam estar preparados, organizar o tempo e o espaço em que a atividade irá de se desenvolver, selecionar objetos que compõem a brincadeira, assim como o conteúdo que será desenvolvido.

Palavras-chave: Atividade do brincar; Pré-Escola; Educação Infantil; Teoria Histórico-cultural.

GNOATTO, Patrícia. **Playing activity as the guiding principle for pedagogical work's organization in Early Childhood Education**, 2020. 157p. Dissertation (Master´s Degree) - Graduate Program in Education - Master, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2020.

ABSTRACT

This research is part of the studies accomplished by the Research Group on Teaching, Learning and Historical-Cultural Theory (GEPEAThc) and from the Graduate Program in Education of the Universidade Estadual do Oeste do Paraná-UNIOESTE. The theoretical foundation is based on the Historical-Cultural Theory and this research is a case study in the Pre School classes II of the educational institutions of Itapejara D'Oeste / PR. The object of study is the playing activity as a didactic methodological axis, and as the thematic, the activity of playing.The main objective is to analyze how the activity of playing and the pedagogical work is articulated in Pre School II - Early Childhood Education classes, in the city of Itapejara D'Oeste - Paraná. From this object of study and based on the main authors of the theory (Vigotski, Leontiev, Elkonin, Mukhina), we understand the characteristics of the development of Pre School children and the elements of Historical-Cultural Theory for the activity of playing; We characterize what is the main activity, playing as the main activity and what is the importance of playing for children´s development; We identified how the activity of playing is organized in the city documents and legislation for Early Childhood Education; We analyzed how teachers organize the activity of playing in Pre School II classes offered in public schools; We identified the teachers' understanding of the importance that the activity of playing has for the Pre School II children; and, finally, we analyze how the activity of playing is understood as a didactic-methodological resource by the teachers of Pre School II. Through our study, we understand that the activity of playing is not spontaneous in children, but the result of the historical construction of the group of people and it is organized inside social relations. In view of the analysis of the collected data, it´s possible to claim that playing activities are articulated as a didactic-methodological resource in the organization of the educational work of the institutions, however, the understanding that the professionals of these institutions have about the activity of playing presupposes a spontaneistic view of its appearance in the child. However, for playing activities to become a guiding principle of pedagogical work and for this activity to really take place, teachers need to be prepared, organize the time and space in which the activity will happen, select objects that make up the playing activities, as well as the content that will be developed.

Keywords: Activity of Playing; Pre School; Children education; Historical-cultural theory.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de Pesquisas.....18

Tabela 2 – Pesquisas escolhidas para análise.....19

Tabela 3 – Atendimento da Educação Infantil no Município de Itapejara D'Oeste – 2019 80

Tabela 4 – A Organização das turmas de Pré-Escola II – 2019.....81

Tabela 5 – Formação dos professores da Escola Parigot de Souza – EIEF.....84

Tabela 6 – Formação dos professores da Escola Nereu Ramos – EIEF.....86

Tabela 7 – A rotina da Escola Parigot de Souza.....96

Tabela 8 – A rotina da Escola Nereu Ramos - Matutino.....97

Tabela 9 – A rotina da Escola Nereu Ramos – Vespertino.....97

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Parquinho da Escola Parigot de Souza.....102

Figura 2 – Pré-Escola II “B” – fundos da sala.....103

Figura 3 – Pré-Escola II “B” – entrada da sala.....103

Figura 4 – Pré-Escola II “A” – entrada da sala.....104

Figura 5 – Pré-Escola II “A” – fundos da sala.....105

Figura 6 – Parquinho da Escola Nereu Ramos.....106

Figura 7 – Pré-Escola II “A e D” – fundos da sala.....107

Figura 8 – Pré-Escola II “A e D” – entrada da sala.....107

Figura 9 – Pré-Escola II “B e C” – entrada da sala.....108

Figura 10 – Pré-Escola II “B e C” – fundos da sala.....108

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – O papel da brincadeira na vida da criança e na Educação Infantil.....112

Quadro 2 – Como as brincadeiras são utilizadas pelas professoras e em quais momentos 120

Quadro 3 – Considerações das professoras sobre as atribuições da brincadeira.....124

Quadro 4 – Observação da turma da Professora A 126

Quadro 5 – Observação da turma da Professora B.....127

Quadro 6 – Observação da turma da Professora C.....127

Quadro 7 – Observação da turma da Professora D.....129

Qudro 8 – Observação da turma da Professora E.....130

Quadro 9 - Observação da turma da Professora F.....131

Quadro 10 – Observação da turma da Professora F.....133

Quadro 11 – Observação da turma da Professora F.....135

Quadro 12 – Observação da turma da Professora D.....139

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 14

CAPÍTULO 1 - O BRINCAR NAS PESQUISAS NO BRASIL 18

CAPÍTULO 2 - O DESENVOLVIMENTO INFANTIL NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL 36

2.1 A criança na idade Pré-escolar 36

2.2 A Atividade como Formação Humana 47

2.3 A Atividade Principal como Promotora de Desenvolvimento 49

2.4 A Atividade do Brincar na idade Pré-Escolar 52

2.5 O papel da Imaginação e da Imitação na Atividade do Brincar 62

2.6 A organização do trabalho pedagógico e o papel do professor na atividade do brincar 68

CAPÍTULO 3 - A EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE ITAPEJARA D'OESTE: CARACTERÍSTICAS E CONCEPÇÕES 72

3.1 As políticas públicas para a Educação Infantil 73

3.2 A trajetória da Educação no município de Itapejara D'Oeste e a oferta de Educação Infantil 77

3.3 Os Projetos Políticos Pedagógicos: caracterização das instituições e as concepções pedagógicas. 81

3.3.1 Escola Professor Pedro Viriato Parigot de Souza - EIEF 83

3.3.2 Escola Municipal Nereu Ramos - EIEF 85

3.4 Concepções presentes nos Projeto Político-Pedagógicos 87

CAPÍTULO 4 - A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NAS TURMAS DE PRÉ-ESCOLA II 94

4.1 A organização do trabalho pedagógico nas instituições de ensino pesquisadas: Rotinas, Tempo e Espaço Pedagógico 95

4.2 Os Espaços utilizados pelas turmas de Pré-Escola 101

4.2.1 Escola Parigot de Souza 101

4.2.2 Escola Nereu Ramos 106

4.3 A brincadeira como princípio orientador do trabalho pedagógico nas turmas de Pré-Escola II - resultados das entrevistas e observações 111

CONSIDERAÇÕES FINAIS 142

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 147

ANEXOS 155

INTRODUÇÃO

A brincadeira enquanto *atividade* social e humana é uma atividade fundamental para o desenvolvimento infantil. É comum ouvirmos que a brincadeira faz parte da vida das crianças, como também ouvirmos sobre sua importância para os sujeitos pré-escolares. Ainda, ao identificarmos esta *atividade* no interior das instituições de Educação Infantil, constatamos que esta é uma prática muito presente em suas rotinas, caracterizando-se como elemento constituinte desta etapa de ensino.

Considerando estas primeiras impressões, a presente pesquisa tem como objeto de estudo a brincadeira como eixo didático-metodológico, e por temática, a atividade do brincar. O interesse por este tema e objeto, surge, portanto, da minha experiência enquanto professora da Educação Infantil e como coordenadora pedagógica do Departamento Municipal de Educação, ao observar que no interior das instituições a brincadeira é entendida de forma rudimentar, e na maioria das vezes, considerada como uma atividade que acontece normalmente na vida das crianças, que espontaneamente já sabem brincar. Muitas vezes as instituições de Educação Infantil não reconhecem a importância da brincadeira para o desenvolvimento infantil e para apropriação do conhecimento pelas crianças em seus primeiros anos de vida. Ainda, estas instituições têm dificuldade de justificar as contribuições da brincadeira dentro da prática cotidiana do ensino como um recurso didático-metolológico do trabalho pedagógico.

A fim de compreendermos as contribuições do brincar para as crianças, encontramos na Teoria Histórico-Cultural o suporte necessário, pois consideramos que ela nos dá condições para compreendermos a brincadeira como *atividade principal* para o desenvolvimento infantil. De acordo com Vigotski (2008), a brincadeira, no período pré-escolar, é a atividade que promove o desenvolvimento psíquico da criança, atribuindo a ela o título de *atividade dominante ou principal* deste período da vida do ser humano. É por meio dela que a criança se apropria do legado humano, da função social dos objetos e das ações tipicamente humanas.

Assim, esta pesquisa busca responder a seguinte questão: **Em que medida a atividade do brincar articula-se como um recurso didático-metodológico na organização do trabalho pedagógico com crianças das turmas de Pré-Escola II?** Considerando a importância da *atividade do brincar* para o desenvolvimento infantil, em específico para crianças de 5 a 6 anos, escolhemos como sujeitos desta pesquisa as

professoras regentes de turmas de Pré-Escola II de duas escolas do município de Itapejara D'Oeste.

Baseando-se nesta questão, esta pesquisa tem como objetivo geral **analisar como se articula a atividade do brincar e o trabalho pedagógico nas turmas de Pré-Escola II - Educação Infantil, no Município de Itapejara D'Oeste – Paraná**. E como objetivos específicos:

- Investigar e compreender as características do desenvolvimento das crianças em idade Pré-escolar a partir dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural;
- Compreender quais são os princípios da Teoria Histórico-Cultural para a Atividade do brincar;
- Caracterizar o que é atividade principal, o brincar como atividade principal e qual a importância do brincar para o desenvolvimento da criança;
- Identificar como a atividade do brincar está organizada nos documentos municipais e nas legislações para a Educação Infantil;
- Analisar como os professores organizam a atividade do brincar na Pré-Escola II ofertadas em escolas municipais;
- Identificar e analisar a compreensão dos professores sobre a importância da atividade do brincar para a criança de Pré-Escola II;
- Identificar e analisar como a atividade do brincar é compreendida enquanto recurso didático-metodológico pelos professores da Pré-Escola II.

Esta pesquisa, portanto, busca refletir sobre o conceito de atividade, a atividade do brincar em turmas de Pré-Escola II e a organização do trabalho pedagógico nas instituições de Educação Infantil do município de Itapejara D'Oeste que atendem a esta faixa etária, fundamentando-se na Teoria Histórico-Cultural.

Cedro e Nascimento (2017) dizem que ao nos fundamentar na Teoria Histórico-Cultural precisamos assumir uma posição científica e política, e por se tratar de uma pesquisa em educação necessita ser teórica e metodológica. Para os autores há

> uma necessidade teórica na medida que é preciso conhecer os processos de desenvolvimento do psiquismo humano na direção de contribuir para seu pleno desenvolvimento. [...] e uma necessidade metodológica, na medida em que é preciso construir o método científico da Pedagogia que nos permitirá explicitar as possibilidades concretas de contribuir em nossa atual sociedade, para que cada indivíduo se aproprie da "força social" produzida pelo homem e objetivada nos signos, particularmente nos conceitos teóricos (CEDRO E NASCIMENTO, 2017, p.41).

Deste modo, esta pesquisa consiste em um estudo de caso, na Escola Municipal Professor Pedro Viriato Parigot de Souza – Educação Infantil e Ensino Fundamental, e na Escola Municipal Nereu Ramos – Educação Infantil e Ensino Fundamental, que atendem turmas de Pré-Escola II, no Município de Itapejara D'Oeste. O estudo de caso, segundo Bogdan e Biklen (1994), constitui-se da observação detalhada de um contexto, de indivíduos, de documentos ou de acontecimentos específicos, variando o grau de dificuldade conforme a experiência dos pesquisadores, relacionando o particular das escolas com a totalidade do Município.

A metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa foi, num primeiro momento, um estudo bibliográfico que, conforme Santos, Molina e Dias (2007), corresponde a um tipo de estudo fundamental para todo trabalho científico, que se organiza com base em materiais publicados. E, concomitante a esse estudo, está a pesquisa de campo que "é uma investigação prática realizada em um local previamente definido que atende aos objetivos propostos na pesquisa" (ibidem, 2007, p. 127).

Assim, ao se iniciar os estudos realizamos o levantamento e sistematização de artigos, dissertações e teses baseados na Teoria Histórico-Cultural que tratam da importância do brincar para o desenvolvimento infantil, e também intensificamos os estudos na Teoria Histórico-Cultural a fim de fundamentar este texto e subsidiar esta pesquisa. De acordo com Cedro e Nascimento (2017, p.13) é preciso compreender que:

> pesquisar em Educação significa investigar questões relacionadas a seres humanos em seu próprio processo de humanização. Isso faz com que a pesquisa educacional compreenda uma diversidade de questionamentos de variadas condições que tem em comum a relação com o desenvolvimento humano, das comunidades e da sociedade.

Ao realizar uma pesquisa em Educação estamos, portanto, incidindo sobre uma comunidade, neste caso a comunidade escolar, que possui uma realidade e uma historicidade própria. Deste modo, a pesquisa de campo iniciou em 2019, com uma apresentação da intenção de pesquisa à Diretora do Departamento Municipal de Educação de Itapejara D'Oeste, e o primeiro contado com as escolas aconteceu no final do mês de abril, após a aprovação do Projeto de Pesquisa pelo Comitê de ética. A partir deste primeiro contato com a escola, conversamos com as diretoras e professoras regentes da Pré-escola, explicando os caminhos da pesquisa, cuidando para não atrapalhar a rotinas da escola e das turmas. Em maio iniciaram-se as primeiras observações nas seis turmas de Pré-Escola II, das Escolas do Município.

As observações aconteceram durante as aulas da professora regente, conforme a disposição dos horários de cada uma, seguindo um roteiro de observação pré-

estabelecido. A análise dos documentos que norteiam o trabalho pedagógico nas instituições foi realizado concomitante à pesquisa de campo. As entrevistas, semiestruturadas, foram relializadas com as seis professoras regentes de turma, a fim de coletar o maior número de dados possível sobre a compreensão que as mesmas possuem acerca da importância da atividade do brincar para o desenvolvimento infantil e também sobre a organização do trabalho pedagógico. As entrevistas e a pesquisa de campo foram transcritas e analisadas.

Deste modo, no **primeiro capítulo**, "O Brincar nas pesquisas no Brasil", buscamos elencar as pesquisas realizadas sobre o brincar na Teoria Histórico-Cultural, a fim de enriquecer as discussões e trazer novos elementos para a pesquisa. No **segundo capítulo**, "Desenvolvimento Infantil na Teoria Histórico-Cultural" nos propomos a caracterizar a criança em idade pré-escolar (5 a 6 anos), a conceituar atividade e atividade principal e apresentar a atividade do brincar e sua importância para o desenvolvimento infantil. No **terceiro capítulo**,"A Educação Infantil no Município de Itapejara D'Oeste: Características e Concepções", discorremos brevemente sobre as principais políticas públicas para a Educação Infantil, o histórico da Educação no município de Itapejara D'Oeste e caracterizamos as escolas que fazem parte desta pesquisa, indicando suas principais concepções a acerca de nossa temática. No **quarto capítulo**,"A Organização do Trabalho Pedagógico nas turmas de Pré II", discutimos e analisamos as observações realizadas nas duas instituições de ensino a que se destina esta pesquisa, descrevendo como o trabalho pedagógico está organizado atualmente no município de Itapejara D'Oeste, e também como são os espaços onde acontecem as brincadeiras. Trouxemos, também, os dados das entrevistas com as professoras regentes de turmas e cenas observadas durante a pesquisa, a fim de compreender como acontecem as brincadeiras nas instituições, analisando como se articula, ou não, a atividade do brincar, na organização do trabalho pedagógico das turmas de Pré-Escola II.

Assim, o texto a seguir discute a importância da atividade do brincar para o desenvolvimento infantil e busca compreender como esta atividade acontece no interior das instituições do município de Itapejara D'Oeste.

CAPÍTULO 1

O BRINCAR NAS PESQUISAS NO BRASIL

A brincadeira é uma prática social corriqueira da vida das crianças, muito presente na rotina das instituições de Educação Infantil e objeto de estudo de muitas pesquisas, principalmente após a promulgação da Constituição de 1988, que garantiu o direito à educação às crianças de 0 a 6 anos. Devido à importância da *atividade do brincar* para o desenvolvimento infantil, Vigotski (2008) dá a esta atividade o título de *atividade principal* para idade pré-escolar, pois é por meio dela que a criança se apropria do legado humano, da função social dos objetos e ações humanas.

Compreendendo a importância desta atividade para a Educação Infantil, em específico para a Pré-Escola, fez-se necessário conhecer as pesquisas que já foram feitas sobre o tema, a fim de enriquecer as discussões e trazer novos elementos para a pesquisa. Para tal, realizamos uma busca na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD, no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e no Grupo de Trabalho 07 "Educação de crianças de 0 a 6 anos" da Associação Nacional de Pós- Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, utilizando no campo de buscas os seguintes descritores: "brincadeira; Eucação Infantil"; "brincadeira; Teoria Histórico-Cultural" e "brincadeira; Pré-escola".

Abaixo sintetizamos o número de pesquisas e trabalhos encontrados.

Tabela 1 - Número de Pesquisas

SITES DE PESQUISA	TEMA DAS BUSCAS	NÚMERO de Teses, Dissertações e Artigos
Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - BDTD	Brincadeira; Educação Infantil	501
	Brincadeira; Teoria Histórico-Cultural	55
	Brincadeira; Pré-Escola	117
Catálogo de Teses e Dissertações da Capes	Brincadeira; Educação Infantil	174.522
	Brincadeira; Teoria Histórico-Cultural	200.625
	Brincadeira; Pré-Escola	172.461
Grupo de Trabalho 07 "Educação de crianças de 0 a 6 anos" - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação -ANPED	Brincadeira; Educação Infantil	4
	Brincadeira; Teoria Histórico-Cultural	-
	Brincadeira; Pré-Escola	0

Este número de pesquisas abrange uma diversidade de temas, e por isso refinamos a pesquisa para que fosse possível realizar sua análise, definindo como critério de escolha a fundamentação teórica, a partir da leitura dos resumos, o objeto – a brincadeira na Educação Infantil – o tema – o papel da brincadeira na atividade pedagógica da Educação Infantil – e os sujeitos das pesquisas – professores que atuam na Educação Infantil. Assim foram escolhidas 10 pesquinas fundamentadas na Teoria Histórico-Cultural, as quais compreenderam o limite temporal do período de 2004 a 2018. No decorrer da leitura percebemos inicialmente que a Brincadeira e a Educação Infantil foram discutidas e pesquisadas a partir de diferentes enfoques como: jogos e brincadeiras, políticas públicas para a Educação Infantil, desenvolvimento infantil e formação de professores.

A tabela a seguir indica os dados das pesquisas que foram escolhidas para análise.

Tabela 2 – Pesquisas escolhidas para análise

INSTITUIÇÃO	PROGRAMA	TÍTULO	AUTOR	ANO
Universidade Federal de São Carlos - UFSCar	Programa de Pós-Graduação em Educação	A Teoria Histórico-cultural e a brincadeira: (re)pensando a Educação Infantil a partir dos autores contemporâneos	Mariana de Oliveira Faria	2016
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC	Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem	O brincar na Educação Infantil com base em Atividades Sociais, por um currículo não encapsulado	Fabrícia Pereira Teles	2018
Universidade Federal de São Carlos - UFSCar	Programa de Pós- Graduação em Educação	A mediação pedagógica como elemento potencializador dos processos de aprendizagem e desenvolvimento infantis	Fabiana Aparecida de Moraes	2010
Universidade Federal de Goiás - UFG	Programa de Pós-Graduação em Educação	O brincar/jogo de papéis sociais e a educação infantil à luz da Psicologia Histórico-Cultural	Ana Paula Manica	2018
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE	Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Educação	Contribuições dos jogos de papéis para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores	Lisiane Gruhn Colussi	2016
Universidade Federal do Espírito Santo -	Programa de Pós-Graduação em Ensino na	O Brincar na Educação Infantil: Concepções Sobre o	Marilene da Silva Souza	2017

	Educação Básica	Brincar de Professoras de um CEIM de São Mateus/ES		
Universidade Estadual Paulista - UNESP	Programa de Pós- Graduação em Educação	A Brincadeira na Educação Infantil (3 a 5 anos): uma experiência de pesquisa e intervenção	José Ricardo Silva	2012
Universidade Federal de Santa Catarina- UFSC	Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina	"Brincar é um Modo de Dizer": Um Estudo de Caso em uma Escola Pública	Maria Luísa Schnaider	2004
Universidade Federal de São Carlos - UFSCar	Programa de Pós- Graduação em Educação e Ciências Humanas	A Teoria Histórico-cultural e a brincadeira: (re)pensando a Educação Infantil a partir dos autores contemporâneos	Kellen Fabiana Sitta	2008
Associação Nacional de Pós- Graduação e Pesquisa em Educação- ANPED	35ª Reunião Anual da ANPED	A mediação de uma professora de Educação Infantil nas brincadeiras de faz-de-conta de crianças ribeirinhas.	Sônia Regina dos Santos Teixeira	2012

A primeira dissertação analisada, "A Teoria Histórico-Cultural e a Brincadeira: (Re) Pensando a Educação Infantil a partir dos Autores Contemporâneos", de Mariana de Oliveira Faria (2016), buscou, conforme a autora,

> apreender, compreender e analisar como a brincadeira é entendida pela Teoria Histórico-cultural, no contexto da Educação Infantil, a partir da análise das produções dos seguintes autores internacionais contemporâneos: Marilyn Fleer, Mariane Hedegaard, Seth Chaiklin, Bert Van Oers, Elena Kravtsova e Gennádi Kravtsov (FARIA, 2016, p. 10).

Faria (2016) apresenta resumidamente o histórico da Educação Infantil no Brasil, como a brincadeira foi entendida na educação brasileira e como a brincadeira aparece nos documentos oficiais do MEC (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil), reforçando uma multiplicidade de possibilidades e concepções. Segundo a autora

> acreditamos que o histórico da Educação Infantil no Brasil revela-nos que a própria indefinição da função dessa etapa educacional contribuiu para que a brincadeira não ocupasse o mesmo "*status"* que as atividades pedagógicas estruturadas pelo professor nesse ambiente, ou seja, a falta de compreensão do real papel que a Educação Infantil representa no processo de escolarização, assim como no desenvolvimento da criança (FARIA, 2016, p. 45).

A pesqusadora analisa artigos e livros dos autores acima citados, aos quais chama de “autores internacionais contemporâneos da Teoria Histórico-Cultural” (p.10) e relaciona-os com os autores clássicos da teoria (Vigotski, Leontiev e Elkonin), pretendendo responder em seu trabalho as seguintes questões:

> - Como tem sido pensada a brincadeira por esses autores?
> - Quais as contribuições da Teoria Histórico-cultural para a Educação Infantil?
> - Quais as implicações dos resultados das pesquisas realizadas pelos grupos desses autores, para o avanço tanto da compreensão da Teoria Histórico-cultural, como da sua utilização como base teórica para o trabalho com crianças no mundo contemporâneo? (FARIA, 2016, p. 25).

A autora conclui que a Educação Infantil deve se estruturar objetivando promover a aprendizagem científica da criança, considerando a brincadeira como a atividade dominante no período Pré-Escolar, que deve fazer parte da Educação Infantil por contribuir para o desenvolvimento da criança. Baseada nos estudos de Marilyn Fleer, a pesquisadora indica que o professor precisa conhecer a criança, o seu desenvolvimento e, também, deve conhecer a sua realidade, suas famílias, assumindo um papel ativo no desenvolvimento infantil e promovendo a aprendizagem de conceitos científicos (FARIA, 2016).

Faria (2016, p. 168) compara os autores clássicos da Teoria Histórico-Cultural com os autores comtemporâneos que constituíram sua pesquisa, e conclui que estes

> avançam no sentido de defender com clareza a função da Educação Infantil, de trabalhar com os conhecimentos científicos atrelados aos cotidianos, visando desenvolver as funções psíquicas superiores da criança e a mudança na sua relação com a realidade.

É possível perceber com esta persquisa, que os estudos destes autores internacionais não se distanciam dos estudos dos pesquisadores brasileiros como Arce (2006) Arce e Baldan (2009), Facci (2006), Duarte (2006), entre outros, que seguem os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, mantendo os fundamentos psicológicos, filosóficos e epistemológicos desta teoria.

O segundo texto analisado é uma pesquisa de doutorado de Fabrícia Pereira Teles (2018), “O brincar na Educação Infantil com base em atividades sociais, por um currículo não encapsulado”, e teve por objetivo:

> investigar o brincar na reorganização do currículo de uma escola de Educação Infantil, localizada na cidade de Parnaíba-PI, antes e durante o desenvolvimento de um projeto organizado com base em Atividades Sociais (LIBERALI, 2009, 2012, 2015). (TELES, 2018, p. 14).

Para a autora "o currículo por Atividades Sociais (AS) possibilita que professores e crianças apreendam conhecimentos historicamente produzidos, bem como novos modos de agir que (re)significam a vida na escola e na sociedade" (TELES, 2018, p. 14). Ainda, a autora explica que nesta pesquisa

> entende-se por Atividades Sociais uma alternativa de organização curricular que, ao se pautar em princípios da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural, oportuniza a comunidade escolar vivências de atividades sócio-culturais diretamente vinculadas à "vida que se vive" (MARX e ENGELS, 2006, 26), pelo viés do desenvolvimento da atividade de brincar. Ao viver esses momentos de brincadeiras, os sujeitos assumem papéis sociais que ultrapassam a esfera escolar, provocando repensar ou criar novas formas de sentir e agir nos diferentes contextos da sociedade em permanentes mudanças (TELES, 2018, p. 14).

A pesquisadora buscou propor uma nova organização curricular para a escola em questão, com cursos de formação para os professores, observando os pressupostos da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural[1] enfatizando o brincar como fator fundamental para o processo de ensino-aprendizagem[2]. A autora conceituou o currículo com base em seus principais teóricos, Apple (1982), Sacristán e Pérez Gómez (1998), e Silva (2011), e também a Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural com base em Vigotski (1930/2004; 1934/2007), Leontiev (1972/2004) e Engeström (2002, 2013) (TELES, 2018).

Em sua pesquisa, Teles (2018) utilizou a Pedagogia dos Multiletramentos que, de acordo com ela, possui uma proposta que considera as diferentes esferas de atuação dos indivíduos, sua cultura e os diferentes significados que constroem, como modos de trabalhar os conhecimentos, opondo-se aos moldes tradicionais de ensino. Assim, buscou caracterizar o brincar no currículo desta escola antes da formação didático-pedagógica oferecida pelo projeto por Atividades Sociais e também analisar quais as transformações na organização do brincar após as atividades do projeto. Nestes projetos a pesquisadora utilizou atividades da vida cotidiana como por exemplo "ir a lanchonete", explorando nesta brincadeira os papéis sociais e os muitos conhecimentos que podem surgir desta atividade.

Teles (2018) concluiu que antes da formação oferecida pelo projeto, o brincar acontecia de maneira livre e espontânea em momentos determinados da rotina escolar; o professor era somente um acompanhante do processo e oferecia atividades específicas que desenvolvessem as habilidades das crianças como no Ensino Fundamental. Após o

[1] Expressão utilizada pela autora.
[2] Expressão utilizada pela autora.

desenvolvimento dos estudos e formações, a pesquisadora observou que a escola conseguiu compreender novas formas de organizar as brincadeiras, partindo das situações reais das crianças, possibilitando uma verdadeira aprendizagem por meio do brincar. O brincar passou a ser planejado e organizado nos tempos e espaços da escola de modo que oportunizasse novas aprendizagens. O currículo foi modificado a fim de garantir que tais aprendizagens ocorram e que este documento não seja algo restrito, fechado, sem possibilidades, mas aberto e que atenda ao desenvolvimento das crianças.

De acordo com Teles (2018, p. 193),

> ao final, os novos modos de conceber o brincar na escola pelas professoras, o modo de participação nas atividades, os papéis das crianças na organização e na discussão da vida na escola, a dinâmica do processo de ensino-aprendizagem-desenvolvimento fazendo ponte entre os conhecimentos da escola e os conhecimentos requeridos na vida mostraram que o currículo da escola MBC sofreu transformações, isto é, passou a ser vivido numa nova perspectiva. Esses novos contornos mostraram que está caminhando na direção de um currículo mais sócio-histórico-cultural e desencapsulado.

Nesta pesquisa é possível identificar que a autora se propõe a construir um novo currículo para a educação infantil da escola pesquisada, fundamentado em Atividades Sociais. Baseada nos autores da Teoria Histórico-Cultural a autora discutiu sobre as atividades sociais que promovem aprendizagem e desenvolvimento na idade Pré-escolar.

O terceiro texto analisado trata de uma dissertação de Fabiana Aparecida de Moraes (2010), "A mediação pedagógica como elemento potencializador dos processos de aprendizagem e desenvolvimento infantis" que buscou responder a seguinte questão: "Quais fatores são importantes a serem considerados na mediação da professora ao intervir nas brincadeiras das crianças, de forma a potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento infantil?". Para responder a esta pergunta a autora teve como objetivos

> Verificar como ocorre o processo de mediação das professoras durante a realização das brincadeiras e suas contribuições para o desenvolvimento infantil, e identificar como as profissionais envolvidas neste contexto concebem o brincar e suas principais atuações nos momentos em que as crianças realizam esta atividade (MORAES, 2010, p. 4).

A autora realizou uma pesquisa de campo em uma instituição de Educação Infantil do município de Araraquara-SP, com crianças de Pré-Escola, professores e agentes educacionais. Foram realizadas observações e intervenções (mediações) enquanto as crianças brincavam em diferentes espaços da escola (MORAES, 2010).

Moraes (2010) contextualizou historicamente a Educação infantil ao longo do texto, de modo geral, o conceito de infância, a Educação Infantil no Brasil e as

principais políticas públicas para esta etapa da Educação Básica, apresentando a importância que a brincadeira tem nas aprendizagens e no desenvolvimento da criança. Ainda conceituou a brincadeira a partir da Teoria Histórico-Cultural, bem como o papel do professor no processo de mediação durante as brincadeiras infantis.

Para a autora, os professores apresentam uma "postura passiva" diante dos momentos de mediação que ocorrem durante as brincadeiras, atuando somente na explicação de alguma regra, caso exija este tipo de explicação. No entanto, as mediações devem ocorrer pautadas na observação constante das brincadeiras como uma ferramenta importante e uma ação intencional a fim de levar a aprendizagem às crianças. O professor deve receber uma formação teórica que dê subsídios para entender o desenvolvimento infantil e para transpor este conhecimento em sua prática pedagógica (MORAES, 2010). Conforme esta pesquisa,

> cabe ao educador um papel fundamental no processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil, sendo ele organizador do espaço no qual a criança está inserida, assim como o responsável por conduzir a manipulação dos objetos e também a figura central que irá desenvolver a ação pedagógica intencional, de modo a atuar na Zona de Desenvolvimento Proximal provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente, delimitando os futuros passos no processo de desenvolvimento infantil (MORAES, 2010, p. 42).

A pesquisadora conclui que é consenso entre os estudiosos a importância da brincadeira para a Pré-Escola e também que este é um conceito muito presente nas instituições de Educação Infantil e na fala dos professores. No entanto, a brincadeira é considerada como um momento de entretenimento ou lazer, dando lugar às práticas de escolarização na Educação Infantil. A autora propõe que sejam realizadas mais pesquisas com esta temática, que resultem em formações para professores e estudos que venham a contribuir para uma Educação Infantil que supere esta visão reducionista e possam resultar em políticas públicas eficazes (MORAES, 2010).

A quarta pesquisa analisada é uma dissertação recente, de 2018, "Brincar/Jogo de Papéis Sociais e a Educação Infantil à luz da Psicologia Histórico-Cultural", de autoria de Ana Paula Manica, que buscou responder à questão de "como o brincar tem sido discutido nos documentos norteadores para educação infantil e realizado nas Pré-escolas do município de Catalão/GO? (MANICA, 2018, p. 19). Para responder a esta pergunta a autora indicou como objetivos:

> identificar e analisar o brincar nas pré-escolas municipais e nos documentos norteadores para educação infantil do município de Catalão/GO à luz da teoria histórico-cultural. Bem como, verificar como ocorre a discussão do brincar e que lugar ele ocupa no desenvolvimento/aprendizagem das crianças na pré-escola em

> Catalão/GO, bem como observar o papel atribuído a ele nos documentos norteadores da educação infantil (MANICA, 2018, p.6).

Para atender a estes objetivos, Manica (2018) realizou uma observação participante em duas Pré-escolas e a leitura analítica dos documentos que norteiam a educação infantil. Buscando caracterizar o brincar/jogo de papéis sociais, a autora se fundamentou na teoria Histórico-Cultural utilizando seus principais autores Vigotski (1996; 1988; 2001; 2007; 2009), Leontiev (1988; 2004) e Elkonin (2009).

Ao final do desenvolvimento da pesquisa a autora apresenta dois pontos fundamentais:

> o brincar/jogo de papéis sociais é uma construção histórica e cultural, e não algo natural e espontâneo; e os documentos oficiais destacam a importância do brincar, porém numa perspectiva construtivista, ou seja, trata de forma naturalizante a brincadeira (MANICA, 2018, p. 9).

Quanto ao papel do educador, Manica (2018) ainda destaca a importância do planejamento das atividades para a educação infantil, pois a atividade só pode contribuir para o desenvolvimento infantil se for intencionalmente planejada e mediada pelo professor com o objetivo de ampliar o repertório cultural da criança.

A quinta pesquisa analisada foi de Lisiane Grunh Colussi (2016) com o título "Contribuições dos Jogos de Papéis para o Desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores". Colussi (2016) organizou a pesquisa de campo em duas fases, sendo a primeira uma pesquisa piloto, que observou a atividade "Dia do Brinquedo", com o intuito de conhecer a rotina e o grupo com que trabalharia no decorrer da pesquisa. Este grupo pertencia a uma Escola Municipal de Educação Infantil, do município de Capanema-PR, em uma turma com crianças de idades entre 5 a 6 anos. Deste modo na Fase I a pesquisadora observou a turma orientada pelas seguintes questões:

> Durante os momentos de interação escolar entre as crianças aparecem os jogos de papées? Na rotina escolar estão previstas e/ou organizadas intencionalmente situações em que se vivenciam os jogos de papéis? Se não há previsão destas situações, quais brincadeiras e/ou atividades compõem o lúdico no espaço escolar? (COLUSSI, 2016, p. 16).

As respostas destas perguntas mostraram que os jogos de papéis aparecem poucas vezes durante o Dia do Brinquedo e a partir destas respostas a pesquisadora planejou a Fase II de seus estudos. Na Fase II, Colucci (2016) organizou uma sala da escola com brinquedos e materiais diversos que pudessem estimular as crianças a utilizarem o jogo de papéis em suas brincadeiras. Neste espaço ela recebia as crianças participantes e realizou a filmagem das brincadeiras, intervindo somente quando fosse solicitado, deixando também acordado com a professora da turma que esta faria as intervenções conforme sentisse necessidade. O objetivo principal desta pesquisa foi

“verificar a contribuição dos jogos de papéis para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores em crianças de 5-6 anos de idade, favorecendo à escola melhor cumprir sua função social” (COLUSSI, 2016, p. 16).

A autora realizou um estudo teórico fundamentado na Teoria Histórico Cultural, a partir dos seus principais autores, para discutir as suas observações e concluiu com sua pesquisa que:

> O jogo de papéis não é uma atividade espontânea, é uma atividade que tem relação direta com as condições objetivas da criança. Portanto, ao mesmo tempo em que o jogo de papéis é a atividade na qual a criança se expressa, é a atividade na qual ela expressa suas relações sociais objetivas e aspectos de seu desenvolvimento. Reconhecer essa unidade é reconhecer o importante potencial educativo do jogo de papéis e o indispensável papel mediador do professor.
> A partir da constatação do potencial educativo e de desenvolvimento das funções psicológicas superiores por meio da vivência dos jogos de papéis na Educação Infantil, esta pesquisa propõe a inserção de tal atividade na rotina de sala de aula.
> Pretende-se que a apropriação de tais conhecimentos pelos professores refute a ideia de que um tempo maior na rotina escolar destinado às brincadeiras infantis, principalmente a brincadeira de papéis, seja reconhecida como “bagunça”. E promova a compreensão de que os jogos de papéis se constituam em um momento educativo de aprendizagem a serviço do desenvolvimento do pensamento, da atenção voluntária, da memória lógica, da linguagem, da imaginação, dos sentimentos, entre outras funções psíquicas (COLUSSI, 2016, p. 127-128).

Na sexta pesquisa analisada, “O Brincar na Educação Infantil: Concepções sobre o Brincar de professoras de um CEIM de São Mateus/ES” de 2017, a pesquisadora Marilene da Silva Souza disserta sobre o brincar na Educação Infantil como um modo de atender às necessidades das crianças e de promover o desenvolvimento integral das mesmas. A pesquisa, conforme Souza (2017, p. 6), teve por base a investigação qualitativa-explicativa e como objetivos “mostrar a importância de brincar para a criança na Educação Infantil, e analisar a concepção das professoras sobre o brincar na Educação Infantil”. As questões que nortearam a pesquisa foram:

> Qual a concepção das professoras sobre o brincar? Qual a importância do brincar para as crianças na visão das professoras? Podemos afirmar que a criança da Educação Infantil realmente brinca? (SOUZA, 2017, p. 10).

Para responder a estas perguntas a pesquisadora realizou entrevistas semiestruturadas com 6 professoras do Centro de Educação Infantil Municipal “Lugar de Criança”, que atuam com crianças de 3 a 5 anos, do município de São Mateus/ES, e utilizou alguns teóricos como Brougère (2002, 2010), Vigotski (2006, 2007), Benjamin (1984) para discutir as falas das professoras (SOUZA, 2017).

A autora, no desenvolvimento de sua pesquisa, analisou os documentos norteadores da Educação Infantil em âmbito nacional e local, conceituou o brincar utilizando os teóricos acima citados e por fim apresentou os caminhos e as análises finais dos desdobramentos de sua pesquisa, utilizando especialmente Vigotski (2006, 2007) e Wajskop (1995, 1997).

Ao final deste processo, Souza (2017) concluiu que o seu trabalho possibilitou entender como as professoras compreendem e utilizam o brincar no interior desta instituição de Educação Infantil e como os documentos e orientações locais podem interferir neste processo. Para a autora:

> Brincar, na visão das professoras é necessário, elas afirmam que as crianças gostam muito de brincar. No entanto, quando o brincar acontece, seja de qual forma for, livre ou dirigido, as professoras não fazem as reflexões e a mediação necessária a fim de promover a interatividade e a qualidade na Educação Infantil
> As professoras não concebem o brincar, o brinquedo e as brincadeiras como o que vai promover o desenvolvimento da criança para além de conteúdos pedagógicos, considerando que a educação é um processo e que a Educação Infantil faça parte desse processo. É preciso pensar na organização das instituições de Educação Infantil como espaço e tempo de promover o desenvolvimento da criança na sua integralidade (SOUZA, 2017, p. 99-100).

Nesse sentido, Souza (2017) identificou que há uma necessidade de formação continuada para os professores, com o objetivo de ampliar as discussões das professoras que atuam com a Educação Infantil, deixando como proposta de continuidade de estudo a relação entre a formação inicial e os apontamentos trazidos pela pesquisa.

A sétima pesquisa analisada tem o título "A brincadeira na Educação Infantil (3 a 5 anos): uma experiência de pesquisa e intervenção" de José Ricardo Silva (2012) e parte do "pressuposto de que a utilização da brincadeira na Educação Infantil tem sido marcada pela desvalorização ou não compreensão da sua importância no processo de desenvolvimento da criança" (SILVA, 2012, p. 6) . Por isso, este trabalho tem como questão norteadora: "É possível, por meio de intervenções teórico-práticas, promover mudanças na prática educativa em relação às brincadeiras, no interior da creche?" (SILVA, 2012, p. 84). Para responder a esta questão o objetivo principal foi: "identificar a presença, a concepção e a prática relacionada à brincadeira que os gestores e a professora participantes da pesquisa defendiam ou apresentavam" (idem, p. 06).

Para atingir este objetivo o pesquisador realizou inicialmente uma entrevista semiestruturada a fim de levantar os primeiros dados sobre a concepção que a professora, a diretora e a coordenadora da creche participante da pesquisa possuíam em relação às brincadeiras. Posteriormente, realizou observações das brincadeiras (registro

escrito e de imagens), durante o primeiro semestre de 2011 e utilizou como base para as observações as seguintes questões "A brincadeira está presente na creche? Como ela é utilizada?" (idem, p. 95). O autor observou crianças de três anos, no entanto destaca que

> A presente pesquisa tem como foco a concepção e a prática em relação às brincadeiras desenvolvidas por professoras com crianças com idade por volta de três a 5 anos, por incidir nesta faixa etária, de acordo com a teoria histórico-cultural, o surgimento das brincadeiras (SILVA, 2012, p. 92).

Deste modo, o pesquisador propôs à professora a realização de intervenções teóricas e práticas sobre a brincadeira com base na Teoria Histórico-Cultural. De acordo com o autor,

> Durante todas as intervenções práticas, chamamos a atenção da professora para o tipo de jogo desenvolvido, a fim de que compreendesse as características e a importância dessas atividades para que, assim, nossa pesquisa alcançasse seus objetivos. Durante estas intervenções, a outra professora, por vezes, apenas assistia às brincadeiras realizadas, planejava outras atividades e, quando solicitada, acompanhava e registrava por meio de fotografias o desenvolvimento das brincadeiras. Após a intervenção prática, realizamos uma última conversa para avaliarmos os resultados obtidos pela pesquisa. Finalizadas nossas intervenções, reunimo-nos mais uma vez com a professora para realizarmos uma avaliação final sobre a pesquisa como um todo (SILVA, 2012, p. 100).

Silva (2012), tratou dos aspectos históricos da Educação Infantil e sobre a realidade desta no cenário brasileiro, apresentou os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, utilizando autores como Vigotski (1999, 2008, 2009, 2010) Leontiev (1978, 2010), Mukhina (1996) e Elkonin (2009), e por fim fez análise dos dados de sua pesquisa. O autor concluiu com seu trabalho que

> Em primeiro lugar é preciso entender que não é possível favorecer o desenvolvimento infantil apenas cuidando das crianças e não intervindo em suas ações. É preciso que enxerguemos nas brincadeiras, todas as manifestações das crianças. Durante todo o ato de brincar, a criança externaliza o seu conhecimento de mundo, as suas vontades e expectativas. (...) Em segundo lugar, é de fundamental importância o professor conhecer e reconhecer em suas crianças os estágios de desenvolvimento. Não é possível planejar e articular junto às crianças propostas que desconsideram os seus níveis de desenvolvimento. (...) Em terceiro lugar, é preciso entender que as brincadeiras de faz de conta, os jogos de papées e os jogos protagonizados, são as premissas para o jogo de regras explícitas. Isso quer dizer que as primeiras manifestações das crianças são as brincadeiras de faz de conta, com regras implícitas. Quando estas brincadeiras não mais condisserem com o nível de desenvolvimento das crianças e, quando estas tiverem necessidade e interesse de realizar outras brincadeiras com regras mais complexas, elas o farão (SILVA, 2012, p. 157-159).

Nestas pesquisas os autores relatam que a brincadeira ainda é entendida como algo que acontece espontaneamente na vida das crianças, aqui em específico na idade pré-escolar. Também é possível destacar com estas pesquisas a importância da formação teórica (inicial e continuada) dos professores da Educação Infantil, para que estes possam compreender como se dá o desenvolvimento infantil e como a brincadeira é fator indispensável para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

Conforme comprovado pelos autores, a mediação do professor é fundamental para que as crianças entrem em contato com a cultura produzida histórica e socialmente pelos homens, durante as brincadeiras. Assim os pressupostos da Teoria Histórico-Cutural, apresentam-se como um amparo teórico para que os professores da Educação Infantil possam enriquecer suas práticas.

A oitava pesquisa analisada, "Brincar é um modo de dizer' Um estudo de caso de uma Escola Pública", da autora Maria Luiza Schnaider (2004), traz um estudo de caso com entrevistas e observações em uma escola pública de Blumenau-SC, e busca responder a questão de "como as crianças das séries iniciais do ensino fundamental significam o brincar na escola?", e tem como objetivo "investigar como está sendo salvaguardada a infância, especialmente o brincar, no processo inicial de escolarização das crianças, no interior da escola pública" (SCHNAIDER, 2004, p. 5).

A autora utilizou como procedimentos metodológicos:

> a observação direta, as entrevistas semi-estruturadas com adultos e crianças e a análise dos dados e documentos oficiais da escola e da rede municipal de ensino. Nestas entrevistas também estão incluídos profissionais que trabalham ou já trabalharam na Secretaria Municipal de Educação e mesmo na Escola, e estas entrevistas foram retomadas em diferentes momentos, para buscar novos dados, na medida que foi surgindo à necessidade (SCHNAIDER, 2004, p. 22).

No desenvolvimento da pesquisa Schnaider (2004) traz a importância do professor como aquele que pode interferir durante as brincadeiras, gerando desenvolvimento humano. A pesquisadora também analisou os documentos norteadores da Educação Infantil do município para discutir a prática dos professores da escola estudada, e também relacionar com a base teórica, tendo em vista o Projeto Escola Sem Fronteiras, do qual a escola faz parte.

A autora utilizou os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, e seus principais autores Vigotski (1996), Leontiev (1978, 2001) e Elkonin (1998) para discutir e analisar os dados de sua pesquisa. Schneider (2004) relata que no decurso da pesquisa envolveu crianças com mais de 6 anos (de todas as séries do Ensino Fundamental da escola), por

entender que a brincadeira faz parte da vida das crianças e precisa estar presente na escola, pois as crianças não deixam de ser crianças ao entrarem no Ensino Fundamental.

A pesquisadora constatou que

> é possível afirmar que a atividade do brincar está presente na Escola Amarela, não só porque as crianças brincam, mas porque alguns professores e a direção da escola desenvolveram discussões sobre esta temática desde a sua implementação e defenderam esta prática na formulação do projeto político pedagógico. Deste modo tornaram o brincar presente na cultura desta escola, o que se manifesta na construção diferenciada do prédio, no tempo do recreio e no uso do parque por todas as crianças (SCHNAIDER, 2004, p. 175).

Assim, Schnaider (2004) conclui que não basta a escola ter intenção de promover atividades de brincar; é preciso articular ações que possibilitem que esta atividade aconteça. É ncessário que as políticas de formação garantam a continuidade e manutenção do grupo que desenvolverá o projeto (PPP) para que se obtenham os melhores resultados.

Esta pesquisa mostrou um outro olhar dos documentos e das práticas de uma escola pública. Uma escola que tem a brincadeira como parte fundamental de suas práticas é uma instituição que pensa e se propõe a organizar tanto os documentos quanto os espaços da escola com o intuito de promover esta brincadeira. É preciso ressaltar também que se trata de uma escola de Ensino Fundamental, que acredita no brincar como fator importante para aprendizagem e desenvolvimento, mas que também se preocupa com a formação dos profissionais que darão a continuidade a esta proposta.

A nona pesquisa analisada foi de Kellen Fabiana Sitta (2008), que em sua pesquisa de mestrado "Possibilidades de mediação dos espaços das brincadeiras e aprendizagens das crianças na Educação Infantil", tratou da importância da organização dos espaços das brincadeiras nas instituições de Educação Infantil como um mediador do desenvolvimento e da aprendizagem. Para tal Sitta (2008, p. 8) buscou responder a seguinte questão: "Que aspectos estão envolvidos no cotidiano das escolas de Educação Infantil para que os diferentes espaços desses equipamentos possam funcionar como mediadores das brincadeiras e aprendizagens de todas as crianças?".

Como objetivos específicos para responder a questão acima, a autora utilizou:

> diagnosticar os espaços (internos e externos) nas escolas de Educação Infantil do município de São Carlos; averiguar junto às escolas, quais desses espaços são destinados às brincadeiras das crianças; analisar como esses espaços são organizados para as brincadeiras das crianças e identificar/analisar as possibilidades de mediação dos espaços nas aprendizagens e brincadeiras das crianças (SITTA, 2008, p. 8).

Fundamentada na Teoria Histórico Cultural (Vigotski, 1988, 1995, 1996; Leontiev, 1978, 1981; Mukina, 1996; Elkonin, 1998, 2000), Sitta (2008), discutiu a brincadeira e a atividade principal, e para abordar espaço e lugar, fundamentou-se em Santos (1979), Krapivine (1986), Souza Lima (1989), entre outros, a fim de ampliar estes conceitos. A metodologia utilizada pela autora para a coleta de dados perpassou por três diferentes instrumentos:

> o primeiro foi um questionário aplicado em uma atividade de extensão sobre brincadeiras, para cerca de 300 professores do município de São Carlos (SP), realizado na Universidade Federal de São Carlos no ano de 2006. O segundo instrumento foi uma pesquisa de campo, na qual foi aplicado um questionário para 27 diretoras de escolas de Educação Infantil, sobre a estrutura física das escolas e as atividades realizadas nesses espaços e; o terceiro foram observações das brincadeiras nos espaços físicos de duas unidades escolares (SITTA, 2008, p. 8).

A autora utilizou para a pesquisa a amostra do questionário de 60 professoras que foram escolhidas aleatoriamente, utilizando as questões que mais respondiam os objetivos da pesquisa. Com os questionários respondidos pelas 27 diretoras foi possível caracterizar as instituições do município e após uma visita às mesmas, tabular os dados. Depois a autora passou para as observações nas duas instituições de Educação Infantil, que foram selecionadas por alguns critérios e nas quais foram observadas duas atividades de brincadeiras[3] dirigidas pelas professoras (SITTA, 2008).

Após este amplo trabalho de tabulação e caracterização das instituições de educação infantil, a autora inicia a discussão do espaço como mediador das atividades de brincadeiras na Educação Infantil, e aponta que

> como já discutido no referencial teórico, a atividade principal na Educação Infantil é a brincadeira, pois por meio dela a criança se apropria dos códigos e valores da sociedade na qual está inserida e realiza aprendizagens. A partir das relações sociais que a criança estabelece e das aprendizagens às quais é exposta, ela aprende e se desenvolve. Vários são os elementos mediadores no processo de aprendizagens e desenvolvimento da criança: os objetos disponíveis, as ferramentas, os signos, a linguagem, o tempo de duração das brincadeiras, o professor, outras crianças, o próprio espaço físico e a maneira como ele é organizado.
>
> Nesse sentido, o espaço escolar deve ser organizado para tornar possíveis as inúmeras mediações, proporcionando à criança as mais ricas situações e experiências. E isso somente será possível a partir do momento que o professor da Educação Infantil passar a conceber a criança como um ser ativo e social (SITTA, 2008, p. 56-57).

Ao concluir as discussões e relações que estabeleceu entre as escolas pesquisadas, a autora afirma que os resultados obtidos puderam contribuir para a

[3] Termo utilizado pela autora no desenvolvimento da pesquisa.

discussão de três mediadores de aprendizagem, considerados por ela, como principais para as crianças de 0 a 6 anos de idade, sendo eles: brinquedos, espaço físico e professora. Assim, a autora finaliza seu trabalho elencando questões para uma pesquisa futura e diz que:

> A organização intencional do espaço e dos brinquedos nas instituições de Educação Infantil deve permitir a participação de todos os atores envolvidos nesse processo, propiciando condições para a formação cultural das crianças. Partindo desse pressuposto e de acordo com a Teoria Histórico-Cultural, que concebe a atividade como fundamental para o desenvolvimento dos indivíduos, as escolas de Educação Infantil e os professores devem propiciar motivos, necessidades e experiências que impulsionem as crianças a realizar as atividades, promovendo o maior número possível de aprendizagens de qualidade (SITTA, 2008, p. 115-116).

Analisando a pesquisa de Sitta (2008), é possível afirmar como a organização dos ambientes e espaços da Educação Infantil é fundamental para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, e também como nas demais pesquisas a Teoria Histórico-Cultural aparece como base teórica importante para práticas dentro das instituições.

No último trabalho analisado, "A Mediação de uma Professora de Educação Infantil nas Brincadeiras de Faz-de-Conta de Crianças Ribeirinhas" um artigo, a pesquisadora Sônia Regina dos Santos Teixeira (2012) relata a importância da brincadeira para a apropriação da cultura pelas crianças e aponta duas diferentes visões dos professores frente ao entendimento desta atividade. Para a autora (2012, p. 2-3),

> os professores que adotam a primeira posição enfatizam que a brincadeira de faz-de-conta é uma atividade livre, espontânea e própria das crianças e por isso, não cabe intervenção do adulto, no caso, o (a) professor (a) da educação infantil, a não ser para garantir a segurança das crianças ou apaziguar algum conflito.
> (...) A segunda posição, embora não seja majoritária, também pode ser percebida nas práticas pedagógicas dos professores da educação infantil. Os (As) professores (as) que a adotam, geralmente não respeitam a brincadeira de faz-de-conta como uma atividade livre, iniciada e mantida pela criança. Assim, ao invés de investirem no desenvolvimento da capacidade simbólica das crianças, compreendendo que por meios dos significados construídos elas se constituem como sujeitos, aproveitam os momentos de brincadeiras que ocorrem no espaço da educação infantil para "ensinar" conteúdos escolares, compreendidos como formas culturalmente prestigiadas de representação do real e suas possíveis categorizações segundo propriedades relacionais, como por exemplo, grande e pequeno, alto e baixo, quente e frio, entre outros ou segundo determinados tópicos instrucionais, como por exemplo, o alfabeto, os numerais, a classificação dos animais, entre outros (Rocha, 1997).

A autora analisa essas duas práticas das professoras de Educação Infantil e conclui "que a diferença não está em intervir ou não intervir na educação infantil. (...) A diferença se encontra basicamente na forma de intervir e com que objetivos se quer intervir" (TEIXEIRA, 2012, p. 15). Para desenvolver sua pesquisa contou com a participação de 16 crianças, com idades três anos e oito meses a cinco anos e sete meses, no ano de 2005 de uma turma de Educação Infantil de uma escola da Ilha do Combu, Belém – PA, e também a professora da turma. A pesquisadora filmou os encontros que ocorreram quinzenalmente durante o ano letivo, e registravam as interações entre as crianças e a professora durante as brincadeiras de faz-de-conta (TEIXEIRA, 2012).

O objetivo deste artigo foi

> discutir as formas de mediação dos (as) professores (as) de educação infantil nas brincadeiras de faz-de-conta, destacando os modos específicos de mediação de uma professora de uma classe pré-escolar ribeirinha da Amazônia (TEIXEIRA, 2012, p.3).

Ao analisar seus dados, Teixeira (2012) relata que a professora da turma cria condições para a brincadeira, intervém diretamente na construção dos significados durante a brincadeira e utiliza a brincadeira como um instrumento para o ensino de um determinado conteúdo disciplinar, assim

> a análise da mediação das brincadeiras de faz-de-conta pela professora permitiu a explicitação de algumas formas que professores (as) utilizam na efetivação da brincadeira de faz-de-conta no cotidiano pedagógico da educação infantil. Possibilitou também identificar os principais significados que ela ajudou a construir e mostrar que a atuação de um (a) professor (a) difere e provoca desdobramentos diferentes da atuação dos coetâneos (TEIXEIRA, 2012, p. 11).

Deste modo, a autora conclui que cada professor da educação infantil tem sua maneira de compreender e desempenhar o seu papel, além de formas diferentes de mediar as brincadeiras de faz-de-conta. No entanto, aponta que é de fundamental importância a "participação do professor nas brincadeiras e apoia a perspectiva que atribui a esse profissional o papel de nutrir possibilidades relacionais de modo a interferir no processo de constituição cultural das crianças" (TEIXEIRA, 2012, p. 1). Ainda, afirma que as pesquisas sobre o tema são escassas.

Assim, ao final destas análises podemos compreender, de modo geral, que em todas as pesquisas a brincadeira, ao ser compreendida sob o enfoque da Teoria Histórico-Cultural, é denominada como uma atividade importante para o desenvolvimento infantil, e para a Pré-escola como a atividade principal promotora de aprendizagem e desenvolvimento.

Também é possível perceber que as concepções construtivistas da brincadeira, a qual compreende a visão de que brincar é algo que se desenvolve espontaneamente na vida da criança, estão presentes nos documentos oficiais que norteiam o trabalho dos professores. Por isso, os professores necessitam conhecer mais sobre a brincadeira a partir da Teoria Histórico-Cultural e assim modificar as suas práticas, possibilitando o desenvolvimento das crianças em suas máximas potencialidades. Ainda, percebe-se que as especificidades de cada texto, aquilo que os difere, são os enfoques ou encaminhamentos dados: uns se dedicaram mais aos documentos, outros à teoria, outros realizaram formações e intervenções durante a pesquisa. Cada pesquisador buscando, da melhor maneira, desvelar suas problemáticas.

Este levantamento bibliográfico, portanto, nos ajudou a entender a temática e o objeto de nossa pesquisa, indicando como a brincadeira foi discutida pelos pesquisadores e quais autores os fundamentaram, bem como mostrou a realidade da brincadeira ainda hoje, que mesmo com a intensificação das pesquisas sobre o desenvolvimento da criança e a importância dessa atividade é entendida como algo que se desenvolve espontaneamente na vida da criança. Deste modo, nossa proposta de pesquisa se assemelha com as demais, por se tratar de uma pesquisa fundamentada na Teoria Histórico-Cultural e por compreender a importância da brincadeira para o desenvolvimento infantil. No entanto ela se difere quando busca analisar como a brincadeira está organizada nas turmas de Pré-Escola II, no município de Itapejara D'Oeste –PR, tendo como questão central: **Em que medida a atividade de brincar articula-se como um recurso didático-metodológico na organização do trabalho pedagógico com crianças das turmas de Pré-Escola II?** Para responder a esta questão faremos observações em duas escolas municipais que atendem a esta faixa etária, totalizando 6 turmas, e entrevistas com os professores regentes de cada turma.

Tendo em vista a necessidade de análise dos documentos oficiais para compreender a concepção da atividade do brincar na organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil, além da análise dos documentos nacionais e do Projeto Político Pedagógico das escolas, um diferencial desta pesquisa é o estudo de documentos recentes como Base Nacional Comum Curricular - BNCC para a Educação Infantil, homologada em dezembro de 2017, e o Referencial Curricular do Estado do Paraná: Princípios, Direitos e Orientações, do final de 2018. Estes documentos estão em evidência nas discussões oferecidas aos professores do munícipio, os quais participaram de vários encontros formativos sobre a temática desde o início de 2018.

Diante do histórico e dos documentos que norteiam a Educação Infantil, é importante compreender qual o sentido e quais os encaminhamentos que são dados pelos professores e pela escola à atividade de brincar, e se ela aparece no interior das instituições de educação Infantil de Itapejara D'Oeste como um recurso didático-metodológico, que promove aprendizagem e desenvolvimento, configurando-se então como uma atividade de Ensino.

Compreendemos nesta pesquisa o caráter educativo da Educação Infantil, apresentando a brincadeira como um instrumento de transmissão dos conhecimentos, na qual a criança reproduz regras sociais, mas de maneira ativa, demonstrando sua compreensão das relações sociais que participa, e da cultura produzida ao longo da história.

CAPÍTULO 2
O DESENVOLVIMENTO INFANTIL NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

O entendimento de quem é a criança em idade Pré-escolar e de como acontece o seu desenvolvimento é indispensável para esta pesquisa. Por considerarmos a criança um ser histórico e social, a Teoria Histórico-Cultural é a que fundamentará este estudo, por considerarmos que ela nos dá condições para compreender a criança a partir destas categorias. Também a brincadeira, como *atividade principal* da idade Pré-escolar, é fundamental para compreender a importância deste tipo de atividade para o desenvolvimento da criança.

Este capítulo abordará, portanto, quais as características do desenvolvimento da criança na idade Pré-escolar (5 a 6 anos de idade[4]), os conceitos de *atividade*; *atividade principal* e *atividade do brincar*, a importância da *imaginação* e da *imitação* para o desenvolvimento das brincadeiras, bem como a organização do trabalho pedagógico e o papel do professor na atividade do brincar

2.1 A criança na idade Pré-escolar

Partindo dos estudos da Teoria Histórico-Cultural, os psicólogos russos L. S. Vigotski, A. Leontiev e A. Luria, se preocuparam em entender o desenvolvimento infantil e o papel que a educação e a cultura desempenham na formação humana. Formularam uma teoria que compreende o desenvolvimento humano como resultado da realidade concreta dos sujeitos, comprovando que o desenvolvimento dos indivíduos está diretamente relacionado às condições materiais de sua vida, constituindo assim, uma visão histórica da psique humana. Conforme Shuare (1990 apud Facci, 2006, p.11), "a história da psique humana é a história de sua construção", sendo que o psiquismo humano se "desenvolve por meio da atividade social, a qual, por sua vez, tem como traço principal a mediação por instrumentos que se interpõem entre o sujeito e o objeto de sua atividade" (FACCI, 2006, p. 12). Assim, é possível compreender como o psiquismo se desenvolve e quais elementos são fundamentais para esse desenvolvimento.

Considerando a importância que a história e as relações sociais têm para o desenvolvimento e para a cultura, é preciso entender como a Teoria Histórico-Cultural

[4] Utilizamos a margem de idade de 5 a 6 anos para as crianças Pré-escola II pois, o município de Itapejara D'Oeste utiliza como idade de corte de acordo com o Parecer CNE/CEB 02/2018 , e, portanto, ao ingressarem nesta turma, as crianças necessitam completar 5 anos de idade até o dia 31/03 do ano vigente.

compreende a criança e a infância, destacando como acontece o desenvolvimento dos pré-escolares.

Mello (2007), ao estudar a educação e a humanização, inicia seu trabalho falando sobre a construção histórica da infância. Para a autora, o entendimento de infância que temos hoje é uma construção social e histórica dos últimos 200 anos, resultado do avanço do conhecimento humano frente ao trabalho e ao modo de produção, que possibilitou a alguns grupos da sociedade ampliar o seu tempo de não trabalho. Isto levou também à formulação de direitos, em especial o das crianças, de modo a valorizar este período da vida.

Souza (2007), a fim de compreender a concepção de criança no Enfoque Histórico-Cultural[5], realiza um resgate histórico sobre a concepção de criança e as políticas educacionais brasileiras. De acordo com a autora, conforme for a visão que tivermos da criança, assim será o modo como compreenderemos a sua educação e as práticas de ensino voltadas para elas. Deste modo, a concepção de criança "no âmbito do senso comum e do pensamento e prática pedagógica - pode estar impregnada de representações sociais, que vão sendo reveladas na maneira como tratamos a criança" (ibidem, p. 128). Para Mello (2007), o entendimento de criança e do tempo de ser criança, nas diferentes classes sociais, está atrelado ao sujeito que necessita de proteção e aos cuidados, e a sua inserção na escola e em tarefas que ocupam seu tempo.

Estas tarefas possuem enfoque na preparação para a vida escolar e para o trabalho, ou ainda, tarefas em que as crianças que tem seu direito totalmente negado, e trabalham desde cedo para manter suas condições básicas de sobrevivência (MELLO, 2007). Isto nos leva a perceber a condição social de ser criança. Uma criança que possui "direitos", mas que, muitas vezes, também vive uma rotina com agendas cheias como os adultos, ou ainda que divide com eles as suas responsabilidades. Assim, a discussão sobre o direito de ser criança, sobre a importância deste período da vida para a formação humana, precisa ser revisto e ampliado.

Ao contrário de uma concepção de senso comum, na Teoria Histórico-Cultural, a criança é entendida como um sujeito que aprende, não meramente como um sujeito que precisa ser protegido e cuidado, mas que possui a necessidade de aprender. E para isso, é pela qualidade das relações sociais que estabelece, primeiramente com a família e posteriormente na escola, que ela poderá aprender e se desenvolver. A escola possui, portanto, um papel indispensável para a formação humana (MELLO, 2007; SOUZA,

[5] O termo "Enfoque Histórico-Cultural" é utilizado pela autora Maria Cecília Braz Ribeiro de Souza, em sua Tese de Doutorado intitulada: A concepção de criança para o Enfoque Histórico-Cultural.

2007). Ela consiste no lugar ideal para a formação das crianças, conforme Mello (2007, p. 85),

> **a creche e a escola da infância podem e devem ser o melhor lugar para a educação das crianças pequenas** – crianças até 6 anos -, pois aí se pode intencionalmente organizar as condições adequadas de vida e educação para garantir a máxima apropriação das qualidades humanas – que são externas ao sujeito no nascimento e precisam ser apropriadas pelas novas gerações por meio de sua atividade e das situações vividas coletivamente (grifos da autora).

Assim, nesta teoria, a escola possui lugar de destaque como espaço para a formação das qualidades tipicamente humanas e para a apropriação do conhecimento, levando a formação do pensamento teórico. Considerando que, ao criar e produzir a cultura, o Homem também construiu uma relação com os objetos, instrumentos, símbolos, costumes e valores, possibilitando a formação das qualidades humanas, que se expressam pela sua própria atividade. Deste modo, a criança deverá aprender a *ser* humano, e para isso necessita de um par mais experiente, alguém que o ensine, que crie possibilidades para a apropriação da cultura. A escola, portanto, como este lugar do conhecimento, deve ser organizada e fundamentada, para que todas as qualidades humanas sejam aprendidas e desenvolvidas (MELLO, 2007).

Outra questão fundamental que aparece com esta teoria são as funções psíquicas superiores[6], resultados de atividades tipicamente humanas, que se desenvolvem a partir da interação entre os sujeitos e o mundo e são mediatizadas por instrumentos, objetos e/ou símbolos. Deste modo, conforme Pasqualini (2010, p. 165), a Teoria Histórico-Cultural se contrapõe a uma visão espontânea do desenvolvimento infantil, pois aponta que não se pode

> compreender o desenvolvimento infantil como um processo natural, que se desenrola de forma espontânea, como resultado de leis naturais. Isso significa que o desenvolvimento psíquico não percorre um caminho natural, determinado pelas leis da natureza.

O desenvolvimento das crianças, que neste estudo se tratam de crianças de 5 e 6 anos e pertencem ao grupo pré-escolar, não acontece de forma regular. Durante o desenvolvimento existem momentos em que ocorrem transformações, às vezes de forma lenta e gradual e outras vezes por saltos qualitativos (MUKHINA, 1995). Os estudos da

[6] Para Vygotski (1991) as funções psíquicas são um sistema, divididas em elementares e superiores. As funções psíquicas elementares são características da espécie, instintivas e nascem com o homem (ex: sensação, percepção, atenção, imaginação). À medida que o homem é inserido no mundo da cultura, estas funções elementares, passam a constituírem-se em funções psíquicas superiores. As funções superiores desenvolvem-se por meio das relações sociais estabelecidas entre os sujeitos, pela apropriação da cultura e dos instrumentos. Assim, as funções psíquicas superiores utilizam-se dos signos da cultura para desenvolver-se e chegarem a um nível mais elevado.

psicologia infantil se propuseram a compreender como se dá o desenvolvimento psicológico da criança e quais relações ela estabelece que promovem a apropriação de característica típicas humanas. Conforme Mukhina (1995, p. 10),

> a psicologia infantil é a ciência que estuda os fatos e as leis do desenvolvimento psíquico da criança: o desenvolvimento de sua atividade, o desenvolvimento dos processos e qualidades psíquicas e a formação de sua personalidade.

De acordo com os estudos de Mukhina (1995, p. 05), "a criança se parece bem pouco com o adulto. (...) A observação cotidiana mostra que a criança pensa e sente de formas distintas", o lugar que ela ocupa nas relações sociais se modifica, sendo fundamental conhecer as particularidades e necessidades que tem em cada fase de seu desenvolvimento.

Mukhina (1995), explica que no mesmo período de desenvolvimento as crianças apresentam semelhantes traços psíquicos, que produzem necessidades e interesses, caracterizando as suas atividades. Para Elkonin (2009), a atividade que surge das relações entre criança-adulto serve como base para a esfera de motivações e necessidades e a relação criança-objeto, por sua vez, serve de base para a formação da esfera intelectual cognitiva. Ou seja, a relação que se estabelece entre a criança e o adulto possibilita a formação de um campo de necessidade e motivos que constituem um tipo de atividade. Esta área de motivações e necessidades serve de base para a próxima atividade, a relação criança-objeto. Ainda, são os motivos e necessidades que dão origem ao campo intelectual cognitivo da criança, pois à medida que a criança compreende as suas necessidades e mostra para o adulto o que deseja, modifica suas estruturas internas e seu comportamento, modificando suas estruturas internas, intelectuais e cognitivas. Assim, após o desenvolvimento da primeira esfera de relações, se desenvolve a segunda esfera, possibilitando compreender a lógica do desenvolvimento das idades infantis, que é dividido em fases, períodos e épocas. Para o autor, as duas esferas compõem o principal sistema para se compreender a lógica do desenvolvimento psíquico das idades. Estas duas esferas – motivações e necessidades, e intelectual cognitiva - sempre estarão presentes dentro da época que compreende a formação de um tipo de atividade.

Vygotski (1996) trata o problema da periodização do desenvolvimento das idades infantis como resultado das diferentes correntes da psicologia que relacionavam o desenvolvimento infantil à maturação biológica, às leis da natureza e ao instinto sexual. Para estas correntes, a idade cronológica e o desenvolvimento biológico do sujeito são responsáveis por apresentar as características das idades, deixando de lado

um conceito fundamental para a teoria Histórico-Cultural: a **situação social de desenvolvimento** da criança.

A **situação social do desenvolvimento**, segundo Vygotski (1996) corresponde ao ponto de partida das mudanças que ocorrem em cada idade infantil. Ela é determinada pelas relações sociais que o sujeito faz parte e pela riqueza das mediações que se estabelecem, ou seja, as relações sociais das quais a criança participa e que provocam alterações nas suas funções psíquicas e, posteriormente, em seu comportamento. Para o autor, a **situação social do desenvolvimento**

> determina totalmente e por inteiro as formas e a trajetória que permitem à criança adquirir novas propriedades de personalidade, uma vez que a realidade social é a verdadeira fonte de desenvolvimento, a possibilidade de que o social se torne individual. Portanto, a primeira questão que devemos resolver, ao estudar a dinâmica de alguma idade, é esclarecer a **situação social do desenvolvimento**.
> A situação **social do desenvolvimento**, específica para cada idade, determina, estritamente regula todo o modo de vida da criança ou sua existência social[7] (VYGOTSKI, 1996, p. 206)[8] (grifos nossos).

Assim, para Vygotski (1996), a periodização deve ser estruturada por seus verdadeiros fundamentos: a compreensão dialética da formação das idades. A respeito da periodização o autor descreve:

> Já sabemos onde buscar seu verdadeiro fundamento: devemos procurá-lo nas mudanças internas de nosso próprio desenvolvimento; somente as voltas e voltas de seu curso podem fornecer uma base sólida para determinar os principais períodos de formação da personalidade da criança que chamamos de idades. Podemos reduzir todas as teorias do desenvolvimento infantil a duas concepções fundamentais. De acordo com um deles, o desenvolvimento nada mais é do que realização, mudança e combinações de habilidades inatas. Nada de novo surge, exceto pelo crescimento, implantação e reagrupamento dos elementos dados desde o início. Para a outra concepção, o desenvolvimento é um processo contínuo de auto movimento, que se distingue em etapas anteriores. Este ponto de vista sabe captar em desenvolvimento algo essencial para a compreensão dialética do processo (VYGOTSKI, 1996, p.197)[9].

[7] As traduções das citações em espanhol foram feitas por mim, constando em nota de rodapé o texto original;

[8] No original em espanhol lê-se: "determina plenamente y por entero las formas y la trayectoria que permiten al niño adquirir nuevas propiedades de la personalidad, ya que la realidad social es la verdadera fuente del desarrollo, la posibilidad de que lo social se transforme en individual. Por tanto, la primera cuestión que debemos resolver, al estudiar la dinámica de alguna edad, es aclarar la situación social del desarrollo. La situación social del desarrollo, específica para cada edad, determina, regula estrictamente todo el modo de vida del niño o su existencia social (VYGOTSKI, 1996, p. 206).

[9] No original em espanhol lê-se: "Sabemos ya dónde buscar su verdadero fundamento: hay que buscarlo en los cambios internos del propio desarrollo; tan sólo los virajes y giros de su curso pueden proporcionarnos una base sólida para determinar los principales períodos de formación de la personalidad del niño que llamamos edades. Podemos reducir todas las teorías del desarrollo infantil a dos concepciones fundamentales. Según una de ellas, el desarrollo no es más que la realización, el cambio y las combinaciones de las capacidades innatas. No surge nada nuevo a excepción del crecimiento,

Elkonin, a partir das ideias de Vigotski, também trata do problema da psicologia frente à periodização do desenvolvimento infantil. O autor afirma que

> a periodização do desenvolvimento psicológico na infância é um problema da psicologia infantil. A solução para este problema tem um significado teórico importante, porque através da determinação dos períodos de desenvolvimento psicológico e do esclarecimento das regularidades da passagem de um período para o outro, o problema das forças atuantes sobre o desenvolvimento psicológico pode ser resolvido. É possível afirmar que todas as concepções sobre as forças que atuam no desenvolvimento da criança devem ser aprovadas, antes de mais nada, sobre a "base" da periodização (ELKONIN, 2009b, p. 192)[10].

Elkonin, assim como Vigotski, relata que o problema da periodização do desenvolvimento psíquico das crianças se dá porque este fenômeno é observado conforme a idade cronológica, as leis biológicas ou o período escolar que a criança frequenta. No entanto, para o autor, este problema poderá ser resolvido quando a periodização for entendida como um **período da vida da criança em que o desenvolvimento psíquico se dá pelas atividades que são estabelecidas entre criança-adulto-sociedade.** É preciso compreender que sob estas relações atuam forças que provocam mudanças no desenvolvimento psíquico da criança, alterando seu comportamento, e diferenciando os períodos de desenvolvimento.

Para Elkonin (1987, p. 108) "cada estágio do desenvolvimento psíquico é caracterizado pela relação determinada, governando no estágio dado, da criança em direção à realidade, por um certo tipo, reitor de atividade" [11]. Assim, cada estágio do desenvolvimento psíquico da criança é marcado por um tipo de atividade que governa as características que este período possui. No entanto além das características que unificam cada etapa, esta também é uma característica que as diferenciam, pois,

> do ponto de vista do desenvolvimento psíquico, crianças de idades diferentes se distinguem entre si sobretudo pelo tipo de atividade que lhes é acessível e que as caracteriza. A criança de 1 ano manuseia o

---

despliego y reagrupación de los elementos dados desde el principio. Para la otra concepción, el desarrollo es un proceso continuo de automovimiento, que se distingue, en estadios anteriores. Ese punto de vista sabe captar en el desarrollo algo esencial para la comprensión dialéctica del proceso" (VYGOTSKI, 1996, p.197).

[10] No original em espanhol lê-se: "la periodización del desarrollo psicológico en la edad infantil es un problema de la psicología infantil. La solución de este problema tiene un significado teórico importante, debido a que a través de la determinación de los periodos del desarrollo psicológico y de la aclaración de las regularidades de los pasos de un periodo al otro se puede solucionar el problema de las fuerzas que actúan sobre el desarrollo psicológico. Es posible afirmar que todas las concepciones acerca de las fuerzas que actúan sobre el desarrollo del niño deben ser aprobadas, antes que nada, sobre la "base" de la periodización (ELKONIN, 2009b, p. 192);

[11] No original em espanhol lê-se: "cada estadio del desarrollo psíquico se caracteriza por la relación determinada, rectora en la etapa dada, del niño hacia la realidad, por un tipo determinado, rector de actividade" (ELKONIN, 1987, p. 108).

> objeto, bate nele, sacode-o, coloca um brinquedo em cima do outro; a criança em idade pré-escolar constrói, levanta complicados edifícios com cubos, desenha, modela, reproduz nas brincadeiras a vida que a cerca ou suas histórias preferidas (MUKHINA, p. 08-09).

Sem dúvida as características de cada etapa do desenvolvimento possuem especificidades. Estas características são resultado de todas as aprendizagens e desenvolvimentos que foram anteriores e que culminaram em uma nova forma de agir e se relacionar com o mundo. A soma das etapas anteriores é o resultado que chega a etapa pré-escolar. Para Leontiev (2017a, p. 59),

> a infância pré-escolar é o período da vida em que o mundo da realidade humana que cerca a criança abre-se cada vez mais para ela. Em toda a sua atividade e, sobretudo, em seus jogos, que ultrapassam agora os estreitos limites da manipulação dos objetos que a cercam, a criança penetra um mundo mais amplo, assimilando-o de forma eficaz. Ela assimila o mundo objetivo como um mundo de objetos humanos reproduzindo suas ações humanas com eles.

Os conhecimentos e aprendizagens adquiridos anteriormente a Pré-escola, são, portanto, consequências das "apropriações efetuadas pelo conteúdo da atividade de comunicação emocional direta e da atividade manipulatória objetal características do período de 0 a 3 anos" (LAZARETTI, 2017, p. 129)[12], os quais, possibilitando as crianças, bases para a nova atividade guia que emerge no período pré-escolar. De acordo com Elkonin (1978, p.332), nas crianças a partir dos 3 anos de idade,

> um novo tipo de ações com objetos semelhantes aos jogos aparece. O mesmo objeto começa a representar coisas diferentes e as ações dependem do que representa o objeto em um dado momento. Então, por exemplo, uma vara executa as funções de colher, faca ou termômetro e, de acordo com isso, as ações que são realizadas com ele são as de alimentar, cortar ou medir a temperatura. Além disso, no objeto recebe uma denominação somente depois que os adultos a designaram dessa forma, ou quando a mesma criança já agiu com ele com o nome dado[13].

[12] Conforme os estudos de Elkonin (2009) sobre a periodização do desenvolvimento infantil, a atividade de comunicação emocional direta corresponde à atividade principal dos bebês de 0 a 1ano. Nesta atividade, o adulto responsável e a criança estão emocionalmente ligados, ele atende às suas necessidades diretas, inicialmente biológicas (alimentação, higiene, vestuário). A criança chora como reflexo que demonstra um desconforto e o adulto supre as suas necessidades.
A atividade manipulatória objetal é a segunda atividade principal da vida da criança, em que ela passa agora a estabelecer relações com o mundo por meio dos objetos. A atividade de comunicação direta passa para um segundo plano, agora o adulto apresenta os objetos da cultura e a criança passa a manipulá-los e agir com estes objetos, identificando-os e inserindo-se no mundo da cultura ao apropriar-se destes instrumentos.

[13] No original em espanhol lê-se: "En el tercer ano aparece un nuevo tipo de acciones con los objetos parecido a los juegos. Un mismo objeto comienza a representar distintas cosas y las acciones dependen de lo eme representa el objeto en determinado momento. Asi. por ejemplo, un palito ejerce las funciones de cuchara, de cuchillo o de termometro y, de acuerdo con esto, las acciones que se realizan con el son las de dar de comer, cortar o medii la temperatura. Ademas, al objeto se le da una determinada denominacion

A relação das crianças com os objetos é modificada na medida em que esta criança os utiliza para representar outros objetos ou funções. É importante destacar o papel do adulto como aquele que apresenta e denomina os instrumentos e objetos da cultura humana, indicando suas funções e características. No entanto, neste período da vida da criança, ela mesma é quem irá indicar qual função o objeto irá receber na sua brincadeira, qual ação irá executar com este objeto. As relações com o mundo já estabelecidas pela criança, e a qualidade de experiências que esta possui com os objetos, é a que proporciona a qualidade das ações com os objetos durante suas brincadeiras. Conforme Mukhina,

> (...) ao abandonar o jardim-de-infância, a criança já é um pequeno membro da sociedade. Já conhece o mundo das relações e das relações humanas. Aprendeu a adequar sua atitude à das outras crianças, a ajudar o amigo em situações difíceis, a valorizar as próprias ações e as alheias do ponto de vista das normas elementares da moral social. Experimenta emoções humanas. Além de realizar ações muito complicadas, a criança agora também é capaz de concretizar suas ideias nas brincadeiras, no desenho, na construção (1995, p. 08).

As relações estabelecidas pelas crianças neste período se modificam, e dão lugar a novas formas de ver e interpretar o mundo a sua volta. De acordo com Leontiev (2017a), o mundo de relações das crianças pré-escolares se divide em dois grupos. Um grupo de pessoas que estão diretamente ligadas a elas e estabelecem suas relações com o mundo, neste caso a família ou o adulto responsável por ela. E um segundo grupo, mais abrangente, que correspondem, por exemplo, a comunidade em geral, a escola, a igreja ou outras organizações sociais, as quais a criança participa por meio do primeiro grupo (família). Diferentemente do período objetal manipulatório, em que a criança percebia o mundo por meio dos objetos, agora, na idade pré-escolar, ela passa a compreender o mundo pelas relações que estabelecem com seus pares.

Ao caracterizarmos a criança na idade pré-escolar é preciso, primeiramente, compreender que as condições naturais de desenvolvimento biológico que esta possui são resultado de todo desenvolvimento humano enquanto espécie. Para Mukhina (1995) quando tratamos especificamente do cérebro humano, a criança herda sua estrutura e seu funcionamento pelo processo de evolução das gerações anteriores, de forma biológica, e herda suas aptidões e qualidades psíquicas pelas condições sociais, ou seja, o desenvolvimento biológico também passa pelo desenvolvimento social enquanto espécie.

---

solamente despues que los adultos lo han designado asi, o cuando el mismo nino ya ha actuado con el con el nombre dado" (ELKONIN, 1978, p.332).

Para Leontiev (2004, p. 281) "o homem definitivamente formado possui já todas as propriedades biológicas necessárias ao seu desenvolvimento sócio-histórico ilimitado". Deste modo, não necessita mais das leis biológica para se desenvolver, a evolução ocorre conforme o desenvolvimento das leis sócio-históricas. Para Leontiev,

> cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criados pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando do trabalho, na produção de diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram neste mundo (2004, p. 284).

Ainda, para o autor, o processo de formação humana passa pelo processo de apropriação de todo desenvolvimento histórico da sociedade humana, ou seja, cada nova geração se apropria do que foi acumulado historicamente pelas gerações precedentes, tornando-se humano. Segundo ele,

> podemos dizer que cada indivíduo *aprende* a ser homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana.
> (...) As gerações humanas morrem e sucedem-se, mas aquilo que criaram passa às gerações seguintes que multiplicam e aperfeiçoam pelo trabalho e pela luta, as riquezas que lhe foram transmitidas e "passam o testemunho" do desenvolvimento da humanidade (LEONTIEV, 2004, p.285) (grifos do autor).

Por isso, ao nascer, as crianças entram em um mundo de cultura, que possui uma organização social, objetos, linguagem, valores e costumes, que são passados a elas por meio das relações sociais que ela participa e pelos processos educativos. Conforme Mukhina,

> cada geração humana plasma suas experiências, seus conhecimentos, suas aptidões e suas qualidades psíquicas no produto de seu trabalho. Esse produto pode ser material (objetos que nos rodeiam, casas, máquinas) ou espiritual (a linguagem, a ciência, as artes). Cada nova geração recebe tudo que foi elaborado pela anterior; ao vir ao mundo "se impregna" do realizado até então pela humanidade.
> As crianças assimilam esse mundo, a cultura humana, assimilam pouco a pouco as experiências sociais que essa cultura contém, os conhecimentos, as aptidões e as qualidades psíquicas do homem. É essa a herança social. Sem dúvida, a criança não pode se integrar na cultura humana de forma espontânea. Consegue-o com a ajuda contínua e a orientação do adulto – *no processo de educação e ensino* (1995, p. 40) (grifos da autora).

Ao ingressar no período pré-escolar as crianças passam da exploração do mundo dos objetos, para a exploração do mundo por meio das relações humanas. O interesse da criança agora está nas ações dos adultos, ela brinca de representar o homem e dá um significado social à suas ações. Ao brincar, ela imita, reproduz ações que pertencem ao

mundo à sua volta motivado pelas suas necessidades e passa a apropriar-se dos conhecimentos por meio da brincadeira (LAZARETTI, 2017).

Para Vigotski (2001) a **atividade de imitação**[14] é fundamental para o desenvolvimento e para a formação das propriedades especificamente humanas da consciência. Neste período, a aprendizagem dá as possibilidades para a criança passar daquilo que ela não consegue fazer sozinha para um grau mais elevado de aprendizagem, para aquilo que consegue fazer, com a ajuda de seus pares, por meio da imitação.

Para Leontiev (2017a, p. 73),

> o conhecimento da criança, isto é, sua interpretação dos fenômenos da realidade, ocorre em conexão com sua atividade. Em cada estágio do seu desenvolvimento, a criança é limitada pelo círculo de suas atividades, o qual por sua vez, depende da relação principal da atividade principal, que é precisamente porque esta atividade também caracteriza esse estágio como um todo.

É importante destacar que a brincadeira surge nesta idade como *Atividade Principal* para o desenvolvimento, conceito este que estudaremos no decorrer deste capítulo. No entanto, ainda é fundamental identificarmos outras mudanças que esta atividade provoca nas crianças pré-escolares e que caracterizam este período.

Para Lazaretti (2017), com a brincadeira, as crianças adquirem autocontrole de sua conduta, seguem regras e assumem papéis nos quais renunciam aos seus desejos, realizando também atividades que lhe são exigidas pelo adulto, mesmo contra sua vontade. Outra característica é o desenvolvimento das funções psíquicas como a memória, atenção, imaginação, sensação, percepção e pensamento que ativam seu funcionamento durante as situações de brincadeira e proporcionam conteúdo ao brincar. O desenvolvimento sensorial e perceptivo é aperfeiçoado, dando condições para a criança se orientar no tempo e espaço e perceber o mundo dos objetos e da percepção estética, sendo as atividades de desenho e de construção essenciais para o desenvolvimento destas capacidades.

O desenvolvimento destas percepções favorece a ampliação das outras funções psíquicas, e para tal não podemos esquecer a linguagem como ferramenta que organiza o pensamento, e que é a base da reestruturação destes processos. Para Lazaretti (2017, p.140) "(...) a principal função da linguagem é a comunicação, e a criança é desafiada a novas e complexas tarefas: comunicar suas vivências, experiências; narrar fatos cotidianos; explicar ações". Assim, no decorrer do desenvolvimento da criança a

[14] Devido a importância da Atividade de imitação, este conceito será discutido no item 1.5 deste texto.

linguagem possibilita organizar o pensamento e a preceder as ações, seguindo sua função reguladora. Todas as conquistas das crianças neste período dão suporte para a uma nova formação, a da personalidade, possibilitando que ela tome consciência das coisas e entenda as consequências de suas ações (LAZARETTI, 2017).

Outra característica da criança no período pré-escolar é a mudança que ocorre na memória, "é a formação, na criança, da lembrança e recordação voluntárias. (...) Nessa conexão, o lugar dos processos de memória na vida psíquica da criança se altera" (LEONTIEV, 2017a, p. 70). Antes disso, a memória surgia somente como uma função, que servia a algum processo. Neste estágio do desenvolvimento infantil a memória configura-se como um processo especial, que ocupa um novo lugar na estrutura psíquica da criança, proporcionando a formação das lembranças e recordações voluntárias, possibilitando à criança buscar em sua memórias situações vividas e estabelecer relações com sua realidade.

Todas as características descritas da idade pré-escolar nos possibilitam perceber a importância de conhecermos quem é a criança desta idade e quais processos levam-na a ter estas especificidades. Tudo isso nos mostra o grande número de transformações pelas quais as crianças passam de um estágio para o outro, e deixa claro como as relações sociais que a criança estabelece e as condições objetivas de vida que possui são fundamentais para o desenvolvimento da psique e a mudança de estágios.

Por fim de acordo com Leontiev (2004, p. 305),

> a idade pré-escolar é o período da vida em que se abre pouco a pouco à criança o mundo da atividade humana que a rodeia.
> Pela sua atividade e sobretudo pelos jogos, que ultrapassaram o quadro estreito da manipulação dos objetos circundantes e da comunicação com os pais, a criança penetra num mundo mais vasto de que se apropria de forma ativa. Toma posse do mundo concreto enquanto mundo dos objetos humanos com o qual reproduz as ações humanas. Conduz um "automóvel", dispara a sua "espingarda", se bem que o seu carro não possa ainda rolar nem a sua espingarda disparar. Mas a criança não tem necessidade disso neste estágio do seu desenvolvimento, pois as suas necessidades vitais fundamentais são satisfeitas pelos adultos independentemente da produtividade objetiva da sua atividade.

As necessidades de conhecer e se apropriar do mundo na idade pré-escolar são atendidas pela atividade do brincar. Considerando as mudanças que ocorrem na criança em desenvolvimento na idade nesta idade, é preciso compreendermos porque os tipos de atividade são fundamentais para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. A seguir trabalharemos o conceito de "Atividade" e de "Atividade Principal" para melhor entender, posteriormente, a "Atividade do Brincar".

2.2 A Atividade como Formação Humana

Para compreendermos o conceito de *atividade principal*, é preciso anteriormente definir o conceito de *atividade*. De acordo com Oliveira (2010), Vigotski buscou sua fundamentação filosófica nos fundamentos ontológicos e sócio-históricos de Marx. Por esta base marxista, a *atividade humana* é entendida não somente como uma ação em que o sujeito responde às influências do meio em que vive, como um instinto biológico de sua espécie, mas como uma mediação entre o homem e a natureza. Para Oliveira (2010, p. 3-4),

> trata-se de atividade humana – o trabalho humano. É portanto, uma atividade teleológica que rompe com os limites biológicos previstos pela *spécie homo*, isto é, uma atividade realizada por um sujeito que transforma intencionalmente a natureza e a si mesmo, para além daquilo que foi previsto na natureza. (...) O ponto diferenciador a ser destacado nesse momento refere-se ao fato de que a atividade humana não é dirigida meramente pelas leis genéticas de sua espécie biológica, como acontece com os demais animais, mas pelas leis histórico-sociais criadas pelo próprio homem ao longo da história da humanidade (grifos da autora).

As relações estabelecidas entre o homem e a natureza, suas ações de transformação visando satisfazer as suas necessidades por meio do trabalho, e a aquisição dos instrumentos, deram ao homem condições para se desenvolver enquanto ser genérico, pois ao mesmo tempo em que o homem transforma a natureza por meio de sua *atividade*, é transformado por ela, já que, segundo Leontiev (2017c, p. 39) "toda atividade do organismo está dirigida a satisfazer as necessidades naquilo que lhe é indispensável para prolongar e desenvolver sua vida". Ainda de acordo com o autor,

> no desenvolvimento histórico do homem, aparecem necessidades que não existem nos animais. Essas são as necessidades superiores de caráter social. Sua satisfação não conduz diretamente a suprimir uma ou outra necessidade biológica do organismo. Elas estão motivadas pelas condições de vida da sociedade (LEONTIEV, 2017c, p. 41).

Ainda é preciso entender qual motivo leva o sujeito a agir em uma determinada *atividade*. Para Leontiev (2004, p. 115),

> a primeira condição de toda atividade é uma necessidade. Todavia, em si, a necessidade não pode determinar a orientação concreta de uma atividade, pois é apenas no objeto da atividade que ela encontra a sua determinação: deve, por assim dizer, encontrar-se nele. Uma vez que a necessidade encontra a sua determinação no objeto (se "objetiva" nele), o dito objeto torna-se motivo da atividade, aquilo que o estimula.

A necessidade de vida em sociedade levou o homem a produção de uma vida material, que se sustenta no modo de produção desta sociedade. Para Marx e Engels,

segundo Oliveira (2010, p.4), ao tentar compreender a realidade humana, é preciso também compreender "a atividade humana como uma atividade *revolucionária*, isto é, como uma atividade transformadora e como atividade *prático-crítica* dentro de um determinado contexto histórico-social" (grifos da autora). Deste modo, o trabalho se configura como a *atividade principal* formadora do homem, que transforma a sociedade e organiza-a em um modo de produção.

De acordo com Rigon, Asbahr e Moretti (2016) é necessário entender a *atividade* como um sistema, em que sua dinâmica se dá pela relação entre atividade, motivo, ações, objetivo e operações. Considerando que a *atividade* surge de necessidade, ou seja, possui um motivo, ao perder este motivo ela se transforma em uma ação, e estas quando se tornam procedimentos que buscam um objetivo, configuram-se em operações. Ou ainda, nas palavras de Leontiev,

> não levando o objeto da ação, por si próprio, a agir, é necessário que a ação surja e se realize, que o seu objetivo apareça na relação com o motivo da atividade em que entra essa ação. Essa ação é refletida pelo sujeito de uma forma perfeitamente determinada: sob a forma de consciência do objeto da ação enquanto fim. Assim, o objeto da ação não é afinal senão o seu fim imediato conscientizado (2004, p. 317).

Considerando, ainda, a concepção filosófica da *atividade*, Davidov (1988, p. 27) apresenta-nos que,

> a categoria filosófica da atividade é a abstração teórica de toda a prática humana universal, que tem um caráter histórico-social. A forma inicial de atividade dos sujeitos é a prática histórico-social do gênero humano, isto é, a atividade laboral coletiva, adequada, sensório-objetal, transformadora das pessoas. Na atividade se põe a mostra a universalidade do sujeito humano.

A *atividade*, portanto, enquanto categoria ontológica, é transformadora da vida do homem em sua totalidade, ela é a ação do homem sobre a natureza para a satisfação de suas necessidades de sobrevivência. Vigotski, apropriando-se do conceito de Marx, define para a psicologia a **atividade humana como uma unidade dialética entre teoria e prática, da qual o homem criou sua própria essência histórica e social, e por meio destas relações, criou a cultura** (OLIVEIRA, 2010).

Para Rigon, Asbahr e Moretti (2016), Vigotski, ao utilizar o conceito de *atividade* para o estudo do desenvolvimento do psiquismo, dá a ele o princípio explicativo da consciência, ou seja, a atividade consciente é fruto das relações sociais e constrói-se de fora para dentro. Assim, à psicologia histórico-cultural pertence

> o desafio de compreender como as formas sociais de atividade produzem formas específicas de psiquismo humano, ou como se desenvolveram socialmente as formas individuais do psiquismo.

> Dessa maneira, o projeto central da teoria histórico-cultural é estudar a formação da subjetividade dos indivíduos a partir de seu mundo objetivo, concreto, isto é, a formação da consciência humana em sua relação com a atividade (idem, p. 24-25).

Conclui-se então que *atividade,* é o resultado das relações históricas e sociais, que acontecem primeiramente no plano interpsíquico – relações sociais -, e que modificam o plano intrapsíquico – funções psíquicas superiores. A *atividade* é aquilo que fazemos quando colocamos todas as nossas funções psíquicas para atingir um determinado objetivo.

2.3 A Atividade Principal como Promotora de Desenvolvimento

Observando o conceito de *atividade* defendido pela teoria histórico-cultural, entendemos que o desenvolvimento humano é constituído por diferentes tipos de atividades e que estas desempenham um papel fundamental nos diferentes estágios de desenvolvimento. Ainda é importante compreendermos que coexistem diferentes atividades que ocorrem em um determinado estágio, no entanto um tipo de atividade é mais importante que outros, destacando-se umas sobre as outras (LEONTIEV, 2017a).

De acordo com Leontiev, "cada estágio do desenvolvimento psíquico caracteriza-se por uma relação explícita entre a criança e a realidade principal naquele estágio e por um tipo preciso e dominante de atividade" (2017a, p. 64). O que leva a criança de um estágio para o outro é justamente **a mudança do tipo principal ou dominante de atividade** que ocorre nesta relação entre ela e a realidade. Leontiev em seus estudos discute com maior ênfase o conceito de atividade e caracteriza a *atividade principal* por três atributos:

> 1. Ela é a atividade em cuja forma surgem outros tipos de atividade e dentro da qual eles são diferenciados (...).
> 2. A atividade principal é aquela na qual processos psíquicos particulares tomam forma ou são reorganizados (...).
> 3. A atividade principal é a atividade da qual dependem, de forma íntima, as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil, observadas em um certo período de desenvolvimento (2017a, p. 64-65).

Fica evidente como a *atividade principal* é importante para o desenvolvimento infantil durante um estágio da vida da criança. Vigotski (2008) e Leontiev (2017) conceituam a **atividade principal** não como a que ocorre com mais frequência em um determinado momento da vida, mas a que produz as mais importantes mudanças em seu desenvolvimento psíquico, e assim o prepara para uma transição a um nível mais elevado de desenvolvimento. Para Leontiev,

> a atividade principal é, então a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio do seu desenvolvimento.
> Os estágios de desenvolvimento da psique infantil, todavia, não apenas possuem um conteúdo preciso em sua atividade principal, mas também uma certa sequência no tempo, isto é, um liame preciso com a idade da criança. Nem os conteúdos dos estágios nem sua sequência no tempo, porém, são imutáveis e dados de uma vez por todas (2017a, p. 65).

O conteúdo dos estágios de desenvolvimento da psique infantil, no entanto, é regido pelas condições históricas concretas em que as crianças estão inseridas e que qualificam seu desenvolvimento. Não basta a criança estar em um estágio de desenvolvimento considerando somente sua idade, pois são as condições objetivas da vida da criança que determinam a apropriação dos conteúdos e promovem seu desenvolvimento. Como relata Leontiev (2017a, p.65-66)

> não é a idade da criança, enquanto tal, que determina o conteúdo de estágio do desenvolvimento; os próprios limites da idade de um estágio, pelo contrário, dependem de seu conteúdo e se alteram *pari passu* com a mudança das condições histórico-sociais (grifos do autor).

Considerando que a criança passa por dois estágios - comunicação emocional direta e atividade manipulatório objetal - até chegar à idade pré-escolar, é essencial discutirmos como a criança passa de um estágio para outro. Quando o tipo de **atividade** que a criança desempenha em um estágio já não corresponde ao lugar que ela ocupa no meio social e às suas potencialidades, ela passa a modificá-la. A *atividade* é, então, reorganizada, e surge uma necessidade interior de modificar o tipo de atividade principal. Assim ocorre a transição de um estágio de desenvolvimento para outro (LEONTIEV, 2017a). No entanto, nem todos os processos são considerados como atividade. A *atividade,* em si, é um processo no qual a relação homem/mundo é motivada por uma necessidade.

Leontiev diferenciou *atividade* e ação para melhor explicar como se dá a transição de um estágio do desenvolvimento psíquico para outro. Para o autor, *atividade* são todos "os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o seu objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo" (2017a, p. 68). Assim é possível compreender que a atividade está relacionada aos motivos pelos quais os sujeitos realizam essas atividades.

Diferentemente da *atividade*, a ação para Leontiev é o "processo cujo motivo não coincide com seu objetivo, (isto é, com aquilo para o qual ele se dirige), mas reside na atividade da qual faz parte" (2017a, p. 69). Assim,

> há uma relação particular entre atividade e ação. O motivo da atividade, sendo substituída, pode passar para o objeto (o alvo) da ação, com o resultado de que a ação é transformada em uma atividade. (...) esse processo é precisamente a base psicológica concreta sobre a qual ocorrem a mudanças na atividade principal e, consequentemente, as transições de um estágio do desenvolvimento para o outro (LEONTIEV, 2017a, p.69).

A *atividade principal* de cada estágio é a que leva a criança a conhecer o mundo. "O conhecimento da criança, isto é, sua interpretação dos fenômenos da realidade, ocorre em conexão com sua atividade" (LEONTIEV, 2017a, p. 73). Deste modo, nos diferentes estágios do desenvolvimento da criança, ela se limita às atividades estabelecidas pelas relações de seu convívio e depende diretamente da relação principal entre o estágio e a *atividade principal*, que a ele corresponde. O desenvolvimento da *atividade principal*, que caracteriza o estágio em que a criança se encontra, é o que dará suporte para a tomada de consciência da criança, e para seu desenvolvimento por meio de sua *atividade* (LEONTIEV, 2017).

Assim concordamos com Leontiev (2017a, p. 82), quando diz:

> todavia a criança não se limita, na realidade, a mudar de lugar no sistema das relações sociais. Ela se torna também consciente dessas relações e as interpreta. O desenvolvimento de sua consciência encontra expressão em uma mudança na motivação de sua atividade; velhos motivos perdem sua força estimuladora, e nascem os novos, conduzindo a uma reinterpretação de suas ações anteriores. A atividade que costumava desempenhar o papel principal começa a desprender e a passar para o segundo plano. Uma nova atividade principal surge, e com ela começa também um novo estágio de desenvolvimento. Essas transições, em contraste com as mudanças intra-estágios, vão além, isto é, de mudanças em ações, operações e funções para mudanças de atividade como um todo.

Para finalizar este conceito, a *atividade principal* **pode ser entendida como a atividade da criança que marca um determinado estágio de sua vida e proporciona as mudanças psíquicas mais importantes neste período, e que se relaciona com o lugar que ela ocupa no sistema das relações sociais**. É ela que conduz o desenvolvimento. A atividade acontece por um motivo, um objetivo pelo qual a criança realiza determinadas ações de forma consciente que a levam a apropriação do conhecimento e a sua inserção no mundo das relações humanas, passando a operar com esses conhecimentos.

2.4 A Atividade do Brincar na idade Pré-Escolar

Considerando as discussões acerca da importância da atividade principal para o desenvolvimento da psique infantil na idade pré-escolar, a atividade do brincar, conforme Vigotski (2008), Leontiev (2017) e Elkonin (2009), se caracteriza como a *atividade principal* das crianças nesta idade. E por isso é preciso compreender o desenvolvimento da brincadeira na cultura humana e seu papel na idade pré-escolar, com crianças de 5 a 6 anos. Ao discutirmos sobre a atividade de brincar podemos encontrar diversas terminologias, tais como: brincadeira, jogo, atividade lúdica ou brincar, que correspondem à esta atividade, e serão utilizadas conforme os referenciais estudados.

Huizinga (2010) em sua obra Homo Ludens[15], estuda o jogo a partir da filosofia, em uma perspectiva filogenética e o identifica como uma prática da vida humana, um fenômeno cultural e não biológico, que é anterior à cultura. O autor faz um histórico do jogo desde os povos primitivos observando como este elemento aparece no desenvolvimento da humanidade. Comparando as brincadeiras humanas às brincadeiras dos animais, ele constata que até mesmo em suas formas mais simples,

> o jogo é mais do que um fenômeno fisiológico ou um reflexo psicológico. Ultrapassa os limites da atividade puramente física ou biológica. É uma função significante, isto é, encerra um determinado sentido. No jogo existe alguma coisa "em jogo" que transcende as necessidades imediatas da vida e confere sentido à ação. Todo jogo significa alguma coisa. (...) Seja qual for a maneira como o considerem, o simples fato de o jogo encerrar um sentido implica a presença de um elemento não material em sua própria essência (HUIZINGA, 2010, p. 3-4).

Observando como o jogo aparece na história da humanidade, enquanto necessidade da espécie, Huizinga (2010) constata que é do jogo que nasce a cultura, por ele estar presente de forma primitiva nos homens como nos animais. Com o desenvolvimento da humanidade e, por consequência, o desenvolvimento da cultura, o jogo passa a fazer parte da linguagem, de rituais sagrados, de explicações da natureza, de competições, guerras, e do divertimento. "Em toda parte encontramos presente o jogo, como uma qualidade de ação bem determinada e distinta da vida 'comum'. O objeto de nosso estudo é o jogo como forma específica de atividade, como 'forma significante', como função social" (idem, p. 6).

O autor traz as palavras que significam "jogo" e expressam o sentido e a importância deste para as mais variadas culturas. Huizinga faz praticamente um resumo de sua obra, quando explicita que:

[15] Este livro foi publicado originalmente em 1938.

> Não foi difícil mostrar a presença extremamente ativa de um certo fator lúdico e todos os processos culturais, como criador de muitas das formas fundamentais da vida social. O espírito de competição lúdica, enquanto impulso social, é mais antigo que a cultura, e a própria vida está toda penetrada por ele, como por um verdadeiro fermento. O ritual teve origem no jogo sagrado, a poesia nasceu do jogo e dele se nutriu, a música e a dança eram puro jogo. O saber e a filosofia encontraram expressão em palavras e formas derivadas de competições religiosas. As regras da guerra e as convenções da vida aristocrática eram baseadas em modelos lúdicos. Daí se conclui necessariamente que em suas fases primitivas a cultura é um jogo. Não quer isto dizer que ela nasça do jogo, como um recém-nascido se separa do corpo da mãe. Ela surge no jogo, e enquanto jogo, para nunca mais perder este caráter (2010, p. 193).

Ao final de seu estudo, Huizinga conclui que o jogo faz parte da civilização, por ela necessitar de certo domínio, regras e limites, para se desenvolver, pois, "de certo modo, a civilização sempre será um jogo governado por certas regras, e a verdadeira civilização sempre exigirá o espírito esportivo, a capacidade de *fair play*[16]" (2010, p. 234). Assim, de modo inicial podemos entender o jogo como uma prática fundamental para o desenvolvimento humano e presente em todos os aspectos que constituem a vida humana e que possibilitaram também o desenvolvimento e transmissão da cultura.

Considerando a cultura como fundamental para o jogo, e os diversos modos como o jogo é tratado nas diferentes culturas, alguns autores destacam a presença de uma cultura infantil, relacionando-as ao brincar. Florestan Fernandes (2004), seguindo a perspectiva sociológica, contribui para compreendermos a importância do brincar em seu estudo sociológico sobre o folclore e a cultura infantil. Ao analisar os grupos infantis "trocinhas" de bairros da cidade de São Paulo na década de 1940, o autor observou vários aspectos do folclore infantil como: jogos, brincadeiras e cantigas que faziam parte da cultura dos grupos de crianças, naquele momento histórico. O folclore, para o autor,

> é uma cultura; ora, não se pode compreender a cultura, separando-a do grupo social que ela exprime. Estamos entre os que acham que a descrição pura e simples do material, a pesquisa das fontes e das origens não são suficientes, porque o folclore tem uma função e uma vida, ele representa um papel. (...) O folclore não é uma simples curiosidade ou um trabalho de erudição, é uma ciência do homem – não deve portanto esquecer o homem, ou melhor, neste caso, a criança que brinca (2004, p. 154).

De acordo com o autor, a cultura infantil é originária da atividade dos adultos, no entanto não é puramente uma imitação destes, as crianças criam rituais próprios e

[16] Huizinga (2010) conceitua *fair play* como a expressão da boa fé em termos lúdicos, ou seja, é necessário que o jogo seja um elemento puro e que considere as normas ditadas pela razão, pela humanidade e pela fé.

adequam o folclore para seus grupos, criando características próprias. Deste modo, podemos compreender que as crianças inseridas em um mundo de cultura se apropriam desta cultura e passam a modificá-la, acrescentando características conforme a organização do grupo infantil e ao lugar a que pertencem, recriando brincadeiras, cantigas, jogos de adivinhações, conforme as suas vivencias. Assim, as brincadeiras que fazem parte da cultura das crianças as caracterizam enquanto grupo e ganham destaque no processo de desenvolvimento infantil.

Vigotski (2008) traz a brincadeira como uma atividade humana de natureza social – ontogenética –, aprendida nas relações com o outro, e não como característica da espécie, ou seja uma necessidade filogenética. Questiona-se sobre o papel da brincadeira no desenvolvimento da criança pré-escolar. Para o autor, é preciso compreender como a brincadeira surge ao longo do desenvolvimento e qual é o papel que esta atividade desempenha no desenvolvimento da criança nesta idade. E para isso é preciso considerar os motivos e necessidades que a criança possui e que possibilitam a passagem de um estágio para o outro. Vigotski entende que,

> na idade pré-escolar, surgem necessidades específicas, impulsos específicos que são muito importantes para o desenvolvimento da criança e que conduzem diretamente à brincadeira. Isso ocorre porque, na criança dessa idade, emerge uma série de tendências irrealizáveis, de desejos não-realizáveis imediatamente (2008, p. 25).

A brincadeira surge, assim, dos desejos irrealizáveis da criança; ela corresponde à realização destes desejos por meio de situações imaginárias, que se configuram em brincadeiras. No entanto, não são todos os desejos isolados da criança que vão se transformar em uma brincadeira, mas sim, os desejos que se relacionam de forma afetiva com os fenômenos. Segundo Vigotski (2008), é na primeira infância que a criança manifesta certa disposição para a resolução e satisfação de seus desejos de forma imediata. A criança não sente desejo de realizar algo depois de alguns dias, sua necessidade é imediata, seus impulsos realizam-se em um curto espaço de tempo. "Parece-me que, se na idade pré-escolar não houvesse o amadurecimento das necessidades não-realizáveis imediatamente, então, não existiria a brincadeira" (VIGOTSKI, 2008, p. 25).

Estudos demonstram que a brincadeira não se desenvolve exclusivamente quando o desenvolvimento intelectual das crianças é insatisfatório, mas também quando aparece na esfera afetiva. Na idade pré-escolar a criança possui uma relação afetiva com os fenômenos do mundo adultos, e tem meramente consciência de que sua relação com os adultos se dá de forma afetiva (VIGOTSKI, 2008). Para o autor,

> a presença de tais afetos generalizados na brincadeira não significa que a criança entende por si mesma os motivos pelos quais a brincadeira é inventada e também não quer dizer que ela o faça conscientemente. Portanto, ela brinca sem ter a consciência dos motivos da atividade da brincadeira. É isso que, essencialmente, distingue a brincadeira de outros tipos de atividade, como o trabalho. Em geral, deve-se dizer que a esfera de motivos, ações, impulsos está relacionada àquelas esferas menos conscientes e se torna plenamente acessível à consciência apenas na idade de transição. Somente o adolescente consegue responder por que ele faz isso ou aquilo (idem, p. 26).

De acordo com Vigotski (2008), é na brincadeira que a criança vivencia as principais categorias da atividade, ela deseja e realiza suas vontades. Nesta ação a imaginação aparece como a junção entre ação interna (intrapsíquica) e externa (interpsíquicas). É na situação imaginária que a criança dá sentido a sua ação. Para Leontiev,

> (...) a brincadeira da criança não é instintiva, mas precisamente humana, atividade objetiva, que, por construir a base da percepção que a criança tem do mundo dos objetos humanos, determina o conteúdo de suas brincadeiras. É isso também que, em primeiro lugar, distingue a atividade lúdica da criança da dos animais (2017b, p. 120).

Segundo Leontiev (2017b), o desenvolvimento da brincadeira na idade pré-escolar é um processo secundário, enquanto a moldagem da atividade-fim é a linha principal para o desenvolvimento. Para Vigotski (1996), em cada nova etapa do desenvolvimento infantil, desenvolve-se uma nova formação central – neoformações -, uma guia para o processo de desenvolvimento que reorganiza a personalidade da criança sob esta nova base. O conceito de neoformações aparece como o resultado das mudanças no desenvolvimento psíquico da criança, ou seja, são funções psíquicas que se produzem a partir das funções elementares.

Vigotski (1996, p196), entende como neoformações

> o novo tipo de estrutura da personalidade e de sua atividade, as mudanças psíquicas e sociais que ocorrem pela primeira vez em cada idade e determinam, no aspecto mais importante e fundamental, a consciência da criança, sua relação com o meio ambiente, sua vida interna e externa, o curso inteiro de seu desenvolvimento no período dado[17].

As neoformações, portanto, correspondem às mudanças psíquicas que transformam diretamente o comportamento e a personalidade da criança em cada idade, sendo a característica principal que a idade apresenta. Todavia, há também as formações

[17] No original em espanhol lê-se: "el nuevo tipo de estructura de la personalidad y de su actividad, los cambios psíquicos y sociales que se producen por primera vez en cada edad y determinan, en el aspecto más importante y fundamental, la conciencia del niño, su relación con el medio, su vida interna y externa, todo el curso de su desarrollo en lo período dado" (VIGOTSKI, 1996, p. 198).

secundárias, que auxiliam no desenvolvimento de uma nova personalidade. Para o autor,

> em torno da nova formação central ou básica da idade dada, as novas formações parciais remanescentes relacionadas a facetas isoladas da personalidade da criança são agrupadas, bem como os processos de desenvolvimento relacionados às novas formações de idades anteriores. Chamaremos *linhas centrais de desenvolvimento* da idade dada aos processos de desenvolvimento que se relacionam de maneira mais ou menos imediata, com a nova forma de formação principal, enquanto que todos os outros processos parciais, bem como alterações que ocorrem nesta idade recebem o nome de *linhas acessórias de desenvolvimento*. Assim, entende-se que os processos que são linhas principais de desenvolvimento em uma época tornam-se linhas acessórias de desenvolvimento na idade seguinte, e vice-versa, ou seja, as linhas acessórias de desenvolvimento de uma idade tornam-se principais em outra, desde que seu significado e peso específico sejam modificados na estrutura geral do desenvolvimento, sua relação com as novas mudanças na formação central. Na passagem de um estágio de idade para outro, toda a sua estrutura é reconstruída. Cada idade tem sua própria estrutura específica, única e irrepetível[18] (VYGOTSKI, 1996, p. 204-205) (grifos do autor).

No entanto, anteriormente à idade pré-escolar, durante o momento de transição de um estágio para o outro, a relação entre brincadeira e atividades não-lúdicas trocam de lugar, tornando a brincadeira a atividade principal. Ela passa a ser a atividade principal, pois, "(...) consiste no fato de o mundo objetivo do qual a criança é consciente estar continuamente expandindo-se" (LEONTIEV, 2017b, p. 120). Esta troca ocorre devido ao fato das linhas principais modificarem-se para melhor atender ao novo tipo de atividade.

De acordo com Vygotski (1996), as linhas principais correspondem, portanto, às funções psíquicas mais presentes em uma determinada idade, sendo esta que promove o desenvolvimento psíquico da criança, caracterizando a atividade. As linhas secundárias são as que se desenvolvem a partir da linha principal e dão suporte para o desenvolvimento psíquico. Assim, na atividade principal de comunicação emocional

[18] No original em espanhol lê-se: "en torno a la nueva formación central o básica de la edad dada se sitúan y agrupan las restantes nuevas formaciones parciales relacionadas con facetas aisladas de la personalidad del niño, así como los procesos de desarrollo relacionados con las nuevas formaciones de edades anteriores. Llamaremos *líneas centrales de desarrollo* de la edad dada a los procesos del desarrollo que se relacionan de manera más o menos inmediata con la nueva formación principal, mientras que todos los demás procesos parciales, así como los cambios que se producen en dicha edad recibirán el nombre de *líneas accesorias de desarrollo.* De por sí se entiende que los procesos que son líneas principales de desarrollo en una edad se convierten en líneas accesorias de desarrollo en la edad siguiente y viceversa, es decir, las líneas accesorias de desarrollo de una edad pasan a ser principales en otra, ya que se modifica su significado y peso específico en la estructura general del desarrollo, cambia su relación con la nueva formación central. En el paso de una etapa de edad a otra se reconstruye toda su estructura. Cada edad posee su propia estructura específica, única e irrepetible" (VYGOTSKI, 1996, p. 204-205) (grifos do autor).

direta, a linha principal para o desenvolvimento infantil é a emoção, e as linhas secundárias são o pensamento, a sensação, a memória, a imaginação e a linguagem. Na atividade objetal manipulatória as linhas principais do desenvolvimento são o pensamento, a emoção e a sensação, e como linhas secundárias a linguagem, a imaginação e a memória. Já na atividade do brincar, as linhas principais do desenvolvimento são a linguagem e a imaginação, e as linhas secundárias são o pensamento, a sensação, a memória, a emoção, a voluntariedade e a atenção. Deste modo as linhas principais de uma idade passam a ser secundárias em outra, o valor atribuído às linhas secundárias se dá pela relação que estabelece com a linha principal.

Para Vigotski, "na brincadeira, a criança opera com objetos como sendo coisas que possuem sentido, opera com os significados das palavras, que substituem os objetos; por isso, na brincadeira, ocorre a emancipação das palavras em relação aos objetos" (2008, p.31). O mundo dos objetos com que a criança passa a operar é o mundo dos objetos dos adultos, ela o faz de forma imaginária por meio da brincadeira, pois não possui capacidade física para isto. Por exemplo, a criança brinca de dirigir um carro, faz as marchas, conduz pela rodovia, para o carro para os pedestres passarem, utiliza objetos para representar o carro, imitando a atividade do adulto. No entanto, ela o faz de sua maneira, criando uma situação imaginária, utilizando os recursos que possui, utilizando o significado das palavras. Isto prova como a linguagem e a imaginação são as linhas principais do desenvolvimento na idade pré-escolar.

Neste processo da *atividade do brincar*, brinquedos ou objetos, na situação imaginária, podem assumir outros papéis diferentes do que são na realidade. Como no exemplo do carro, uma tampa de pote, ou algum objeto redondo pode, na atividade criadora da criança, ser o volante. Conforme Vigotski (2008, p. 31) "na brincadeira, as características dos objetos conservam-se, mas o significado deles muda, ou seja, o sentido torna-se o ponto central. Pode-se dizer que, nessa estrutura, os objetos passam de ponto predominante para subordinado". O objeto passa a assumir outra função, mantendo o conteúdo da brincadeira. De acordo com Leontiev (2017b, p.122)

> o papel dominante do brinquedo na idade pré-escolar é reconhecido praticamente por todos, mas para dominar o processo do desenvolvimento psíquico da criança neste estágio, quando o brinquedo desempenha um papel dominante, não é certamente suficiente apenas reconhecer este papel da atividade lúdica. É necessário compreender claramente em que consiste o papel capital das brincadeiras; as regras do jogo e de seu desenvolvimento precisam ser apresentadas.

Ainda, para o autor, o brinquedo surge na idade pré-escolar a partir da necessidade da criança "de agir em relação não apenas ao mundo dos objetos diretamente acessíveis a ela, mas também em relação ao mundo mais amplo dos adultos" (LEONTIEV, 2017b, p.125). Neste período surge na criança uma necessidade de agir como os adultos, ou de agir conforme ela vê as ações dos adultos no mundo. Ao utilizar objetos nas brincadeiras a criança dá sentido a suas ações, e representa na sua atividade. O autor afirma que

> a ruptura entre o sentido e o significado de um objeto no brinquedo não é dada antecipadamente, como um pré-requisito da brincadeira, mas surge realmente no próprio processo de brincar. Isto é demonstrado pelo fato indubitável, experimentalmente estabelecido, de que uma criança não imagina uma situação de brinquedo quando ela não está brincando (LEONTIEV, 2017b, p. 128).

Os sentidos da ação da criança e os motivos que a levam a realizar uma brincadeira se dão no momento que esta realiza a atividade e, assim, passa a operar com os sentidos e significados dos objetos culturais. Para Vigotski (2008, p. 32),

> na idade escolar, a brincadeira desloca-se para os processos internos, para a fala interna, a memória lógica e o pensamento abstrato. Na brincadeira, a criança opera com significados separados dos objetos, mas sem interromper a ação real com os objetos reais. Porém, a separação do significado 'cavalo' do cavalo real, a sua transferência para o cabo de vassoura (um ponto de apoio palpável, pois de outra forma o significado sumiria, evaporar-se-ia) e o manejo real deste como se fosse um cavalo constituem uma etapa transitória necessária para operar com os significados. Ou seja, a criança opera antes com os significados da mesma forma que com os objetos; depois, toma consciência deles e começa a pensar. Isto é, assim como antes da fala gramatical e da escrita, a criança possui saberes, mas ela não sabe, não tem consciência de que os possui e não os domina voluntariamente, na brincadeira, ela usa inconsciente e involuntariamente o significado que pode ser separado do objeto, ou seja, ela não sabe o que o objeto faz, não sabe que fala em prosa, fala sem perceber a palavra.

Também na *atividade de brincar* podemos identificar a presença das regras nas situações imaginárias, durante a brincadeira. Vigotski (2008) relata que nas situações imaginárias existem regras, mas que estas não são formuladas antecipadamente pela criança, ou que mudam no decorrer da brincadeira, mas sim que resultam da própria situação que é imaginada. As brincadeiras, portanto, seguem as regras que cada papel social desempenha na realidade. Por exemplo,

> se a criança faz o papel da mãe, então ela tem diante de si as regras do comportamento da mãe. O papel que a criança interpreta e a sua relação com o objeto, caso este tenha seu significado modificado, sempre decorrem das regras, ou seja, a situação imaginária, em si mesma, sempre contém regras. Na brincadeira, a criança é livre. Mas essa liberdade é ilusória (VIGOTSKI, 2008, p. 28).

Ao assumir o papel de mãe, durante a brincadeira, a criança dá sentido a sua ação e age de forma que estas ações representem realmente as características que este papel possui. As regras das brincadeiras são logicamente diferentes das regras ou acordos que se estabelecem em relações sociais, que provém de questões de conduta ou valores. Estas regras surgem dos papéis que a criança representa enquanto brinca, não do que os adultos dizem que ela pode ou não fazer.

Para Vigotski (2008), a influência da brincadeira no desenvolvimento infantil é enorme. É com a situação imaginária das brincadeiras que a criança, ao chegar a idade pré-escolar, pode libertar-se das amarras situacionais. A brincadeira possibilita a criança em sua situação imaginária, a pensar a sua ação, levando-a aprender a agir conforme o significado que a situação possui. Para o autor a brincadeira possibilita a separação entre a ideia e o objeto, assim,

> devido ao fato de, por exemplo, um pedaço de madeira começar a ter o papel de boneca, um cabo de vassoura tornar-se um cavalo, a ideia separa-se do objeto; a ação, em conformidade com as regras, começa a determinar-se pelas ideias e não pelo próprio objeto. É difícil avaliar, em todo o seu sentido, essa guinada na relação entre a criança e a situação real, tão próxima e concreta. A criança não faz isso imediatamente. Separar a ideia (significado da palavra) do objeto é uma tarefa tremendamente difícil para a criança. A brincadeira é uma forma de transição para isso. Nesse momento em que o cabo de vassoura, ou seja, o objeto, transforma-se num ponto de apoio (pivô) para a separação do significado 'cavalo' do cavalo real, nesse momento crítico, modifica-se radicalmente uma das estruturas psicológicas que determinam a relação da criança com a realidade (VIGOTSKI, 2008, p. 30).

Deste modo a imaginação e a linguagem assumem as linhas principais para o desenvolvimento psíquico da criança, enquanto as outras funções psíquicas superiores dão suporte para este desenvolvimento. Além de Vigotski e Leontiev, outro autor importante para entendermos o desenvolvimento da brincadeira infantil é Elkonin, que segundo Arce e Simão (2006), também adota o conceito de *atividade principal* de Leontiev, e traz a brincadeira de papéis sociais ou jogos protagonizados, como fundamentais para o desenvolvimento infantil. Surgindo nos primeiros anos de vida da criança, o jogo chega ao seu desenvolvimento máximo no final da idade pré-escolar, definindo este não como uma fonte de liberdade e prazer para a criança, mas como possuidor de um papel importante na transformação psíquica no decurso do desenvolvimento infantil.

Para Elkonin (1987), nos primeiros anos de vida, a atividade da criança é permeada pela ação com os objetos, dominando-os, constituindo esta fase como fundamental para a transição à fase do jogo protagonizado. O autor faz um estudo dos

jogos ao longo da história e retrata o jogo de papéis sociais como fundamental para o desenvolvimento infantil na idade pré-escolar.

É na segunda metade da idade pré-escolar que o jogo atinge seu maior desenvolvimento, em que as crianças deixam as brincadeiras de exploração dos objetos e passam a representar na brincadeira a vida cotidiana e os papéis sociais, imitando, imaginando e se desenvolvendo. Para Elkonin (2009), desenvolver um estudo sobre o jogo protagonizado é importante por dois sentidos. O primeiro consiste em entender a essência e a importância do jogo, e o segundo, depois de compreendida esta essência, são as possibilidades de direcionamento pedagógicas que o jogo possui, permitindo a formação desta atividade na criança. Ainda para o autor,

> (...) a importância do jogo para o desenvolvimento psíquico de crianças pré-escolares é múltipla. Seu significado principal é que, graças a procedimentos peculiares (a assunção, pela criança, do papel da pessoa adulta e de suas funções sócio-laborais, o caráter representativo generalizado da reprodução das ações objetais, a transferência de significados de um objeto para outro, etc.), a criança modela as relações entre as pessoas no jogo [19] (ELKONIN, 1987, p.118).

Elkonin (2009a) indica a função didática do jogo como importante para a formação da personalidade da criança na idade pré-escolar, pois quanto mais a criança se afasta da atividade conjunta com os adultos mais importante é o jogo de papéis para o seu desenvolvimento.

No livro Psicologia do Jogo, Elkonin (2009a) desenvolve o estudo do jogo protagonizado ou jogo de papéis sociais, fazendo um relato histórico do surgimento do jogo e formulando, com experiências científicas e pesquisas de outros autores, a tese do jogo protagonizado. Para o autor, a tese mais importante sobre o jogo protagonizado é que: "esse jogo nasce do decorrer do desenvolvimento histórico da sociedade como resultado da mudança do lugar da criança no sistema de relações sociais. Por conseguinte, é de origem e natureza sociais" (idem, p. 80). O jogo, portanto, possui uma origem social, não sendo instintivo da criança, mas uma atividade que se devolveu no decorrer da evolução humana, tendo como uma fonte de origem histórica o trabalho e a arte.

[19] No original em espanhol lê-se: "(...) la importancia del juego para el desarrollo psíquico de los niños de edad preescolar es múltiple. Su principal significado consiste en que, gracias a procedimientos peculiares (la asunción, por el niño, del rol de la persona adulta y de sus funciones socio-laborales, el carácter representativo generalizado de la reproducción de las acciones objetales, la transferencia de los significados de un objeto a otro, etc.), el niño modela en el juego las relaciones entre las personas" (ELKONIN, 1987, p.118).

A origem do jogo possui uma relação direta com a orientação que é dada pelos adultos às crianças, especialmente na ação com os objetos. Para o autor,

> nos objetos não se indicam diretamente os modos de emprego, os quais não podem descobrir-se por si sós à criança durante a simples manipulação, sem a ajuda nem a direção dos adultos, sem um modelo de ação. O desenvolvimento das ações com os objetos é o processo de sua aprendizagem sob a direção imediata dos adultos (ELKONIN, 2009a, p. 216).

Elkonin destaca a importância da brincadeira pelos papéis que são assumidos pelas crianças enquanto brincam. Quando brincam as crianças representam as ações de cada papel conforme suas características, cada ação precisa estar presente para que a brincadeira aconteça tal qual como esta acontece na realidade. Por exemplo, ao brincar de mercadinho, após fazer as compras, ao passar no caixa, a criança utiliza pedaços de papel para imitar o dinheiro e os utiliza para pagar sua compra, já que sem esta ação não poderá sair do mercado com as compras, assim como acontece no seu cotidiano. Para Elkonin (2009a, p. 29),

> o aspecto central que agrupa todos os demais é o papel assumido pela criança. Não se pode representar sem as ações respectivas. (...) As relações entabuladas durante o jogo também estão determinadas pelos papéis que as crianças desempenham. O principal para elas, a ajuizar por sua conduta, é representar o papel adotado. Isso se vê pelo empenho e rigor com que executam as ações decorrentes de cada papel assumido pelas crianças.

A criança passa a sentir necessidade de agir como o adulto, e por isso representam em suas ações os papéis que estes desempenham nas relações sociais. Para as crianças, na idade pré-escolar, os objetos não servem unicamente para a exploração, as suas características determinam as ações sobre eles nas brincadeiras, passando a incorporar o jogo de papéis. O jogo protagonizado ou de papéis sociais não se restringe somente às representações das crianças, ou ao uso dos objetos,

> assim, a base do jogo protagonizado em forma evoluída não é o objeto, nem seu uso, nem a mudança de objeto que o homem passa a fazer, mas *as relações que as pessoas estabelecem* mediante as suas ações com os objetos; não é a relação homem-objeto, mas relação homem-homem. E como a reconstituição e, por essa razão, a assimilação dessas relações transcorrem mediante o papel de adulto assumido pela criança, são precisamente o papel e as ações organicamente ligadas a ele que constituem a unidade do jogo (ELKONIN, 2009a, p. 34) (grifos do autor).

Assim, a *atividade do brincar* possibilita que as crianças criem suas próprias representações do mundo dos adultos, elas imitam, se apropriam da cultura e aprendem a viver no meio social em que estão inseridas. A brincadeira na idade pré-escolar, e em

específico o jogo de papéis sociais, é a atividade principal que promoverá o desenvolvimento psíquico da criança e as mudanças em sua personalidade. Para Rossler (2007, p.57),

> ao brincar com um martelo, a criança não realizará com essa ferramenta nenhum grande trabalho, a não ser na sua própria imaginação. Todavia, estará se apropriando de seu significado social, de seu uso, de habilidades e aptidões físicas e psíquicas, aprendendo, assim, a manuseá-lo, ainda que precariamente.

Ao brincar e reproduzir o mundo social em que vivem, as crianças incorporam o mundo dos adultos, os quais interferem direta e indiretamente, dando significado às atividades que elas reproduzem. A criança passa a incorporar conhecimentos pelo processo educativo e os experimenta pelas relações expressas nos papéis presentes nas brincadeiras. De acordo com Arce e Baldan (2009, p.193),

> ressalta-se que a aprendizagem do comportamento e das relações sociais, representadas pelas crianças nas brincadeiras infantis, é o que torna a brincadeira o objeto fundamental de investigação e intervenção direta e intencional dos professores, dos adultos e das crianças mais velhas.

Deste modo, é possível compreendermos como a atividade de brincar, na idade pré-escolar, em especial a brincadeira de papéis sociais, é fundamental para o desenvolvimento das crianças, destacando também o papel do adulto como importante mediador neste processo de apropriação dos conteúdos históricos e culturais, na explicação do mundo dos objetos e nas relações que são estabelecidas.

2.5 O papel da Imaginação e da Imitação na Atividade do Brincar

Devido a *atividade do brincar* ser fundamental para o desenvolvimento infantil e considerando as brincadeiras de papéis sociais como indispensáveis para este processo, é preciso destacar o papel da imaginação e da imitação para que a brincadeira aconteça.

A imaginação, enquanto função psíquica, é fundamental para o desenvolvimento infantil e para a *atividade do brincar*. Segundo Vigotski (2009), a imaginação se relaciona com a atividade reprodutora – refere-se a capacidade do nosso cérebro de reproduzir marcas, impressões ou fatos, e está ligada à memória – e a atividade criadora – que se refere a capacidade do nosso cérebro de combinar e criar novas imagens, a partir de suas experiências - . Conforme o autor, "a psicologia denomina de imaginação ou fantasia essa atividade criadora" (VIGOTSKI, 2009, p. 14), não no sentido de algo que é irreal, mas como um produto da criação humana.

De acordo com Ignatiev (1978), a imaginação é a criação de coisas e imagens novas, é a representação mental de ideias que se materializam em objetos. No entanto, a imaginação possui uma ligação direta com a realidade e com a prática. Tudo que é imaginado parte da realidade concreta, das vivências e, portanto, quanto mais experiências reais o homem possui, mais qualidade terá sua atividade de imaginação. O homem consegue representar lugares nunca vistos, animais, plantas e pessoas, por meio de descrições, relatos que tenha ouvido, ou relações que estabeleceu com pessoas e objetos. Ele é capaz de antecipar uma ação antes de executá-la, de organizar mentalmente e rever os passos de uma atividade que irá desenvolver.

Relacionando este conceito com os períodos do desenvolvimento infantil, ainda conforme os autores, a imaginação é percebida inicialmente nas crianças de 3 anos, pois estas já possuem experiências com as relações sociais estabelecidas e com o mundo dos objetos. A imaginação nas crianças pré-escolares, parte da percepção da tarefa que esteja fazendo, e pode ser modificada conforme as ações acontecem. Por exemplo, ao brincar com blocos de construção, a criança diz querer construir uma casa, no entanto ao empilhar os blocos, percebe que se aumentar a quantidade, pode construir uma torre, e assim modifica o que havia planejado. No entanto, as crianças tentam manter suas construções, ou representações, conforme estas são na realidade (VIGOTSKI, 2009; IGNATIEV, 1978).

Ainda neste período a criança passa a utilizar além da imaginação, a linguagem como expressão de seus sentimentos e pensamentos. Com um repertório ampliado, a partir dos 3 anos de idade, a linguagem constitui juntamente com a imaginação as linhas principais que levam ao desenvolvimento da criança pré-escolar. É por meio da linguagem que, na *atividade do brincar*, o conteúdo da brincadeira se manifesta, o que está no plano da imaginação, passa a ser verbalizado e representato, dando sentido e significado a esta atividade.

Vigotski (2008) compreende que na brincadeira acontece a satisfação dos desejos irrealizáveis da criança, a imaginação surge, assim, como a possibilidade de realização destes desejos. Isto quer dizer que, ao brincar, a criança utiliza as ações externas e as ações internas – imaginação - para solucionar questões, que na vida real, não pode desempenhar. Aí também se encontra a importância da ação que é realizada, pois esta representa o que foi imaginado e constitui a brincadeira.

Para Vigotski (2008), a imaginação é uma forma especificamente humana da atividade da consciência, pois, por meio dela, é possível antecipar uma ação, planejar,

imaginar como fazer ou proceder. No que se refere à atividade do brincar, o autor destaca que

> a criança não simboliza na brincadeira, mas deseja, realiza vontades, vivencia as principais categorias da atividade. Por isso, numa brincadeira, um dia transcorre em meia-hora e 100 quilômetros são percorridos em cinco passos. Ao desejar, a criança realiza; ao pensar, age; a não separação entre a ação interna e a ação externa é a imaginação, a compreensão e a vontade, ou seja, processos internos numa ação externa (VIGOTSKI, 2008, p. 33).

Quanto mais ricas forem as vivências e relações estabelecidas pelas crianças em idade pré-escolar, mais ricas serão as brincadeiras. Para Ignatiev (1978), é importante para o desenvolvimento da imaginação das crianças desta idade que, durante as brincadeiras, elas possuam papéis bem definidos, pois assim terão que estabelecer relações com a realidade concreta e imaginar as ações que irá desempenhar para cumprir de maneira fiel este papel.

Conforme Vigotski (2009), ao brincar as crianças reproduzem muito de suas vivências, no entanto, o que é reproduzido nunca é exatamente igual ao ocorrido anteriormente. A combinação entre vários elementos conhecidos pela criança com sua imaginação, possibilita a criação de novas representações. Vigotski (2009, p. 17), ao se referir a este processo criativo da criança, destaca que:

> É claro que, em suas brincadeiras, elas reproduzem muito do que viram. Todos conhecem o enorme papel da imitação nas brincadeiras das crianças. As brincadeiras infantis, frequentemente, são apenas um eco do que a criança viu ou ouviu dos adultos. No entanto, esses elementos da experiência anterior nunca se reproduzem na brincadeira, exatamente como ocorrem na realidade. A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas. É uma combinação dessas impressões e, baseada nelas, a construção de uma realidade nova que responde as aspirações e aos anseios da criança. Assim como na brincadeira, o ímpeto da criança para criar é a imaginação em atividade.

Ainda para o autor, o processo de imaginação possui um aspecto emocional. As sensações e sentimentos estão ligadas diretamentes com a atividade da imaginação, pois, o modo como algum fenômeno nos afeta, nos provoca emoções, interfere nas nossas funções psíquicas e estas nos levam a imaginar de acordo com o que estamos sentindo (VIGOTSKI, 1998). Ainda, concomitantemente ao processo de imaginação, ocorre, portanto, o processo de imitação. De acordo com os estudos de Fernandes (2007), Vigotski apresenta dois sentidos para o processo de imitação: amplo e restrito. Conforme a autora,

> é importante destacar que a imitação pode ser compreendida num sentido restrito, como um aspecto mecânico, de cópia do real, que contribui para a acumulação do conhecimento, para a formação de habilidades. Vigotski não descarta a possibilidade de que existam momentos em que a imitação se torne meramente um fazer mecânico, mas procura expandir este sentido restrito para um sentido amplo, onde a imitação é a base sobre a qual ocorre a apropriação do conhecimento e o desenvolvimento do ser humano, isto se for compreendida na perspectiva sócio-histórica, com uma atividade humana carregada de intencionalidade e de elaboração intelectual. Existindo, então uma unidade dialética entre a imitação mecânica e a imitação intelectual (FERNANDES, 2007, p. 4).

É possível compreender, portanto, que a atividade de imitação é mecânica e possui sentido restrito, quando, por exemplo, repetimos uma frase, sem que isto possua um significado ou provoque modificações nas nossas ações. Já no sentido amplo da imitação, a apropriação dos conhecimentos ocorre por meio desta atividade. Ao repetir ações, gestos, sons e palavras com intencionalidade, estas modificam as estruturas psíquicas internas e passam a fazer sentido, gerando novas ações. Utilizando o mesmo exemplo, a imitação da fala é primeiramente restrita se for uma mera repetição, entretanto, quando uma criança está aprendendo a falar, ao imitar a fala dos adultos e sentir a necessidade desta ação, como uma forma de comunicação, a imitação será promotora da aprendizagem.

Conforme Fernandes (2007), o conceito de imitação na teoria Histórico-Cultural se relaciona com o conceito definido por Vigotski de Zona de Desenvolvimento Proximal[20], que corresponde ao momento em que uma atividade pode ser realizada com a ajuda de outra pessoa, é onde se pode atuar para que algum conhecimento se efetive e possa atingir níveis mais elevados. Vigotski (2001) explica que:

> na velha psicologia e no senso comum, consolidou-se a opinião segundo a qual a imitação é uma atividade puramente mecânica. Desse ponto de vista, costuma-se considerar que, quando a criança resolve o problema ajudada, essa solução não ilustra o desenvolvimento do seu intelecto. Considera-se que se pode imitar qualquer coisa. O que eu posso fazer por imitação ainda não diz nada a respeito da minha própria inteligência e não pode caracterizar de maneira nenhuma o estado do seu desenvolvimento. Mas esta concepção é totalmente falsa (2001, p.328).

Deste modo, Vigotski aponta que o conceito de imitação, utilizado em outras teorias da psicologia, não compreende a sua devida importância. Para o autor, a

[20] O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal foi desenvolvido por Vigotski e compreende a distancia entre o Nível de Desenvolvimento Real e o Nível de Desenvolvimento Potencial. Em relação às crianças pré-escolares, a Zona de Desenvolvimento Proximal é o campo de atuação do adulto mais experiente, é onde com a ajuda do outro, a criança que já possui um certo nível de conhecimento, se apropria de conhecimentos novos, elevando-os, e demonstra qual é o seu potencial, ou a que nível poderá chegar, a partir deste conhecimento.

atividade de imitação no sentido amplo é fundamental para o desenvolvimento humano e para a aprendizagem, pois

> a imitação, se concebida em sentido amplo, **é a forma principal em que se realiza a influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento. A aprendizagem da fala, a aprendizagem na escola se organiza amplamente com base na imitação**. Porque na escola a criança não aprende o que sabe fazer sozinha mas o que ainda não sabe e lhe vem a ser acessível em colaboração com o professor e sob a sua orientação. O fundamental na aprendizagem é justamente o fato de que a criança aprende o novo. Por isso a zona de desenvolvimento imediato[21], que determina esse campo de transições acessíveis à criança, é a que representa o momento mais determinante na relação da aprendizagem e do desenvolvimento (VIGOTSKI, 2001, p. 331- grifos nossos).

Neste sentido, fica extremamente claro que a imitação é indispensável para o desenvolvimento da aprendizagem. Ela é o meio pelo qual a aprendizagem se organiza e se realiza, inserida no campo de atuação da Zona de Desenvolvimento Proximal.

A criança em idade pré-escolar imita os papéis sociais nas brincadeiras, aprende e se desenvolve, formando novas estruturas psíquicas. Conforme Mukhina (1995, p. 47) "o pré-escolar assimila melhor e mais rapidamente as novas ações se essas forem apresentadas sob forma de brincadeiras, ou inseridas em um jogo". A criança, já possui uma certa independência que lhe permite agir como os adultos, utilizando os brinquedos que possui, passa, em sua nova atividade, "a dominar as ações e a formar as qualidades psíquicas necessárias para realizar e aperfeiçoar este tipo de atividade" (idem, p. 48).

Ao imitar as ações dos adultos, a criança passa a dominá-las e por consequência aprende e desenvolve suas funções psíquicas. Deste modo, a imitação dos papéis sociais que ocorre durante a brincadeira possibilita a aprendizagem da criança. E é nisto que o conceito de imitação se faz indispensável. Ao imitar, a criança não só se desenvolve, mas se apropria de toda a cultura que está presente neste processo de imitação.

Vigotski (2008) apresenta a brincadeira como momento fundamental de desenvolvimento da criança, em que esta atua com um nível de conhecimento mais elevado, de que seu nível real. Conforme o autor

> na brincadeira, a criança está sempre acima da média da sua idade, acima de seu comportamento cotidiano; na brincadeira, é como se a criança estivesse numa altura equivalente a uma cabeça acima da sua própria altura. A brincadeira em forma condensada contém em si, como na mágica de uma lente de aumento, todas as tendências do desenvolvimento; ela parece tentar dar um salto acima do seu comportamento comum (ibidem, p.35).

[21] Considerando as diferentes traduções que existem no Brasil, no texto utilizaremos a grafia Zona de Desenvolvimento Proximal. Para as citações, utilizaremos conforme a obra citada.

Considerando este nível elevado de conhecimento que a criança apresenta durante as brincadeiras, podemos relacionar a atividade de imitação como a que fornece os instrumentos para a constituição desta atividade. Ao representar algo, utilizar falas e gestos específicos de um papel social, a criança utiliza a **imitação** e a **imaginação** para organizar esta atividade. Deste modo a criança dá sentido a suas ações e reinterpreta, modificando a brincadeira conforme o sentido que deseja. Conforme Vigotski (2008, p.35), a brincadeira

> é uma situação imaginária, mas ela torna-se compreensível em sua relação com a situação real que acabou de ocorrer, ou seja, ela é a recordação de algo que aconteceu. A brincadeira lembra mais uma recordação do que uma imaginação, ou seja, ela parece ser mais a recordação na ação do que uma nova situação imaginária. À medida que a brincadeira se desenvolve, temos o movimento para o lado no qual se toma consciência do objetivo da brincadeira.

Não só como uma situação imaginária, na brincadeira a criança recorda algum acontecimento representando-o, ela reproduz uma situação já vivida retirando-a da memória. Porém, ao brincar, a criança incorpora novos elementos, novas falas ou objetos para esta atividade, dando a ela outro sentido, por apresentar estes novos elementos, a brincadeira muitas vezes é considerada um mera atividade da imaginação. Para Vigotski, são estes novos elementos e sentidos que surgem na brincadeira que a levam à consciência de sua ação. Possuindo um objetivo, este passa a determinar o que acontecerá na brincadeira.

Segundo Vigotski (2008), a brincadeira em cada período da vida da criança possui aspectos diferenciados. Para o autor,

> a brincadeira séria da criança na primeira infância consiste em que ela brinca sem diferenciar a situação imaginária da situação real. Na criança em idade escolar, a brincadeira começa a existir em forma limitada de atividades, predominantemente, como jogos esportivos que desempenham um papel conhecido no desenvolvimento geral dessa criança, mas que não têm o significado que desempenha para o pré-escolar. Por seu aspecto, a brincadeira parece com aquilo ao que ela conduz e somente sua análise interna profunda mostra a possibilidade de determinar o processo de seu movimento e seu papel no desenvolvimento da criança em idade pré-escolar (VIGOTSKI, 2008, p. 36).

Vigotski, ao sintetizar o papel da atividade de brincar para a vida da criança, expõe que: "em última instância, a criança é movida por meio da atividade de brincar. Somente nesse sentido a brincadeira pode ser denominada de atividade principal, ou seja, a que determina o desenvolvimento da criança" (VIGOTSKI, 2008, p. 35). Neste sentido, podemos compreender que a brincadeira acontece de diferentes maneiras, no entanto é na idade pré-escolar que ela se constitui como a atividade principal promotora

da aprendizagem e do desenvolvimento. A imitação e a imaginação compõem a atividade do brincar, como elementos fundamentais para que esta aconteça, e por meio da linguagem, muito mais desenvolvida na idade pré-escolar, a criança manisfesta ou verbaliza produtos de sua criação. Destacamos ainda o papel indispensável das relações sociais estabelecidas, as quais dão suporte ao conteúdo das brincadeiras e são fundamentais para que a imaginação e a imitação aconteçam .

2.6 A organização do trabalho pedagógico e o papel do professor na atividade do brincar

Ao identificarmos a atividade do brincar – brincadeira de papéis sociais – como a atividade principal para as crianças pré-escolares, necessitamos compreender como é organizado o trabalho pedagógico nas instituições de Educação Infantil e qual é o papel do professor da Pré-escola na organização desta atividade, a fim de caracterizá-la como princípio orientador do trabalho pedagógico.

De acordo com Barbosa, Alves e Martins (2010, p. 01) a organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil corresponde à

> ação ou processo de planejar e estruturar intencionalmente a atividade educativa dos professores, gestores e outros agentes envolvidos no Projeto Político Pedagógico de instituições de Educação Infantil, reconhecida oficialmente no Brasil como primeira etapa da Educação Básica. Trata-se de uma ação fundamental que norteia a construção, organização e avaliação contínua do trabalho educativo em creches e pré-escolas, definindo: os princípios e fundamentos a serem considerados pelos diferentes sujeitos na atuação com as crianças nos diversos espaços da instituição; a estruturação das relações e dimensões do trabalho a ser desenvolvido e em desenvolvimento; a ordenação e articulação dos procedimentos; a racionalidade do uso de recursos humanos, materiais e financeiros; a relação com as famílias e com a comunidade, bem como a coordenação e avaliação do processo das ações desenvolvidas, considerando-se a consecução de objetivos e as finalidades educativas específicas da educação das crianças de zero a cinco anos.

A organização do trabalho pedagógico compreende, portanto, a toda organização das instituições de Educação Infantil no que se refere ao planejamento das ações didáticas e pedagógicas, aos fundamentos e metodologias, à organização dos tempos e espaços e também à articulação das políticas públicas a estes elementos, transcritos nos Projetos Políticos Pedagógicos e demais documentos. Neste sentido, ter um planejamento e uma organização nas instituições é fundamental para que o trabalho pedagógico atenda às especificidades de cada modalidade de ensino e para cada faixa etária.

Conforme Barbosa, Alves e Martins (2017, p. 01) o trabalho pedagógico é constituido como

> uma forma específica de atividade humana, que se realiza em um contexto determinado – a instituição educacional – e envolve processos de apropriação, reprodução e criação. O trabalho, em qualquer instância, é mais do que um ato ou uma prática em si, está imbuído de contradições e de características socioculturais, portanto, é uma atividade pela qual a sociedade se produz e reproduz, elaborando formas singulares de agir, pensar e ser que vão determinar a constituição da subjetividade (MARX, 1983).

Deste modo, ao pensar o trabalho pedagógico, as instituições de Educação Infantil buscam organizar este trabalho – a atividade pedagógica – com as características específicas desta atividade, articulando teoria e prática, a fim de atingir seus objetivos. Para as autoras, as instituições de Educação Infantil devem cumprir com "uma função sócio-histórica que abrange a formação de crianças pela mediação dos adultos, entre os quais se destaca a figura do professor e de grupos, muitos deles constituídos por crianças de mesma idade ou mais experientes" (BARBOSA, ALVES E MARTINS, 2017, p. 01). Assim, ao organizar o trabalho pedagógico, a escola deve ter clareza de sua função social e de seu compromisso com a formação humana e as especificidades do desenvolvimento infantil, conforme as faixas etárias de atendimento.

A organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil, procura assegurar os meios e as condições objetivas a fim de atingir determinados objetivos, que em uma perspectiva sócio-histórico-dialética, referem-se à formação integral da criança, visando a formação humana em sua totalidade (BARBOSA, ALVES E MARTINS, 2017). Ainda, ao pensar como se dá a organização do trabalho pedagógico, as instituições de Educação Infantil necessitam compreender o papel fundamental do adulto, como par mais experiente e mediador da *atividade do brincar*. Cabe ao professor organizar o ensino, promovendo atividades que proporcionem a aprendizagem o desenvolvimento das crianças a fim de atender aos propósitos da formação humana.

Ao definirmos a importante função do professor como mediador entre a criança, o mundo da cultura e a sua atividade, é preciso entender que a prática docente deve estar voltada para as atividades principais de cada estágio de desenvolvimento. O professor é quem desempenha o papel de elevar o conhecimento da criança, passando de um nível de conhecimento para outro (nível de desenvolvimento real e potencial), atuando no zona de desenvolvimento proximal, e assim precisa compreender a importância de sua prática e de organizar atividades que atendam a este propósito de desenvolvimento.

A prática docente na educação infantil corresponde, conforme Barbosa (2010, p. 01), à "atividade sociocultural e histórica específica, orientada por finalidades, objetivos, concepções, conhecimentos e valores, que se realiza em um processo de trabalho planejado nas instituições de educação de crianças de zero a cinco anos". A ação docente deve, portanto, ser orientada por fins e objetivos, além de estar fundamentada em conhecimentos e concepções que visem a aprendizagem e o desenvolvimento infantil.

O professor necessita ter uma postura e posicionamento diante de suas práticas e ações. Conforme Barbosa, Alves e Martins (2017, p. 02), as metodologias que cada professor apresenta em sua prática, "precisam contribuir para o processo de inserção e acolhimento das crianças e de suas famílias na instituição, respeitando a pluralidade e diversidade étnica, religiosa, de gênero, social e cultural". Assim, a prática docente revela as concepções dos professores e a intencionalidade colocada em cada ação. Deste modo, ao relacionar a organização do trabalho pedagógico das instituições à prática dos professores, podemos identificar quais concepções e teorias pedagógicas estão por trás de cada ação. Tais teorias e concepções estão expressas nos Projetos Político-Pedagógicos, que buscam, assim, organizar e dar sentido às práticas cotidianas de creches e escolas.

Compreendendo a importância da organização do trabalho pedagógico com a prática do professor fundamentados na Teoria Histórico-Cultural, é preciso que as ações das instituições estejam voltadas para a formação humana, buscando articular os conhecimentos científicos produzidos historicamente com a realidade escolar e dos sujeitos a quem a educação se destina, visando a transformação social e a apropriação do conhecimento. Retomando ao grupo escolar a quem se destina esta pesquisa, Pré-escola, crianças de 5 a 6 anos de idade, o trabalho pedagógico deve organizado e estar em consonância com a atividade principal que promove aprendizagem e desenvolviemnto para as crianças, a brincadeira de papéis sociais. O professor, enquanto mediador e organizador das atividades de ensino, deve planejar sua prática docente articulando os conhecimentos científicos e conceitos necessários para esta faixa etária com a brincadeira de papéis sociais.

O professor, ao planejar suas aulas, deve ter em mente a brincadeira de papéis sociais como princípio orientador de sua atividade de ensino e, por meio dela, proporcionar situações problemas e desafios em que as crianças se apropriem dos conhecimentos produzidos ao longo da história representados nos papéis que assumem durante a *atividade do brincar*. Assim, o trabalho do professor e das

instituições de Educação Infantil devem voltar-se ao tipo principal de atividade, que correspondem a cada faixa etária.

Em síntese, este capítulo apresentou as características da criança em idade pré-escolar, os conceitos de *atividade* e *atividade principal*, e a importância da *atividade do brincar* para a idade pré-escolar, considerando a **imitação** e a **imaginação** como elementos constituintes da brincadeira.

Ao discutirmos estes conceitos, compreendemos a criança com um ser histórico e cultural, que necessita apropriar-se de todas as qualidades humanas, e a infância como o período da vida da criança em que a apropriação destes conhecimentos se inicia. Conhecendo quem é a criança em idade pré-escolar e como esta aprende e se desenvolve, podemos identificar as brincadeiras, ou a Atividade do Brincar, como a Atividade Principal, que leva às mudanças psíquicas mais importantes para este período, promovendo, então, a aprendizagem e o desenvolvimento infantil.

Deste modo, a brincadeira de papéis sociais, ou o jogo protagonizado, é o tipo de brincadeira que leva a criança a se apropriar da cultura historicamente produzida pelos homens. Ao brincar, a criança organiza sua ação a partir de suas relações sociais, e neste sentido brinca conforme suas vontades, que se manifestam na imaginação. Considerando a brincadeira como a imaginação em ação, o papel da imitação na brincadeira é, portanto, o de representação dos adultos e dos papéis sociais que se transforma em ação. Assim, quanto mais ricas forem as experiências vividas pela criança, mais conteúdo há em sua atividade. Neste sentido, compreendemos que a *atividade do brincar* é indispensável para a formação humana, sendo a *atividade principal* que promove o desenvolvimento infantil na idade pré-escolar, buscando relacioná-la à organização do trabalho pedagógico e ao papel do professor que, enquanto par mais experiente, deverá propor brincadeiras em que as crianças elevem seu nível de conhecimento.

CAPÍTULO 3

A EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE ITAPEJARA D'OESTE: CARACTERÍSTICAS E CONCEPÇÕES

A história da educação das crianças pequenas e a trajetória da Educação infantil no Brasil já foram objetos de muitas pesquisas. Souza (2007) e Moraes (2010), entre outros autores[22], descrevem em seus trabalhos todo este histórico, partindo do contexto global de conceitos, características e da forma de atendimento à infância, chegando ao Brasil e às políticas públicas para a Educação Infantil.

Conforme Souza (2007), as práticas e as concepções que marcam a Educação Infantil revelam como foram atendidas as necessidades das crianças em duas concepções. De acordo com a autora,

> no Brasil, as instituições de educação para crianças pequenas nasceram, como vimos, com o objetivo de assistir à pobreza. Neste sentido, os programas educativos se justificavam como estratégia para combater a pobreza e resolver problemas ligados à sobrevivência das crianças que frequentam as creches e pré-escolas públicas. Empenhados nesse modelo de assistência, as instituições forjaram um atendimento em massa para as crianças pobres, com baixo custo, recursos pedagógicos escassos, falta de espaço físico e instalações adequados e de profissionais especializados, baixa remuneração profissional, alta proporção de crianças por educador. Dentre outros problemas, estas constatações demonstram o perfil destas instituições com caráter de salvação (SOUZA, 2007, p. 128).

É importante destacar que o desenvolvimento histórico da Educação Infantil no Brasil esteve atrelado primeiramente ao cuidado das crianças pequenas com caráter higienista, depois ao assistencialismo e, por fim, aos moldes do sistema escolar de ensino. Por isso, é preciso retomar algumas questões legais para compreender como as instituições de ensino concebem esta etapa da Educação Básica, pois as políticas públicas que hoje regulamentam a Educação Infantil fazem parte deste processo histórico, e dão embasamento às práticas pedagógicas no interior das instituições.

Portanto, neste capítulo trataremos das principais leis que orientam a oferta e a concepção pedagógica da Educação Infantil brasileira, como foi a trajetória da Educação e da Educação Infantil no Município de Itapejara D'Oeste - PR, e como está sistematizada nos Projetos Políticos Pedagógicos das instituições estudadas.

[22] Diversos pesquisadores de autores como Souza (2007), Moraes (2010), Silva (2012), Faria (2016), Souza (2017) e Manica (2018) relatam a trajetória histórica da Educação Infantil em geral, bem como a Educação Infantil no Brasil. Estas pesquisas fazem parte da revisão bibliográfica deste trabalho.

3.1 As políticas públicas para a Educação Infantil

A estrutura da Educação Infantil como se conhece hoje é resultado da luta pela Educação e pela organização desta etapa de ensino. Com a Constituição Federal de 1988, a Educação Infantil aparece como dever do estado e direito da criança no art. 208, passando aos municípios a responsabilidade pelo atendimento, dividindo a Educação Infantil em Creche e Pré-escola. Após a Constituição Federal, ainda em cenário de redemocratização, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, de 1990 apresenta um grande avanço na constituição dos direitos das crianças e dos adolescentes, em forma de lei.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB de 1996, relata no Art. 29, que a Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica, e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 anos nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social, em complementação à ação da família e da comunidade, e um período indispensável para a formação humana (redação dada pela Lei nº 12.796/2013). Em virtude da LDB (1996), são criados vários documentos para sistematizar e dar suporte à Educação Infantil como o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI (1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (1999, 2009).

No RCNEI (1998), apresentam-se os eixos principais que conduzem o trabalho pedagógico das instituições de Educação Infantil. O "brincar", juntamente com o "cuidar e educar", se constituem nestes eixos. Este documento, conforme Corrêa (2011), foi amplamente divulgado . Com a pressão sofrida pelo governo referente à formação continuada, os professores adotaram este documento como currículo para esta faixa etária. Já as DCNEI de 1999, mesmo com caráter mandatório, não impactaram o trabalho nas creches e pré-escolas. Com o passar do tempo, vários programas foram lançados a fim de atender a esta etapa de ensino. O Plano Nacional de Educação, de 2001, propunha várias metas que alanvacam diretamente a Educação Infantil.

Nas novas DCNEI de 2009 também fica explícito que os eixos norteadores "Interações e Brincadeiras" devem ser componentes obrigatórios às práticas e as propostas curriculares das instituições de Educação Infantil. Os conceitos de cuidar, educar e brincar embasam, portanto, estes documentos e suas ações são sistematizadas nos Projetos Políticos Pedagógicos e nas Propostas Pedagógicas Curriculares de cada município.

Conforme as DCNEIs (2009), a partir da Constituição Federal de 1988 tem se pensado e problematizado mais sobre políticas públicas e concepções de Educação Infantil, pois

> o campo da Educação Infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. Em especial, têm se mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como assegurar práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que prevejam formas de garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental (*ibidem*, p.7).

As políticas públicas para a Educação Básica são um campo de grande discussão e de luta, por uma educação de qualidade. A defesa de uma base curricular para toda a Educação Básica já vem de um longo tempo no cenário nacional e nos leva hoje a um documento que foi amplamente debatido, tanto na esfera municipal como na esfera nacional. Este documento é a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que foi homologada em 20 de dezembro de 2017 e passou a fazer parte dos documentos que nortearão as práticas pedagógicas, currículos e propostas para toda a Educação Básica. De acordo com Marsiglia (*et all*, 2017, p. 108-109) a Base Nacional Comum Curricular,

> foi uma exigência dos organismos internacionais, da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2012) de 1996 e de três das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. Com efeito, a BNCC começa a ser formulada no primeiro semestre de 2015, ainda no governo Dilma. Em seu processo de produção e organização, reúne membros de associações científicas representativas das diversas áreas do conhecimento de Universidades públicas, o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), a União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (Undime) e fundamentalmente representantes dos aparelhos privados de hegemonia da classe empresarial que compõem a ONG Movimento pela Base Nacional Comum.
>
> Quem realizar uma leitura, ainda que apressada, da segunda versão finalizada da Base na página do Ministério da Educação (MEC) e do documento "Fundamentos pedagógicos e estrutura geral da BNCC", vai observar a ausência de referência em relação aos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos, e a ênfase em métodos, procedimentos, competências e habilidades voltadas para a adaptação do indivíduo aos interesses do grande capital. Expressando a hegemonia da classe empresarial no processo de elaboração do documento.

Após a data de sua aprovação em 2017, a BNCC tem o prazo de dois anos para ser incorporada aos documentos orientadores das práticas pedagógicas e também os currículos em cada esfera administrativa do ensino. Considerando este prazo, os Estados e Municípios iniciaram os trabalhos de estudos e debates a fim de produzir documentos

que subsidiem suas práticas pedagógicas, utilizando os conhecimentos da Base Comum e acrescentando as particularidades e especificidades de cada lugar. Neste sentido, mesmo com as críticas ao documento evidenciando a decepção de muitos educadores e intectuais, que pensam a educação de modo crítico, contrapondo os interesses do capital, a base comum curricular apresenta-se como um documento que não atendeu às expectativas. Com seu caráter obrigatório prescrito em forma de lei, a base está posta como um documento que une conhecimentos gerais para todo o país, no entanto atendendo aos interesses não dos educadores que lutaram por este documento e, sim, pelos interesses do capital, nos pressupostos neoliberais, nas expressões pós-modernas e na pedagogia das competências[23]. De acordo com Marsiglia (et all, 2017, p. 117), diferentemente de uma proposta crítica de educação e democracia social,

> os pressupostos que estruturam a BNCC ressaltam a centralidade do documento na diversidade, no pluralismo e na democracia (burguesa), uma visão de mundo pertencente ao discurso multiculturalista - uma das expressões da pós-modernidade mais presentes nos currículos escolares – discurso que na aparência defende a inclusão, a democracia social, o respeito à diversidade cultural, a solidariedade etc., porém, na prática, tem como função a legitimação ideológica do capitalismo contemporâneo.

No que se refere à Educação Infantil, a BNCC (2017) segue os moldes da DCNEI (2009), mantendo como eixos estruturantes das práticas pedagógicas as Interações e a Brincadeira. Ainda, indica que são a partir das experiências resultantes destes eixos que as "crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização" (BRASIL, 2017, p.35). A Base não configura-se como um currículo, todavia, o anseio dos profissionais da educação era de que este documento propusesse uma organização sintética de conteúdos, conceitos e orientações de forma mais clara. Mesmo com a divulgação da participação dos profissionais da educação na elaboração deste documento, isso de fato não aconteceu. A contribuições e críticas organizadas pelas associações dos profissionais da educação e universidade não foram consideradas na versão final do texto, configurando-se como uma "pseudo-participação". Deste modo, aquilo que os educadores discutiram durante o processo de elaboração do documento foi substituído por outra redação, focada no discurso do modo de produção do capital.

[23] O conceito de competências ao ser transferido para a escola, ou seja, para a formação humana, origina a chamada pedagogia das competências, que de acordo com Ramos (2009): "[...] o desenvolvimento de uma pedagogia centrada nessa noção tem validade econômica-social e também cultural, posto que à educação é conferida a função de adequar psicologicamente os trabalhadores aos novos padrões de produção".

A BNCC está organizada em campos que correspondem às "Habilidades e Competências", que fundamentam o documento em geral, relacionando-os com Direitos de Conhecimentos, Campos de Experiências e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento. Os Direitos de Aprendizagem são seis e correspondem a: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se; que, conforme indica o documento, asseguram o desenvolvimento infantil e criam condições para a apropriação de conhecimento. Estes Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento deverão ser trabalhados em cinco Campos de Experiências[24] "O eu, o outro e o nós"; "Traços, sons, cores e formas"; "Escuta, fala, pensamento e Imaginação"; "Corpo, gestos e movimento" e "Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações", que "constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural" (BRASIL, 2017, p. 38).

É importante destacar que a BNCC entende os processos pedagógicos a partir da concepção de construção do conhecimento. A criança é compreendida como sujeito ativo, que deve participar de diferentes práticas cotidianas, na interação com adultos e com outras crianças. O documento revela, portanto, uma compreensão de criança enquanto produtora de cultura e construtora do seu conhecimento, que ocorre por meio da experiência. O que pode provocar interpretações diversas como: secundarizar a importância do conhecimento científico e o papel do professor, limitar o acesso da criança a outros saberes que não se encontram nos campos de sua experiência e não se encontrarão se o sujeito mais experiente (professor) não lhe apresentar.

No estado do Paraná, o documento originado a partir da BNCC é resultado também de debates, estudos e seminários, e é denominado Referencial Curricular do Paraná. Este documento foi homologado em novembro de 2018 pelo Conselho Estadual de Educação e passou juntamente com a BNCC a ser o suporte necessário para a reformulação dos Projetos Políticos Pedagógicos e para as Propostas Pedagógicas Curriculares para todas as modalidades de ensino a ele jurisdicionado. O Referencial Curricular do Paraná vem com novas nomenclaturas em sua organização, mantendo os conhecimentos instituídos pela BNCC, e ampliando as discussões e a fundamentação teórica, especialmente para a Educação Infantil.

[24] De acordo com a BNCC (2017, p.38) "[...] Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural. A definição e a denominação dos campos de experiências também se baseiam no que dispõem as DCNEI em relação aos saberes e conhecimentos fundamentais a ser propiciados às crianças e associados às suas experiências".

A Deliberação 02/2018 do Conselho Estadual de Educação do Estado do Paraná, que surge da aprovação do Referencial Curricular do Paraná, tem como objetivo orientar a construção dos novos Projetos Políticos Pedagógicos das instituições de ensino e as novas Propostas Pedagógicas Curriculares dos municípios, as quais terão validade no Ano Letivo de 2020. Seguindo o movimento político educacional brasileiro, o município de Itapejara D'Oeste encontra-se, neste momento, em processo de reformulação dos Projetos Políticos Pedagógicos das instituições educacionais e de construção de uma Proposta Pedagógica Curricular municipal – PPC, para a Educação Infantil. É necessário acrescentar que o município não possui uma única PPC constituída, sendo que esta era somente uma lista de conteúdos fundamentados na legislação vigente e que eram entregues as escolas. A partir desta lista de conteúdos cada escola elaborava a sua PPC.

Partindo deste momento de reformulação de documentos, as análises e os dados aqui relatados partem do contexto real das escolas, a partir das observações e conversas com as diretoras das instituições de ensino e dos Projetos Políticos Pedagógicos que estão em período de vigência. Considerando ainda que, ao conhecer os principais documentos e concepções que são utilizadas pelas instituições de Educação Infantil, podemos conhecer a sua filosofia de trabalho, tornando-se fundamental este breve retrospecto histórico para conhecer como Educação Infantil é pensada e organizada em Itapejara D'Oeste.

3.2 A trajetória da Educação no município de Itapejara D'Oeste e a oferta de Educação Infantil

O município de Itapejara D'Oeste localiza-se, geograficamente, entre os principais municípios do Sudoeste do Estado do Paraná (Francisco Beltrão, Pato Branco, Dois Vizinhos, Coronel Vivida e Chopinzinho) e foi colonizado por imigrantes dos Estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Conquistou sua emancipação político-administrativa de Francisco Beltrão e de Pato Branco em 1964. Com área de 257,1km² e 10.531 habitantes, conforme o Censo de 2010, a cidade mantém uma economia de base agrícola, dividindo-a com a agropecuária, indústrias e prestação de serviços (IPARDES, 2019). No que se refere à Educação do munícipio, de acordo Maycot (2001)[25], a primeira instituição de ensino foi construída pelo interesse dos

[25] Édina Maycot é formada em história e escreveu o livro "Caminhos da História Itapejarense" discorrendo sobre a história do Município de Itapejara D'Oeste-PR, lançando-o em 2001. O livro relata a origem e o processo de colonização do município, bem como traz aspectos importantes em áreas como a

moradores da ainda Vila Chá da Gralha (primeiro nome dado ao povoado que se formava), constituindo uma Sociedade Escolar, no ano de 1949. O aumento da população que se instalava na vila aumentava, portanto, o número de interessados em frequentar o estabelecimento escolar. Com o passar dos anos, foram construídas salas em parceria com a comunidade[26] e posteriormente com o governo do Estado, para atender o crescente número de crianças matriculadas. No ano da emancipação político-administrativa do município, a escola passou a chamar-se Grupo Escolar Senador Nereu Ramos.

Conforme Maycot (2001), houve, em 1964, um forte movimento da comunidade pela fundação de um Ginásio Agrícola em Itapejara D'Oeste, com o objetivo de atender as crianças de 1ª a 4ª séries. A comunidade se uniu a fim de construir a estrutura da escola e em 1967 conseguiu sua aprovação para funcionamento pelo Decreto Lei nº4089. Nesta mesma época, instalaram-se na cidade os Irmãos Maristas[27]. Estes foram convidados pelo Pároco Padre Narciso Zanatta, então diretor da escola, que preocupado com a instrução do povo deste lugar, procurou junto aos Irmãos Maristas apoio para uma proposta de educação. Fundamentados na proposta religiosa Marista, os Irmãos trabalharam junto à comunidade para a ampliação do atendimento no Ginásio Agrícola, passando a eles a direção da instituição. O atendimento das crianças e adolescentes da época era para o período ginasial, por meio de exames de admissão e para as crianças em período inicial de alfabetização. Neste momento, o Ginásio era mantido pelo sistema CNEG (Comissão Nacional de Educandários Gratuitos). Mesmo pertencendo a um grupo primado de ensino, o grupo amaprado pelo CNEG, o grupo Marista oferecia os cursos de modo gratuito a população. Ainda, foram construídas escolas nas comunidades rurais do município e mais uma escola em 1969 para atender as crianças

política, saúde e a educação do povo itapejarense. Este livro é muito utilizado nas escolas, pois possui também fotos e mapas dos primeiros estabelecimentos comerciais, casas e ruas, sendo um rico instrumento para o conhecimento geográfico e histórico.

[26] Conforme os registros de Maycot (2001) e dos documentos da Escola Nereu Ramos, a participação da comunidade na construção desta escola se deu com a doação de terreno, materiais de construção (madeiras) e do trabalho coletivo em mutirão dos moradores da vila.

[27] A presença da Congregação Marista em Itapejara D'Oeste já ultrapassa 50 anos. Desde 1968, ao assumir o Ginásio Agrícola, que posteriormente passou a se chamar Escola Estadual Irmão Isidoro Dumont, os Irmãos e seu grupo de educadores, trabalham com crianças, jovens, adultos e idosos em diferentes projetos e ações pastorais. Na área da educação, além de permanecer muito tempo na direção e lecionando nesta escola, desenvolveram vários projetos educacionais. Desde 2010, os educadores (profissionais formados em diversas áreas das ciências humanas) do Centro Social Marista Itapejara realizam o atendimento de crianças do Ensino Fundamental, séries iniciais (e crianças em situação de risco ou vulnerabilidade), em parceria com a Prefeitura, Departamento Municipal de Educação e Escolas Municipais. Além de oferecer um espaço acolhedor e alimentação adequada, são ofertadas oficinas e projetos que procuram articular as grandes áreas do conhecimento de modos práticos, resgatando valores e trabalhando especialmente em defesa dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes (HISTÓRICO MARISTA EM ITAPEJARA D'OESTE, 2018).

das séries iniciais. Neste mesmo período o Ginásio passa a ser mantido pelo Governo do Estado, no entanto os professores e gestores continuam sendo do grupo Marista.

Com o decorrer dos anos e com a LDB de 1971, o aumento da população e a necessidade de instrução para os pequenos comércios e serviços que surgiam no município, outras escolas foram criadas para atender às séries iniciais, ofertando no Colégio Castelo Branco também o ensino de 2º grau. Cursos técnicos também eram disponibilizados na década de 1970 e 1980. Após processo de municipalização das instituições de ensino, as que ofertavam o primeiro grau passaram a ser jurisdicionadas pelo município (MAYCOT, 2001).

Em 1995 ocorre um processo de nuclearização das escolas rurais, fechando as escolas menores e concentrando o atendimento nas escolas urbanas. Nota-se que na trajetória da Educação do município, a Educação Infantil ou o atendimento a crianças menores de 7 anos não é citado. No entanto, com a LDB de 1996, as escolas passaram a atender obrigatoriamente a Educação Infantil em nível Pré-Escolar, ampliando os atendimentos nas escolas do município.

Partindo destes dados, até o ano de 2001 o atendimento para Educação Infantil no município de Itapejara D'Oeste aconteceu unicamente para a Pré-Escola, com crianças de até 6 anos, em espaços da escola regular. Conforme o Projeto Político Pedagógico do Centro Municipal de Educação Infantil Pequeno Cidadão (2015), a partir da obrigatoriedade da Educação Infantil com a LDB/1996 e da demanda crescente do município para o atendimento de crianças menores de 6 anos, foi autorizada a construção de um Centro de Educação Infantil pelo Decreto Municipal nº007 de 23 de março de 2000.

Em 2002 foi inaugurado o Centro Municipal de Educação Infantil Pequeno Cidadão, que atendia crianças na faixa etária de 2 até 5 anos com oferta de Creche e Pré-escola em período parcial. Algum tempo depois, em decorrência das políticas públicas para a Educação Infantil e de programas do governo, foi construída outra unidade para atender a demanda e cumprir com a obrigatoriedade da lei. De acordo com a Proposta Pedagógica do Centro Municipal de Educação Infantil Criança Feliz (2017), o centro nasceu de um convênio firmado entre a administração da Prefeitura Municipal e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, pelo Convênio n°656871/2009. Com o objetivo de atender à população na faixa etária de 0 até 3 anos, esta instituição oferta Creche em Tempo Integral e foi criada por meio do Decreto Municipal nº 081 de 20/10/2011.

Hoje, devido a demanda do município de Itapejara D'Oeste, algumas escolas foram ampliadas, ou mudaram de prédio para melhor atender tanto a Educação Infantil quanto o Ensino Fundamental. Atualmente o município atende a Educação Infantil conforme a tabela abaixo:

Tabela 3 – Atendimento da Educação Infantil no Município de Itapejara D'Oeste - 2019

INSTITUIÇÃO DE ENSINO	REGIME DE OFERTA	NÚMERO DE TURMAS OFERTADAS	NÚMERO DE CRIANÇAS ATENDIDAS
Centro Municipal de Educação Infantil Criança Feliz (Integral)	Creche (0 a 3 anos)	6	95
Centro Municipal de Educação Infantil Pequeno Cidadão (parcial)	Creche (2 a 3 anos) Pré-escola (4 a 5 anos)	8	167
Escola Municipal Irmão Josafat Kmita – Educação Infantil (parcial) e Ensino Fundamental (Integral)	Pré-escola (4 a 5 anos)	1	21
Escola Municipal Nereu Ramos – Educação Infantil e Ensino Fundamental	Pré-escola (5 a 6 anos)	4	84
Escola Municipal Professor Pedro Viriato Parigot de Souza – Educação Infantil e Ensino Fundamental (Integral)	Creche (3 anos) Pré-escola (4 a 6 anos)	7	141

Fonte: Sistema SERE – Departamento Municipal de Educação – Ano 2019

Considerando a importância que a *atividade do brincar* possui para o desenvolvimento infantil na idade pré-escolar, enquanto atividade principal que modifica as funções psíquicas e promove aprendizagem e desenvolvimento, escolhemos como público alvo desta pesquisa as turmas de Pré-Escola II, crianças de 5 a 6 anos.

Ao compreendermos que neste período da vida da criança a brincadeira é o meio pelo qual as crianças entram em atividade e se apropriam do mundo da cultura, é fundamental estudarmos como esta atividade acontece em turmas de pré-escola.

As turmas de Pré-Escola II estão organizadas no município de Itapejara D'Oeste, conforme a tabela abaixo, e totalizando seis turmas a serem investigadas.

Tabela 4 – A Organização das Turmas de Pré-Escola II – 2019

INSTITUIÇÃO DE ENSINO	FORMA DE ATENDIMENTO	NÚMERO DE TURMAS	NÚMERO DE CRIANÇAS ATENDIDAS
Escola Municipal Professor Pedro Viriato Parigot de Souza – Educação Infantil e Ensino Fundamental	Tempo Integral	2	40
Escola Municipal Nereu Ramos – Educação Infantil e Ensino Fundamental	Parcial	4	84
Total		6	124

Fonte: Sistema SERE – Departamento Municipal de Educação – Ano 2019

Para compreender o real entendimento das instituições que ofertam a Pré-Escola, no item a seguir buscamos caracterizar as duas escolas e compreender como aparecem as concepções de Educação Infantil, desenvolvimento infantil, criança e infância, em seus Projetos Políticos Pedagógicos. É preciso destacar ainda que todas as instituições de ensino de Itapejara D'Oeste fazem parte da área de abrangência do Núcleo Regional de Educação de Pato Branco[28], tendo como entidade mantenedora a Prefeitura Municipal.

3.3 Os Projetos Políticos Pedagógicos: caracterização das instituições e as concepções pedagógicas.

O Projeto Político Pedagógico é o documento orientador das práticas pedagógicas e ações da comunidade educativa. Nele estão inseridos todos os documentos, instruções, normativas e concepções que regulamentam as instituições de ensino. Conforme Veiga (1998), é um "projeto" por lançar a frente, planejar suas ações a curto, médio e longo prazo. É "político" por ser comprometido com as questões

[28] O vínculo das escolas municipais com o Núcleo Regional de Educação de Pato Branco se dá, conforme pesquisa com os responsáveis pelo Departamento Municipal de Educação, por meio de suporte técnico (pedagógico, legal, termos de autorização e funcionamento), pois este auxilia os municípios que não possuem sistema de ensino próprio. O Núcleo Regional de Educação de Pato Branco possui duas profissionais responsáveis para atender às solicitações das secretarias municipais de educação e escolas municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental. É também o Núcleo que faz a conferência de documentação escolar, atos de legalidade, sendo que o Projeto Político Pedagógico de cada instituição passa por aprovação também do Núcleo Regional de Educação. De acordo com a Constituição do Estado do Paraná (1989), na seção I do Capítulo II, Art 179, "o dever do Poder Público, dentro das atribuições que lhe forem, será cumprido mediante a garantia de: - VII assistência técnica e financeira aos municípios para o desenvolvimento do Ensino Fundamental, Pré-escolar e Educação Especial" (redação dada pela Emenda Constitucional nº7 de 24/04/2000). Ainda conforme o Art 184: "Os Municípios atuarão, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, nos programas de educação pré-escolar e de ensino fundamental, em consonância com o sistema estadual de ensino". Deste modo, o Núcleo Regional de Educação, como um órgão estadual, ampara os municípios quanto às questões legais por meio de seus especialistas, seguindo as orientações do Conselho Estadual de Educação e Secretaria Estadual de Educação do Paraná.

sociopolíticas da população majoritária, e é "pedagógico", pois define as ações educativas e a intencionalidade da escola.

Este documento é construído por um processo democrático de decisões e sua elaboração, legalidade e legitimidade estão previstas na Constituição Federal de 1988 (Art. 205, 206 e 209), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (Art. 12, 13, 14), no âmbito nacional, e pelas Deliberações nº 14/99, e nº 16/99 do Conselho Estadual de Educação do Paraná[29]. De acordo com Veiga (1998), o Projeto Político Pedagógico necessita de um referencial teórico que fundamente suas práticas e concretize a visão assumida pela escola.

Segundo a autora,

> o projeto político-pedagógico tem a ver com a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: como organização da escola como um todo e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão de totalidade. Nesta caminhada será importante ressaltar que o projeto político-pedagógico busca a organização do trabalho pedagógico da escola na sua globalidade. A principal possibilidade de construção do projeto político-pedagógico passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade. Isto significa resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva. Portanto, é preciso entender que o projeto político-pedagógico da escola dará indicações necessárias à organização do trabalho pedagógico, que inclui o trabalho do professor na dinâmica interna da sala de aula, ressaltado anteriormente (VEIGA, 1998, p. 11-35).

Deste modo, materializar um documento construído coletivamente é um desafio. O processo de descentralização deve iniciar de dentro da escola, promovendo a reflexão sobre sua realidade institucional, a busca pela autonomia e a projeção de ações que contemplem todo o fazer pedagógico. Assim, o Projeto Político Pedagógico, em suma, deve conter a realidade da instituição e do público atendido, a organização do trabalho pedagógico, as concepções teóricas que fundamentam este trabalho e ações a que a escola se propõe em busca da formação dos sujeitos na totalidade.

Partindo destas considerações, discorremos nos itens abaixo sobre as instituições de ensino que fazem parte desta pesquisa, caracterizando seus aspectos históricos, de espaço físico, conceituais e os indicativos da organização do trabalho pedagógico, de acordo com seus Projetos Político Pedagógicos.

[29] A Deliberação Nº14/99 traz os "Indicadores para elaboração da proposta pedagógica dos estabelecimentos de ensino da Educação Básica em suas diferentes modalidades", e a Deliberação nº16/99 traz a normatização para o Regimento Escolar. Estas deliberações foram as bases para a elaboração dos Projetos Politico-Pedagógicos e Regimentos de todas escolas paranaenses até o ano de 2018, sendo reestruturadas pela Deliberação 02/2018 do Conselho Estadual de Educação.

3.3.1 Escola Professor Pedro Viriato Parigot de Souza - EIEF

A Escola Municipal Professor Pedro Viriato Parigot de Souza Educação Infantil e Ensino Fundamental[30], está situada na Via de Acesso a Rua Guarani, Nº2555, Bairro Guarani, município de Itapejara D`Oeste–PR. Atualmente atende cerca de 168 crianças de 3 a 6 anos na Educação Infantil (Maternal III, e Pré-Escolas I e II) e o 1º ano do Ensino Fundamental em Tempo Integral na escola[31]. O atendimento do Ensino Fundamental (séries iniciais) foi autorizado pela Resolução nº. 3. 261/82 na data de 05/04/1982.

Com o aumento do número de matrículas e pela escola atender crianças de classe social baixa, houve a necessidade de ofertar o atendimento em Tempo Integral. A partir de 2010 em parceria com o Centro Social Marista Itapejara – CESMAR, o atendimento em Tempo Integral foi iniciado (PPP, 2013). Com a crescente procura pela escola foi necessária a construção de uma nova sede, em outro terreno, no mesmo bairro. Neste novo bloco com 6 salas de aula a escola atendia a Pré-escola I e II na escola, e de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental de forma parcial, efetivando os conhecimentos da base comum na escola, e a parte diversificada com oficinas ofertada pelo CESMAR. Em 2015, foi construído mais um bloco com 2 salas de aula e sanitários adequados para a faixa etária da Educação Infantil, passando a atender também a Creche (Maternal III crianças de 3 a 4 anos), atendendo atualmente cerca de 44 crianças.

Além da Escola Parigot de Souza, o atendimento em Tempo Integral também acontecia na Escola Irmão Josafat Kmita, com a mesma forma de organização. No entanto, no ano de 2017, houve uma nuclearização do Ensino Fundamental[32], dividindo assim o público destas duas escolas do Tempo Integral. Com este processo a Escola Parigot de Souza passou a atender de forma majoritária a Educação Infantil, ampliando o número de turmas destinadas ao Tempo Integral do município para esta faixa etária.

Atualmente a instituição possui 8 salas de aula com mobiliário adequado para a Educação Infantil, sala dos professores, laboratório de informática, almoxarifado, sala para leitura, sala de direção/administrativo, sala de coordenação, banheiros para

[30] Utilizaremos para denominar a escola a grafia: Escola Parigot de Souza.

[31] A caracterização do espaço físico e o histórico da Escola P.P.V. Parigot de Souza, que não são referenciados pelo Projeto Político Pedagógico de 2013, foram coletados em conversa com a Diretora da instituição nos momentos de visita à escola, e também pela trajetória da pesquisadora como professora da instituição no período de julho de 2014 à dezembro de 2017.

[32] O processo de nuclearização caracterizou-se pela concentração das turmas de Ensino Fundamental que estavam devidamente cadastradas no sistema SERE da Escola Parigot de Souza e passaram a ser atendidas na Escola Irmão Josafat Kmita. Do mesmo modo as turmas de Educação Infantil que estavam cadastradas na Escola Irmão Josafat Kmita, e eram atendidas em Tempo Integral, passaram para a Escola Parigot de Souza. Neste ano a Escola Josafat Kmita atende unicamente uma turma de Pré-escola, crianças de 4 a 5 anos, em período parcial.

professores e funcionários, banheiros para os crianças (masculino/feminino, e adaptados para a Educação Infantil), cozinha e refeitório com capacidade para 60 crianças. Na área externa, possui uma área arborizada com grama, um saguão centralizado que conteca as salas de aula, a cozinha, as salas da direção e professores e também ao portal de entrada da escola. Também possui um parquinho com brinquedos que correspondem à idade do público atendido e em algumas partes do terreno há pequenos jardins que embelezam a escola.

No que se refere a gestão escolar, a Escola Parigot de Souza possui uma diretora e uma coordenadora pedagógica com carga horaria de 40h semanais, que são as professoras concursadas e nomeadas aos devidos cargos. Na parte administrativa, possui uma funcionária também com carga horária de 40h semanais, concursada como auxiliar administrativo. O corpo docente constitui-se de 17 professores, todos concursados (40h ou 20h semanais) e graduados, e 4 estagiárias que são contratadas por empresa especializada com convenio com a Prefeitura Municipal[33]. A escola ainda conta com 3 merendeiras, 3 auxiliares de serviços gerais e 1 jardineiro, totalizando 32 funcionários.

A tabela baixo demonstra a formação[34] dos professores da escola que atuam em sala de aula e seu respetivo vínculo. Dentre eles somente 01 atua exclusivamente com o 1º ano do Ensino Fundamental, os demais atuam nas turmas de Educação Infantil.

Tabela 5 - Formação dos professores da Escola Parigot de Souza – EI EF

FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA ESCOLA PARIGOT DE SOUZA		
Formação	**Número de professores**	**Vínculo**
Pedagogia – Licenciatura	15	Estatutário
Geografia – Licenciatura e Magistério	1	Estatutário
História – Licenciatura e Magistério	1	Estatutário

Fonte: Sistema SERE, Escola Parigot de Souza 2019, Relação Funcionários/Docentes – acesso em 03/07/2019

[33] Os professores no município de Itapejara D'Oeste são todos concursados, considerando o pré-requisito mínimo para contratação: Graduação em Pedagogia, ou Licenciatura plena na área da Educação, precedido do curso normal ou magistério. Os estagiários são contratados por meio de teste seletivo por uma empresa conveniada com a Prefeitura Municipal e para a contratação é observado o pré-requisito de estar cursando graduação na área da Educação, ou pós-graduação na mesma área. Não há contratações para a vaga de estágio, de alunos do Curso Normal nível médio, Magistério ou Formação de Professores. Os cargos de direção e coordenação são nomeados por portarias e decretos, sendo estes professores efetivos do grupo do magistério.

[34] Além da formação apresentada na Tabela 5, 14 professores da Escola Parigot de Souza possuem Especialização em diferentes áreas da Educação.

3.3.2 Escola Municipal Nereu Ramos - EIEF

A Escola Municipal Nereu Ramos - Educação Infantil e Ensino Fundamental[35] está situada na zona urbana do município de Itapejara D'Oeste, Estado do Paraná, na Rua Rui Barbosa, Nº601, atendendo em período parcial cerca de 600 crianças, sendo 84 matriculadas na Educação Infantil. De acordo com Projeto Político Pedagógico da Escola (2017), o surgimento desta escola remonta o que já foi citado anteriormente sobre a história da educação no município. Com o processo de colonização, os moradores da Vila Chá da Gralha sentem a necessidade de construir um espaço para a educação da população, construindo uma casa de madeira lascada em 1949, chamada de Sociedade Escolar. Com o aumento da procura por matrículas, uma nova escola foi construída em parceria com o Governo do Estado.

No ano de emancipação política-administrativa do município, a escola passou a se chamar Grupo Escolar Senador Nereu Ramos. Em 1965 a escola já tinha uma diretora e uma nova construção, agora de alvenaria, com 3 salas, cantina, sala de direção e banheiros. A participação da comunidade ainda era muita ativa, pois o terreno para a escola foi doado por moradores do povoado. Em 1976 a escola já possuía cerca de 170 crianças matriculadas, e com isso havia necessidade de ampliação. Por meio da Resolução nº 2865/81, a instituição passa a atender o Ensino de 1º e 2º graus, assim construíram-se mais salas. Com o processo de municipalização da Educação e posteriormente de nuclearização das escolas do interior para a cidade, foram feitos mais convênios com o Governo do Estado para a construção de mais duas salas, do ginásio de esportes, banheiros, cozinha, biblioteca e sala para atendimento odontológico. Com a LDB de 1996, e a obrigatoriedade do atendimento à Educação Infantil em Pré-escolas, estas duas novas salas formaram o bloco da Educação Infantil, permanecendo até os dias de hoje (PPP, 2017).

Conforme descrito no PPP da escola (2017), no decorrer dos anos esta foi passando por muitas reformas e ampliações, devido a este processo continuo de ampliação. Hoje a Escola Nereu Ramos atende a Pré-Escola II da Educação Infantil e do 1º ao 5º do Ensino Fundamental, sala de Recursos Multifuncional Tipo I em período parcial, matutino e vespertino, e uma turma de Classe Especial no período matutino, atendendo ainda o reforço escolar no contra turno. É a maior escola do município, atendendo cerca de 600 crianças, que vêm de diversos bairros da cidade e das comunidades rurais.

[35] Utilizaremos a grafia Escola Nereu Ramos para identificar esta escola.

A Escola Nereu Ramos possui hoje 15 salas de aula, sala de secretaria, sala de direção, almoxarifado, sala de professores, cozinha, refeitório, despensa, banheiros masculinos /femininos e banheiros adaptados para a Educação Infantil, banheiro para funcionários, biblioteca, saguão com áreas cobertas de aproximadamente 346 m², laboratório de informática, sala de atendimento psicológico e fonoaudiólogico e sala de coordenação pedagógica. Ainda, a escola conta com uma professora como diretora geral e duas professoras que atuam como coordenadoras pedagógicas com carga horária de 40h semanais, profissionais concursadas que foram nomeadas aos devidos cargos. Na parte administrativa, possui uma funcionária também com carga horária de 40h semanais, concursada como auxiliar administrativo. O corpo docente constitui-se de 48 professores, todos concursados (40h ou 20h semanais) e graduados. A escola ainda conta com 4 merendeiras e 4 auxiliares de serviços gerais, totalizando 60 funcionários.

A tabela baixo demostra, de forma aproximada, a formação dos professores da escola[36] que atuam em sala de aula, e seu respetivo vínculo. Dentre os professores relacionados abaixo, 08 atuam com a Educação Infantil, em sua maioria com formação em Pedagogia.

Tabela 6 – Formação dos professores da Escola Nereu Ramos – EI EF

FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA ESCOLA NEREU RAMOS		
Formação	**Número de professores**	**Vínculo**
Pedagogia – Licenciatura	23	Estatutário
Geografia – Licenciatura e Magistério	1	Estatutário
História – Licenciatura e Magistério	3	Estatutário
História e Geografia – Licenciatura e Magistério	1	Estatutário
Pedagogia e Artes – Licenciatura	1	Estatutário
Ciências Biológicas – Licenciatura e Magistério	2	Estatutário
Educação Física – Licenciatura	1	Estatutário
Educação Física - Bacharelado e Licenciatura	1	Estatutário
Letras Português / Inglês – Licenciatura e Magistério	1	Estatutário
Matemática – Licenciatura e Magistério	1	Estatutário

Fonte: Sistema SERE, Escola Nereu Ramos 2019, Relação Funcionários/Docentes[37] – acesso em 03/07/2019

[36] Além da formação apresentada pela Tabela 6, 31 professores da Escola Nereu Ramos possuem Especialização na área de Educação, 01 possui Mestrado em Educação e 01 Mestrado em Ensino de Geografia.

[37] O número de professores conforme os dados do sistema SERE é menor do que o apresentado pela escola devido às licenças, atestados ou falta de preenchimento das fichas do Censo pelos profissionais. O dado total foi disponibilizado pelo Departamento Municipal de Educação.

3.4 Concepções presentes nos Projeto Político-Pedagógicos

Após esta contextualização histórica das escolas, passamos a analisar neste item da pesquisa como o Projeto Político-Pedagógico, documento norteador onde as instituições de ensino apresentam seu entendimento de desenvolvimento infantil, criança, infância, brincadeira - *atividade do brincar* e Educação Infantil.

A Escola Parigot de Souza concebe a Educação Infantil como uma "**educação capaz de estimular a reflexão, a criatividade, a crítica e troca de experiências,**. segundo Paulo Freire, só será possível mediante uma concepção de educação que valorize o homem e o seu fazer localizado no tempo e espaço" (PPP ESCOLA PARIGOT DE SOUZA, 2013, s.p.). Ainda é preciso destacar, que, para a instituição,

> a Educação Infantil consiste na educação das crianças antes da sua entrada no ensino obrigatório. É ministrada normalmente no período compreendido entre zero e cinco anos de idade de uma criança. Neste tipo de educação, as crianças são estimuladas - através de atividades lúdicas e jogos - a exercitar as suas capacidades motoras e cognitivas, a fazer descobertas e a iniciar o processo de alfabetização (PPP ESCOLA PARIGOT DE SOUZA, 2013, s.p.).

Para a instituição, a educação deve ser libertadora e as crianças devem ser estimuladas no desenvolvimento de sua autoestima, autonomia e cidadania, pois são seres sociais que pertencem a uma classe social. Ainda destacam que as crianças apresentam uma forma de linguagem conforme as relações sociais estabelecidas pelo grupo aos quais elas pertencem.

A Escola compreende a Educação como uma necessidade social e questão básica de sobrevivência que dá ao homem a possibilidade de transformação de sua realidade. Segundo o documento,

> a educação é condição básica da sobrevivência e da vida democrática. É por seu intermédio que o homem assume, de fato, seus direitos de cidadão e desenvolve a capacidade de atuar livremente na construção de uma sociedade justa, na qual a dignidade e a integridade do ser humano seja o critério essencial das relações sociais. **A educação é uma necessidade social, no sentido de que deve permitir ao homem ver, compreender e interpretar a realidade para que possa expressar-se nela, descobrindo e assumindo assim, o seu papel de agente transformador dessa realidade** (PPP PARIGOT DE SOUZA, 2013, s.p.) (grifos nossos).

A Escola Parigot de Souza (2013) conceitua as crianças como "**seres atuantes na sociedade**", e por isso a Educação Infantil deve oferecer a elas

> oportunidades de manusear, observar, identificar, enumerar, classificar objetos e situações do mundo, se tornando um recurso precioso, completando a ação desenvolvida pela família para um

> desenvolvimento seguro e sadio da criança (PPP ESCOLA PARIGOT DE SOUZA, 2013, s.p.).

Ao se referir à infância, a escola destaca as diferentes formas de ver a criança no decorrer da história, não deixando claro seu entendimento sobre este conceito, somente indicando a infância como "**um período de desenvolvimento**".

Considerando a importância da atividade do brincar para o desenvolvimento infantil, buscamos identificar no PPP da Escola em que contexto esta atividade aparece e para que finalidade. Deste modo, a brincadeira aparece compondo as atividades que levam a apropriação do saber historicamente elaborado, quando apresenta no Marco Conceitual que:

> Nesta proposta pedagógica buscamos a interação entre os diversos campos do saber e o cotidiano dos alunos. O trabalho educativo irá propiciar a constituição de conhecimento e valores pelo e com o aluno; o contato com as múltiplas linguagens de forma significativa, havendo sobreposição do domínio do código escrito sobre as demais atividades; **o jogo e o brinquedo como formas de aprendizagem a serem utilizadas com o aluno, uma vez que articulam o conhecimento em relação ao mundo;** observar, respeitar e preservar a natureza; estimular a criatividade, a autonomia, a curiosidade, o senso crítico, o valor estético e cultural. **Para exercer sua capacidade de criar, faz-se necessário uma diversidade e riqueza nas atividades, e estas devem estar direcionadas às brincadeiras ou as aprendizagens através de intervenção direta com o saber historicamente elaborado** (PPP ESCOLA PARIGOT DE SOUZA, 2013, s.p.) (grifos nossos).

Analisando estes conceitos podemos perceber que a instituição, neste documento, não apresenta de forma clara uma definição para desenvolvimento infantil e infância. No que se refere à Educação e à Educação Infantil, identifica-se que para a escola Educação é uma necessidade social, condição para a sobrevivência em sociedade, e que produz sujeitos transformadores da realidade em que estão inseridos. Mesmo concebendo a Educação Infantil como uma possibilidade da criança se relacionar com os demais e aprender, a instituição considera este período como início da alfabetização, não explicando qual é o sentido que o conceito de alfabetização tem para a instituição.

Ainda é possível perceber que a escola valoriza a cultura das crianças e luta para dar possibilidades de transformação de sua realidade, por meio de conhecimentos e valores. Isto se dá pela escola atender, historicamente, um bairro muito pobre, com crianças extremamente carentes, em todos os sentidos: nutricional, econômico, social e afetivo. Hoje a escola já colhe os frutos de seu trabalho, melhorou os índices de aproveitamento escolar, faz parte da vida das famílias, pelo apoio e incentivo que a elas foi dado. Também, hoje a escola recebe crianças de todas as classes sociais, atendo-as da mesma maneira e em tempo integral.

Diferentemente desta realidade, a Escola Nereu Ramos, mesmo atendendo um público de diversas classes sociais, da cidade e da zona rural, é a escola referência, sempre com os melhores índices do município. É a maior escola, tanto em estrutura, número de crianças atendidas quanto em funcionários, e a primeira com um bloco específico para atender a Educação Infantil – Pré-escola. Ao analisar o Projeto Político Pedagógico (2017), identificamos no item que se refere à concepção de Infância que

> a partir da emenda constitucional nº59 de novembro 2009, o ensino passou a ser obrigatório desde os quatro anos de idade, dando oportunidade e direito ao acesso a todas as crianças na educação infantil (PPP ESCOLA NEREU RAMOS, 2017, p. 26).

E segue o texto indicando o papel do professor que "durante a relação de construção do conhecimento na infância se torna muito importante à figura do professor que mediará o conhecimento do aluno" (PPP ESCOLA NEREU RAMOS, 2017, p. 27). No entanto, no item que se refere à concepção de escola, identificamos que a instituição considera que esta

> deve proporcionar momentos que permita a criança avançar em relação ao conhecimento que já possui, para o conhecimento que ainda não domina. **Proporcionar à criança o desenvolvimento de sua identidade e autonomia, como também estimular e instigar a imaginação e atenção, contribuindo para a socialização e integração com o meio em que vivem**. **É importante proporcionar atividades lúdicas, que permitam a criança um convívio social, que forme conceitos, relacione ideias, estabeleça relações lógicas, desenvolva a expressão oral e corporal, reforce habilidades sociais, que reduzam a agressividade e que possibilitem a construção de seu próprio conhecimento.**
> Além de permitir em seu ambiente escolar que a criança possa explorar descobrir, inventar, experimentar, criar e viver com alegria. **Toda a discussão acerca do lúdico na educação infantil vem embasada principalmente no referencial curricular** (idem, p. 27) (grifos nossos).

Considerando a importância da Educação, a escola apresenta em sua concepção que esta

> **é condição básica da sobrevivência e da vida democrática**. É por seu intermédio que o homem assume, de fato, seus direitos de cidadão e desenvolve a capacidade de atuar livremente na construção de uma sociedade justa, na qual a dignidade e a integridade do ser humano sejam critérios essenciais das relações sociais.
> **A educação é uma necessidade social, no sentido de que deve permitir ao homem ver, compreender e interpretar a realidade para que possa expressar-se nela, descobrindo e assumindo assim, o seu papel de agente transformador dessa realidade através do saber, do "saber-ser" e do "saber-fazer".**
> A educação é também uma exigência histórica, devendo a ação educativa comprometer o homem com o real, localizando-o no seu tempo e nas circunstâncias do seu tempo, preservando a história de

> seu mundo, transformando as circunstâncias desfavoráveis em eventos positivos capazes de construir um mundo com mais justiça e igualdade para todos (PPP ESCOLA NEREU RAMOS, 2017, p. 24-25) (grifos nossos).

Para a escola, "**as instituições de Educação Infantil têm a responsabilidade de tornar acessível a todas as crianças que a frequentam, elementos que contribuam para o desenvolvimento infantil e a inserção social das crianças**" (PPP ESCOLA NEREU RAMOS, 2017, p. 29-30) (grifos nossos). Ainda de acordo com este documento a brincadeira parece no planejamento das ações da escola, que destaca que:

> O planejamento e o acompanhamento pelos adultos que atuam na Educação Infantil e no Ensino Fundamental deve levar em conta a singularidade das ações infantis e **o direito à brincadeira e a produção cultural.** As crianças devem ser atendidas nas suas necessidades **(a de aprender e a de brincar)** e que tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental sejamos capazes de ver, entender e lidar com as crianças como crianças e não só como alunos. (Kramer, 2006). Sendo este o eixo que liga um "ensino" ao outro. É primordial, observar as reais necessidades das crianças e contemplar o brincar, recriando situações, ampliando sua leitura de mundo e construindo significados (idem, p. 272) (grifos nossos).

Ainda sobre o brincar, a escola cita Vigotski, explicando que:

> Para ajudar no desenvolvimento do trabalho pedagógico na escola, **Vygotsky reconhece o brincar como estímulo para o desenvolvimento infantil, pois o lúdico estimula a imaginação em idades pré-escolares.** "A imaginação é um processo psicológico novo para a criança, não está presente na consciência de crianças muito pequenas e totalmente ausentes nos animais" (1998, p.122). (PPP ESCOLA NEREU RAMOS, 2017, p. 27).

A Escola Nereu Ramos, não conceitua especificamente o desenvolvimento infantil, no entanto, descreve o que a instituição entende que:

> Para o estudo do desenvolvimento humano é necessário conhecer as características de cada faixa etária, reconhecer as individualidades para então observar e interpretar os comportamentos compreendendo que estes são determinados pela interação de vários fatores que contribuem para a evolução deste ser (PPP ESCOLA NEREU RAMOS, 2017, p.28).

Assim, ao analisar o documento desta escola, percebemos que esta não identifica quem é o sujeito criança e nem o período da infância, indica somente a idade cronológica deste tempo e a adequação da lei. Esta escola entende a necessidade da educação para a vida em sociedade e para a transformação social, no entanto esta transformação aparece atrelada ao saber ser e ao saber fazer.

O brincar aparece como um "estímulo" para o desenvolvimento infantil e para a imaginação, e também como um direito da criança. A escola utiliza a expressão

“atividades lúdicas” para designar as tarefas que devem ser realizadas na Educação Infantil, fundamentada no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil de 1998.

Deste modo, podemos perceber que esta escola também não deixa claro no decorrer do documento os conceitos acima destacados. O documento revela uma ênfase no Ensino Fundamental por ser nesta modalidade de ensino que a instituição possui o maior número de turmas. Neste sentido podemos nos questionar: se sabemos que toda prática possui uma intencionalidade e é orientada por uma teoria, o que a falta de clareza de tais conceitos pode influenciar na prática pedagógica destas instituições? O que não possuir uma organização teórica consistente, em um documento tão importante, nos revela?

Se retormarmos as discussões do capítulo anterior, podemos dizer que a atividade de ensino, de responsabilidade dos professores, é dotada de intencionalidade e sentido, possui concepções, teorias e objetivos a serem atingidos, que se exprimem nos documentos orientadores das instiuições. E por isso é de fundamental importância que professores e equipes gestoras das instituições tenham clareza de conceitos e concepções pedagógicas, a fim de orientar e organizar suas práticas de modo satisfatório. Pensando nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, compreender a criança e o seu desenvolvimento, identificando as *atividades principais* de cada período de desenvolvimento é de extrema necessidade para que as práticas produzam sentido e significado. Um documento orientador, que não apresenta clareza em suas definições, pode gerar dúvida para seu corpo docente, e muitas vezes, permitir práticas desinteressadas e espontaneístas, perdendo o caráter organizador e orientador do trabalho pedagógico, que é característica deste documento.

Considerando o Projeto Político-Pedagógico em sua essência, como documento orientador das práticas pedagógicas e fundamentação teórica para as instituições de ensino, podemos identificar que, tanto Escola Parigot de Souza quanto a Escola Nereu Ramos, não apresentam de forma clara e aprofundada teoricamente conceitos essenciais para a Educação Infantil e para este trabalho, como: Criança, Infância e Desenvolvimento Infantil. Sabemos que o processo de construção destes documentos, na maioria das vezes, não possui uma dinâmica de construção coletiva, de discussão e participação da comunidade escolar, ficando à equipe gestora a incumbência desta tarefa. Também compreendemos que os espaços e tempos destinados para estudo dentro das instituições é escasso devido a tantas obrigações e das rotinas que as escolas possuem. Assim a função de construir e organizar a documentação da escola fica a

cargo da Equipe Gestora: Direção e Coordenação pedagógica, que dentro de curtos prazos precisam finalizar tais documentos.

Neste sentido, a falta de especificidade de alguns conceitos pode ser compreendida, visto que a dinâmica de estudos e aprofundamento teórico não acontece. Mesmo a discussão sobre a construção dos documentos norteadores das instituições de ensino ser parte desta pesquisa para compreendermos como está organizada a Educação Infantil, neste momento não faremos um estudo aprofundado de tais documentos, visto que este campo possui um amplitude que não conseguiríamos nos aprofundar no tempo deste trabalho.

De outro modo, identificar tais elementos e observar a falta de clareza no entendimento dos conceitos de Criança, Infância e Desenvolvimento Infantil nestes documentos pode resultar, no interior das instituições, em uma prática pedagógica inconsistente, sem intencionalidade e sem a real compreensão da Educação Infantil, enquanto modalidade de ensino e aprendizagem. É preciso destacar que a Educação Infantil que defendemos é uma educação que pensa a criança enquanto sujeito ativo no processo educativo. Uma educação pensada e organizada, com intencionalidade e que possui o papel essencial de formar em cada indivíduo todas as qualidades humanas. Assim, compreender a importância destes conceitos para a Educação Infantil implica na potencialização das práticas pedagógicas e na organização de atividades que busquem o desenvolvimento e a formação da criança. Deste modo, de acordo com Nascimento, Araújo e Migueis (2016), é preciso discutir a organização do ensino na Educação Infantil fundamentado na Teoria Histórico-Cultural, a fim de compreendemos o processo de humanização e o papel da apropriação da cultura para o desenvolvimento infantil.

Retomando os conceitos discutidos no capítulo 2, ao entendermos a criança como um sujeito histórico e cultural, ativo em suas relações sociais, e a infância enquanto condição histórica e social da criança, é neste período que se inicia o processo de humanização, de apropriação da cultura. Assim, contrapondo-se a uma visão biológica da infância e do desenvolvimento infantil – que compreende o desenvolvimento da criança como algo que transcorre naturalmente a partir da maturação das estruturas fisiológicas – a escola, possuindo tais conhecimentos e fundamentada em uma perspectiva histórico-cultural, busca organizar o tempo e o espaço pedagógico para garantir a apropriação, pelas crianças desde os primeiros anos de participação no contexto educacional, das qualidades humanas e do conhecimento teórico.

Para que isto aconteça, a escola necessita compreender o processo do desenvolvimento infantil e como é influenciado pela educação da criança. Conforme Nascimento, Araújo e Migueis (2016, p.127), compreender estas questões

> implica, sobretudo, a defesa incondicional de que o espaço e o tempo da educação infantil são espaço e tempo de ensino e aprendizagem; são espaço e tempo de apropriação da cultura historicamente elaborada pela humanidade. Garantir este espaço da educação infantil passa pela organização intencional das ações de educadores de infância, de modo que, considerando o jogo protagonizado como a atividade principal da criança, sejam propostas situações propiciadoras de desenvolvimento e aprendizagem.

Ainda, segundo as autoras,

> se devemos concordar que a infância representa um período imprescindível e específico no processo de desenvolvimento humano, devemos legitimar essa importância e essa especificidade não de um ponto de vista absoluto, mas sim histórico, o que significa: a) compreender que as transformações culturais pelas quais passa a criança ainda estão na "pré-história" do desenvolvimento cultural do homem, ou seja, são mudanças que não se esgotam ou que são levadas a cabo no período em questão, mas dão somente início ao seu processo de desenvolvimento; b) as funções psíquicas que se desenvolvem ou que iniciam o seu processo de desenvolvimento na infância, embora sigam existindo nos demais períodos da vida, podem passar a existir como funções subordinadas a novas funções psíquicas (mais desenvolvidas) (ibidem, p. 131-132).

Buscando-se, portanto, uma educação que priorize o desenvolvimento da criança e a formação humana, a discussão nos documentos orientadores das instituições de Educação Infantil pesquisadas precisa ser ampliada. Ao ampliar estes conceitos, possibilitando a toda comunidade escolar se apropriar dos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural, é possível organizar uma Educação que considere a criança enquanto sujeito em desenvolvimento e a infância enquanto um período fundamental para a formação humana destes sujeitos.

Neste capítulo buscamos, portanto, trazer o histórico e organização atual da Educação Infantil no município de Itapejara D'Oeste, elencando os principais documentos e leis que incidem sobre esta modalidade de ensino. Ainda, caracterizamos as duas instituições de Educação Infantil que são o público desta pesquisa, utilizando como base de dados o Projeto Político-Pedagógico de cada escola, como documento orientador e organizador de todo o trabalho pedagógico. Buscamos, também, compreender como os conceitos Criança, Infância e Desenvolvimento Infantil, Educação Infantil e a Brincadeira, fundamentais para este trabalho, são discutidos nestes documentos.

CAPÍTULO 4

A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NAS TURMAS DE PRÉ-ESCOLA II

O trabalho pedagógico, enquanto conjunto de ações e práticas pedagagócias, sistematizadas e orientadas por concepções e teorias, foi organizado historicamente no município de Itapejara D'Oeste a partir dos documentos norteadores da Educação Brasileira, especialmente o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998; 2009). Atendendo a organização por faixa etária da LDB (1996), e dos demais documentos e instruções federais e estaduais, as instituições de Educação Infantil se utilizam destas orientações para toda a organização escolar.

Considerando o currículo também como um elemento organizador das instituições de ensino, na Educação Infantil de Itapejara D'Oeste a Proposta Pedagógica Curricular sempre esteve atrelada à uma listagem de conteúdos, tendo como eixos estruturantes as Interações e a Brincadeira, e considerando a articulação entre cuidar-educar-brincar. A partir da aprovação da Base Nacional Comum Curricular em 2017, e de todo o movimento de estudo, discussões e debates, em que os municípios, estados e o país passaram até a efetivação deste documento, o município iniciou um trabalho de construção de uma proposta pedagógica única para a Educação Infantil articulada com os conhecimentos trazidos pela BNCC. No final de 2018, com a aprovação do Referencial Curricular do Paraná: Princípios, Direitos e Orientações, o município organizou momentos para discussão e debates entre os profissionais de toda a rede e lançou em 2019 uma organização curricular em versão preliminar, como instrumento de organização de conteúdos e objetivos de aprendizagem. A versão final deste documento só estará disponível em 2020, juntamente com os Projetos Políticos-Pedagógicos de cada instituição, após aprovação pelo Departamento Municipal de Educação e pelo Núcleo Regional de Educação de Pato Branco.

Como citado no capítulo anterior, o município de Itapejara D'Oeste contou no ano de 2019 com 6 turmas de Pré-escola II, com crianças de 5 a 6 anos de idade. A quantidade de turmas e o número de crianças por turma, para cada ano letivo, segue as orientações da Deliberação 02/2014 do Conselho Estadual de Educação, e também conforme a demanda de cada instituição, aumenta ou suprime o número de turmas. A distribuição de aulas ocorreu conforme a Instrução Normativa Nº01/2018 do Departamento Municipal de Educação, em que os professores escolheram a turma de

atuação, ou as disciplinas, conforme sua classificação: por data de admissão no concurso público. As aulas são organizadas por área de conhecimento: Linguagem, Matemática, Ciências Humanas e da Natureza, Arte e Movimento. Com o objetivo de atender ao disposto na Lei Nº 11.738/2008, que trata do Piso Nacional para o Magistério, e garantir aos professores 33% de hora atividade, conforme a lei, a Educação Infantil utiliza as áreas do conhecimento para distribuir as aulas e os conteúdos, a fim de organizar o trabalho pedagógico. No entanto, é esclarecido a cada profissional que o planejamento das atividades necessita ser interdisciplinar, explorando ao máximo todas as áreas do conhecimento.

Neste capítulo buscamos analisar os dados coletados com a pesquisa de campo, identificando a partir das observações e entrevistas com as professoras regentes de turma como é a organização do trabalho pedagógico das instituições de Ensino, como acontece a *atividade do brincar* nas turmas de Pré-escola, quais espaços são utilizados para esta atividade, a relação professor e brincadeira, como o brincar aparece nos planejamentos e também como a brincadeira é compreendida como recurso teórico-metodológico.

4.1 A organização do trabalho pedagógico nas instituições de ensino pesquisadas: Rotinas, Tempo e Espaço Pedagógico

Partindo da organização geral instituída pelo município para a Educação Infantil, nas turmas de Pré-Escola II o professor regente possui 40 ou 20 horas semanais de trabalho e é responsável por 13 horas/aula (2/3 da jornada de trabalho, com aulas de 60 minutos) de efetivo trabalho com as crianças, ficando responsável pelas áreas de conhecimento da Linguagem e da Matemática, e 1/3 da jornada para planejamento, estudo, atendimento às famílias e demais atividades. A orientação de como trabalhar de modo interdisciplinar com as demais áreas do conhecimento fica a cargo da Coordenação Pedagógica de cada instituição. A equipe pedagógica de cada instituição organiza os horários da rotina, dos tempos e espaços de cada turma, auxiliando as professoras e orientando as práticas pedagógicas de cada instituição.

Na Escola Parigot de Souza, as crianças permanecem na instituição em Tempo Integral por no mínimo 7 horas e meia por dia. A disposição das tarefas para as duas turmas de Pré II, considera a tabela a seguir:

Tabela 7 – A rotina da Escola Parigot de Souza

HORÁRIO	TAREFA	LOCAL
7h45min	Acolhida	Sala de Aula
7h55min	Café da Manhã	Refeitório
8h15min	Atividades dirigidas	Sala de Aula/ Saguão/ Pátio/ Parquinho
9h45min	Recreio	Saguão/Parquinho/Pátio
10h	Atividades dirigidas	Sala de Aula/ Saguão/ Pátio/ Parquinho
11h40min	Almoço	Refeitório
12h	Soninho	Sala de Aula
13h	Início das atividades da tarde, despertar do Soninho	Sala de aula
13h30min	Sobremesa	Refeitório
13h45min	Atividades dirigidas	Sala de Aula/ Saguão/ Pátio/ Parquinho
15h	Recreio	Saguão/Parquinho/Pátio
15h15min	Atividades dirigidas	Sala de Aula/ Saguão/ Pátio/ Parquinho
15h45min	Janta	Refeitório
16h	Atividades dirigidas	Sala de Aula/ Saguão/ Pátio/ Parquinho
17h	Saída	----------

Fonte: Escola Parigot de Souza – organização da pesquisadora.

Esta organização obedece à rotina das turmas e os professores nos períodos de hora atividade possuem a sua disposição a sala dos professores. Devido ao amplo espaço que a escola oferece, indicamos os locais mais observados que as atividades aconteceram: sala de aula, saguão, pátio e parquinho. Na escola há também sala de leitura e laboratório de informática, que são utilizados conforme o planejamentos dos professores.

Observando a organização da rotina desta instituição fica claro que as atividades se dividem em organizações fixas como: horários de entrada/saída; alimentação/higiene; e recreio, que são instituídas pela escola e acontecem de modo coletivo. As tarefas denominadas pela instituição de "atividades dirigidas", são de responsabilidade exclusiva dos professores e podem apresentar uma organização mais flexível, sofrendo alterações conforme a necessidade de cada turma. Todas estas tarefas são acompanhadas pelos professores das turmas, regentes ou demais professores das disciplinas diversificadas[38]. A organização e os espaços utilizados para as atividades dirigidas são de responsabilidade do professor que está com a turma nos momentos destinados a este

[38] A nomenclatura disciplinas diversificadas é utilizada no município para identificar as disciplinas que correspondem às áreas do conhecimento das Ciências Humanas e da Natureza, Arte e Movimento e os projetos específicos de cada escola. Os professores que ministram estas aulas atuam na maioria das turmas de cada instituição com pouca carga horária de aula, diferenciando-se do professor regente, que possui a maior responsabilidade da sua turma, sendo o ponto de referência para as famílias e demais profissionais da escola.

fim. Por se tratar de uma escola que atende em período integral, no período da tarde, a escola possui alguns projetos (baseados nos Macrocampos[39] das áreas do conhecimento) que são intercalados com as demais atividades da rotina. A organização do tempo da instituição se dá por aulas de uma hora, e deste modo, as atividades específicas da rotina como: alimentação/cuidados, higienização e hora do soninho, que são comuns a todas as turmas, são de responsabilidade do professor que está na turma naquele horário.

Na Escola Nereu Ramos, a rotina das turmas é organizada para atender as crianças em período parcial, matutino e vespertino. A tabela abaixo indica a organização das atividades de rotina das turmas do período matutino: Pré II "A" e "B".

Tabela 8 – A rotina da Escola Nereu Ramos - Matutino

HORÁRIO	TAREFA	LOCAL
7h30min	Acolhida - Atividades dirigidas	Sala de Aula/ Saguão/ Pátio/ Parquinho
8h25min	Lanche	Refeitório
8h40min	Atividades dirigidas	Sala de Aula/ Saguão/ Pátio/ Parquinho
9h30min	Recreio	Saguão/Parquinho/Pátio
9h40min	Atividades dirigidas	Sala de Aula/ Saguão/ Pátio/ Parquinho
11h30min	Saída	----------

Fonte: Escola Nereu Ramos – organização da pesquisadora

Da mesma maneira no período vespertino, a instituição organiza suas tarefas de modo a atender as necessidades das crianças com a alimentação/cuidado, recreação e especificamente o ensino. Segue abaixo a tabela da organização do período vespertino, turmas Pré II "C" e "D".

Tabela 9 – A rotina da Escola Nereu Ramos - Vespertino

HORÁRIO	TAREFA	LOCAL
13h10min	Acolhida - Atividades dirigidas	Sala de Aula/ Saguão/ Pátio/ Parquinho
14h05min	Lanche	Refeitório
14h20min	Atividades dirigidas	Sala de Aula/ Saguão/ Pátio/ Parquinho
15h10min	Recreio	Saguão/Parquinho/Pátio
15h20min	Atividades dirigidas	Sala de Aula/ Saguão/ Pátio/ Parquinho
17h10min	Saída	----------

Fonte: Escola Nereu Ramos – organização da pesquisadora

Conforme acontece na Escola Parigot de Souza, a rotina da Escola Nereu Ramos é organizada em aulas de 60 minutos e os professores que estão com as turmas têm a resonsabilidade de atender as crianças no horário do lanche. A organização de aulas e planjemento dos professores acontece igualmente à Escola Parigot de Souza. O

[39] A denominação Macrocampos aparece na Instrução 16/2018 Conselho Estadual de Educação do Paraná e se refere a organização dos componentes curriculares para a Educação em Tempo Integral, e abrangem todas as áreas do conhecimentos.

diferencial da rotina se dá especialmente pelo atendimento da Escola Nereu Ramos ser parcial, e portanto as crianças têm horários bem definidos para a realização de todas as suas tarefas, enquanto na Escola Parigot de Souza, mesmo com horários definidos, acontecem mais flexibilizações, devido à permanência na escola o dia todo. O que nos leva à pergunta: qual é a importância da rotina para as instituições de Educação Infantil?

De acordo com o dicionário Luft (2000, p.586) a palavra rotina é um substantivo feminino que significa: "repetição das mesmas coisas, dos mesmo atos; prática costumeira; norma constante de proceder". A partir desta definição podemos compreender a rotina como tarefas que são repetidas cotidianamente nas instituições, que se tornam práticas comuns a quem as realiza ou são um modelo de organização das atividades pedagógicas que necessitam ser seguidas. No entanto, este modelo de rotina é muitas vezes engessado, rígido, sem flexibilidade para atender as reais necessidades das crianças. Ora, se defendemos as crianças como seres ativos, que contribuem para o desenvolvimento das atividades das instituições, não podemos considerar a rotina desta maneira. Ela deve ser pensada de modo a atingir as necessidades das crianças, levando em consideração quais as necessidades específicas para cada faixa etária.

Conforme Silva (2017, p. 141), "pensar a rotina numa perspectiva que potencialize as ações educativas e, portanto, as experiências vividas pelas crianças na escola, é pensar que as ações costumeiras podem ser vividas de diferentes formas". Assim as tarefas que compõem a rotina podem ser retomadas, ampliadas ou modificadas conforme o objetivo que se quer alcançar ou conforme as relações entre crianças, adultos e conhecimento se dão. Deste modo, a rotina precisa ser entendida como algo flexível, passível de mudanças, em que sejam considedas todas as relações e atividades essenciais para o desenvolviemnto das crianças. Neste sentido, para Silva (2017, p.141),

> compreender a rotina é compreender as relações que ocorrem na escola da pequena infância no que se refere à organização do espaço, gestão do tempo, interação adulto e criança, à criança e seus pares, à criança e o conhecimento, à criança e suas experiências.

A organização da rotina das instituições é muito importante para a efetivação da aprendizagem. Assim, ao falarmos de rotina, nos deparamos com diversas tarefas que são planejadas por professores, equipes pedagógicas ou que são normatizadas pelas Secretarias de Educação. E o que devemos levar em consideração ao organizarmos a rotina na Educação Infantil? De acordo com Barbosa e Horn (2001, p.67),

> organizar o cotidiano das crianças da Educação Infantil pressupõe pensar que o estabelecimento de uma sequência básica de atividades diárias é, antes de mais nada, o resultado da leitura que fazemos do nosso grupo de crianças, a partir, principalmente, de suas

> necessidades. É importante que o educador observe do que as crianças brincam, como estas brincadeiras se desenvolvem, o que mais gostam de fazer, em que espaços preferem ficar, o que lhes chama mais atenção, em que momentos do dia estão mais tranquilos ou mais agitados. Este conhecimento é fundamental para que a estruturação espaço-temporal tenha significado. Ao lado disto, também é importante considerar o contexto sociocultural no qual se insere e a proposta pedagógica da instituição, que deverão lhe dar suporte.

Pensar a rotina pressupõe, portanto, conhecer o grupo de crianças e suas necessidades, conhecer a realidade social e cultural e também os documentos que orientam as instituições. Considerando todos estes indicativos para a organização das rotinas, é possível identificar que as duas insitutições pesquisadas possuem uma rotina organizada com tempos e espaços definidos, no entando, muitas vezes esta é organizada levando em consideração somente alguns destes itens. É claro que as instituições seguem uma regulamentação quanto ao seu funcionamento, mas é preciso também que considerem as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças.

A Escola Parigot de Souza, por atender em período integral e possuir um público com renda mais baixa que as demais instituições do município, organiza suas tarefas com ênfase na alimentação, higiene e repouso, articulando-as com as demais atividades de ensino. É possível identificar nesta escola que os tempos para alimentação são maiores, e além destes fatores, podemos elencar a idade das crianças atendidas (3 a 6 anos), o número de funcionários (menor que as demandas) e o tamanho do refeitório (não abriga todas as crianças ao mesmo tempo), o que reflete em uma escala de turmas para a realização desta tarefa. Já a Escola Nereu Ramos possui um espaço amplo de refeitório, mas também um número de funcionários menor que a demanda. Como a escola conta com cerca de 300 crianças em cada período, as escalas de turmas para o lanche são bem definidas e os atrasos afetam toda a organização da escola, o que torna necessária uma rígida organização do tempo para este fim. Considerando o horário de lanche e do recreio, compreendemos que há uma fragmentação no desenvolvimento destas tarefas, e também que o brincar, enquanto atividade principal das crianças pré-escolares, aparece de modo tímido na constituição das rotinas.

Neste sentido, a fragmentação ou rigidez dos tempos e espaços muitas vezes possui um caráter negativo, constituindo-se por atividades mecânicas e repetitivas, deixando de lado as possibilidades de ensino e trocas de experiências que estas rotinas podem proporcionar. Pode-se ensinar muito sobre higiene e cuidados pessoais ou alimentação saudável, além de ensinar a ação de alimentar-se corretamente, utilizando os objetos de forma adequada. Estes conhecimentos são indispensáveis para o

desenvolvimento das crianças e a fragmentação dos tempos e espaços pode prejudicar a concretização desta atividade de ensino. Segundo Silva (2017) a organização da rotina deve contemplar as diversas tarefas desenvolvidas pelas crianças na escola, "desde a recepção dos bebês e crianças até a saída, os horários de refeição e higiene pessoal, a organização dos espaços e dos tempos, os momentos de parque e sono, do brincar, assim como em todas as outras situações de exploração, de descoberta, de criação" (idem, p.141).

O tempo e o espaço pedagógico constituem toda a organização temporal e dos ambientes escolares e possuem um caráter histórico e social como todas as atividades humanas. Considerando o caráter histórico da fragmentação dos tempos e espaços educativos, desde a constituição das primeiras escolas, podemos identificar que esta forma de organização inside ainda sob as instituições escolares. A organização do calendário escolar da instituição que contém os dias letivos, a quantidade de horas de trabalho, os períodos que o ano se divide e as atividades extracurriculares e pedagógicas são a primeira forma de organização que a escola obedece, e que segue uma normativa e um modelo padrão para todas as instituições, neste caso municipais. Este modo de marcar o tempo exprime, portanto, toda a organização do tempo escolar em trimestres, os períodos de recessos e feriados, e as comemorações que irão ocorrer durante o ano letivo e que devem ser respeitadas. O tempo dos professores, também segue uma organização que se divide, assim, nas tarefas de ensino, especialmente em sala de aula, e também nos períodos de hora atividade, que servem para exercer sua formação continuada, participação em cursos, palestras, preparação de aulas, organização dos diários e avaliações.

Esta organização do tempo, embora necessária, precisa ser dinâmica, passível de mudanças e possibilitar a formação dos sujeitos que são atendidos nas instituições. O espaço escolar, da mesma maneira, possui uma organização histórica, a sala de aula. Este espaço foi constituído como a essência da escola, como o espaço em que os processos de ensino e aprendizagem acontecem. No estanto, nas instituições os demais espaços como saguão, refeitório, sanitários, quadras esportivas, parquinhos ou pátios gramados, também fazem parte de sua organização, mas a sala de aula é lugar de referência para professores e crianças. Estes espaços não se resumem a um ambiente de abrigo, mas como um lugar planejado de forma a atender as necessidades das crianças.

Os espaços escolares devem favorecer as ações pedagógicas, pois em cada um deles acontecem atividades específicas que possuem um sentido e uma prática diferenciada. Concordamos com Silva (2017, p. 143), quando esta nos diz que o espaço

“(...) ensina coisas às crianças, uma vez que as crianças podem estabelecer relações intensas com os objetos que o compõem. Por esta razão, a organização do espaço – e também a gestão do tempo – interferem diretamente no processo de aprendizagem (...)”. Compreender a importancia do tempo e do espaço para os processos educativos significa romper com a fragmentação histórica, e entendê-los como elementos que possibilitam o desenvolvimento e a aprendizagem. Ainda segundo Silva (2017, p.143),

> a maneira como o espaço e o tempo são organizados revela a concepção de criança, de ensino, de aprendizagem, de desenvolvimento, de educação, e o papel do professor que subsidia os fazeres pedagógicos na escola de Educação Infantil. O espaço pode ser um limitador das ações das crianças e dos professores, bem como das aprendizagens quando não é organizado de modo a promover as realções entre o professor e as crianças, das crianças e seus pares e entre as crianças e os objetos e materiais. Em contrapartida, pode ser um ambiente promotor de experiências que amplia as possiblidades de aprender quando atende a esses aspectos.

As diferentes formas de conceber a organização do tempo e do espaço escolar influenciam diretamente nos resultados da ação educativa das novas gerações. Na Educação Infantil, contruir uma rotina flexível, que priorize a organização dos tempo e espaços de modo a atingir o desenvolvimento da criança de forma integral é fundamental para atingirmos os objetos desta etapa de ensino, a formação das qualidades humanas e a apropriação da cultura.

4.2 Os Espaços utilizados pelas turmas de Pré-Escola

Considerando a importância da organização dos espaços, como elemento educativo, descreveremos a seguir os espaços que foram utilizados pelas crianças, conforme as observações realizadas.

4.2.1 Escola Parigot de Souza

A Escola Parigot de Souza, como descrito no capítulo 3, possui um espaço amplo para a realização de suas atividades. As salas de aulas e o refeitório possuem mobiliário adequado para as faixas etárias atendidas (crianças de 3 a 7 anos). O saguão possui um palco central, que é utilizado para apresentações artísticas, e algumas mesas com bancos para livre utilização. Neste espaço há o acesso principal da escola e corredores que levam aos banheiros, salas de aula, sala dos professores e direção e refeitório. Além destes corredores, o saguão é cercado por grama e pelo jardim. O parquinho da escola não possui um corredor ou rampa de acesso e está localizado ao

lado esquerdo do saguão, atrás da sala dos professores, e é cercado por blocos de concreto e coberto por pedrinhas.

Figura 1- Parquinho da Escola Parigot de Souza

Fonte: GNOATTO, 2019.

O parquinho possui vários brinquedos, alguns novos como o playground (de material plástico), e outros mais antigos (de metal), como balanços, trepa-trepa, gangorras, escorregador e alguns circuitos construídos de pneus. Este espaço é muito utilizado pelas crianças e faz parte da rotina diária, juntamente com as salas de aula e o refeitório. O espaço do saguão e do parquinho são utilizados para as brincadeiras que acontecem no recreio.

As salas de aula são o ambiente escolar onde, sem dúvidas, as crianças passam a maior parte do tempo. Não só para a realização de atividades curriculares, a sala de aula é utilizada para o tempo de descanso – denominado pela instituição como “soninho” -. A turma de Pré-Escola II “B” da instituição possui uma sala com jogos de carteiras quadradas, que são utilizadas em conjunto. Possui também armários para materiais e jogos, e armários para as mochilas das crianças. No fundo da sala há um espaço com tatames, que serve para brincadeiras e atividades recretivas, um armário com TV, e um espaço em que são organizados os colchonetes, utilizados para o soninho e para outras atividades. Na sala há uma estante para livros, que é organizada como “Cantinho da Leitura”. Do lado oposto, há um quadro branco e a mesa da professora, e nas paredes existem vários materiais expostos, como: painel dos aniversariantes da turma, painel de

vogais e alfabeto, cartaz do "Método das Boquinhas"[40], cartazes de trabalhos realizados pelas crianças e o calendário.

Figura 2 – Pré-Escola II "B" – fundos da sala.

Fonte: GNOATTO, 2019.

Figura 3 – Pré-Escola II "B" – entrada da sala.

Fonte: GNOATTO, 2019.

[40] Este material corresponde ao Método Fonovisoarticulatório criado por Renata Jardini, denominado Método das Boquinhas, que utiliza estratégias fônicas (fonema/som), visuais (grafema/letra) e articulatórias (articulema/boquinhas). Disponível em www.metododasboquinhas.com.br.

A disposição do mobiliário e dos materiais de cada turma é de responsabilidade do professor regente, que organizada seu espaço conforme as atividades realizadas ou a necessidade do momento. A frente da sala possui um espaço com gramado e acessos ao refeitório, saguão e demais salas. O refeitório fica ao lado das salas de Pré-Escola.

A sala da Pré-Escola II "A", é a ultima sala da escola, e fica ao lado do muro que divide a escola e uma lavoura. Em frente a esta sala está a parte de trás do refeitório, com um espaço gramado, e atrás da sala está o barranco, que é utilizado pelas crianças para escorregar com papelão (providenciado pela escola), conforme a organização das professoras. A sala possui conjuntos de carteiras, armários para guardar os materiais pedagógicos, jogos e o matéria escolar das crianças. Nas laterais da sala há dois bancos que servem para organizar as mochilas, e ao fundo as sala tem um espaço com tatames para brincadeiras e atividades recretivas e os colchonetes utilizados no soninho. Na entrada da sala está o quadro branco e a mesa da professora. O "Cantinho da Leitura" foi organizado pela professora dentro de uma geladeira que está em desuso[41], juntamente com caixas de brinquedos e legos. As paredes da sala possuem cartazes de alfabeto, calendário, vogais, números, Método da Boquinhas e trabalhos realizados pelas crianças.

Figura 4 – Pré-Escola II "A" – entrada da sala.

Fonte: GNOATTO, 2019.

[41] A professora da turma organizou, nas prateleiras da geladeira, os livros e as caixas de brinquedos, e as crianças possuem acesso a este material conforme o planejamento de cada professor.

Figura 5 – Pré-Escola II ‘A” – fundos da sala.

Fonte: GNOATTO, 2019.

Da mesma maneira, a professora regente é responsável pela organização da sala de aula e cada professor que atua na sala distribui o mobiliário conforme a atividade que irá realizar. Pelas imagens é possível identificar que as salas da Escola Parigot de Souza são amplas e arejadas. O quadro branco que algumas turmas da escola possuem é herança do atendimento de Ensino Fundamental – Anos iniciais. De modo geral, a escola possui um amplo espaço para a realização de diversas atividades. No período já observado, os lugares mais utilizados pelas crianças para a realização de brincadeiras foram a sala de aula, o gramado em frente às salas e o parquinho.

No que se refere ao recursos materiais (brinquedos, jogos, materiais pedagógicos), nas duas turmas os brinquedos utilizados para as brincadeiras de papéis socias como: panelinhas; carrinhos; bonecas; ferramentas, etc., ficam poucos visíveis, somente alguns exemplares ficam em sala de aula, guardados em caixas ou armários. Quando se propõe uma atividade que utilize este tipo de brinquedo, as professores buscam no almoxarifado da escola mais exemplares, conforme seus planejamentos, no entanto esta prática ainda não foi observada. Os materiais mais utilizados pelas professoras são: massa de modelar, legos diversos e jogos ou materiais pedagógicos. Somente em dois momentos das observações brinquedos que se referem aos papéis sociais foram utilizados, na atividade do “Dia do Brinquedo”, em que a professora dispôs de alguns objetos que estavam em sua sala, de modo a atender as crianças que não trouxeram nada para brincar.

4.2.2 Escola Nereu Ramos

A Escola Nereu Ramos é a maior e mais antiga escola mantida pelo município. Possui 15 salas de aula, com saguão e corredores amplos que dão acesso às salas de aula, sala dos professores, sanitários, sala da direção e coordenação, refeitório e acesso ao bloco da Pré-Escola.O bloco da Pré-Escola fica no segundo piso e abaixo do Ginásio de Esportes, com rampas de acesso e escadas, contendo, além das duas salas de aula, sanitários adaptados para as crianças pequenas e uma sala para biblioteca. Em frente às salas de aula há um espaço de piso e calçada pavimentada com cercado para a segurança das crianças e ao lado esquerdo das salas há um acesso para o parquinho.

Figura 6 – Parquinho da Escola Nereu Ramos

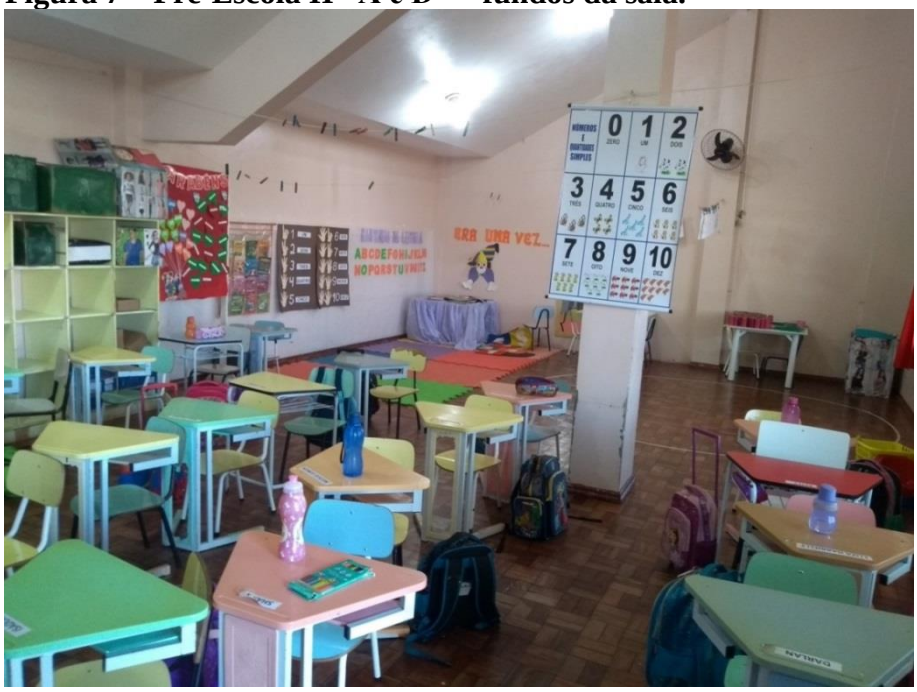
Fonte: GNOATTO, 2019.

O parquinho é o espaço mais adorado pelas crianças. É muito amplo, com brinquedos novos: playground, balanços, escorregador e poste para o jogo espiribol, que ficam sob grama sintética e nos arredores, gramado natural, com algumas árvores.

As salas de aula da Pré-Escola são uma construção antiga. As turmas de Pré-Escola II “A e D” dividem o mesmo espaço uma pela manhã e outra pela tarde. Nesta sala as carteiras são individuais. Os materiais coletivos são guardados em um armário fechado e em nichos de madeira. No fundo da sala há um espelho pequeno, tatames para atividades recreativas, e conjuntos de carteiras que são utilizadas para atividades diversas. O cantinho da leitura está no fundo da sala e possui livros dispostos em mesas. Na entrada da sala está a mesa da professora e um quadro branco. E nas paredes estão dispostos muitos cartazes de alfabeto, números e quantidades, painel de aniversariantes,

calendário e cartaz da Método de Boquinhas. A sala fica realmente dividida como nas fotos abaixo; a parte ocupada pelas carteiras vai até o meio da sala, em que se encontra um pilar. É uma divisão organizada pelas professoras regentes das duas turmas, que conforme a atividade realizada, dispõe o mobiliário.

Figura 7 – Pré-Escola II "A e D" – fundos da sala.



Fonte: GNOATTO, 2019.

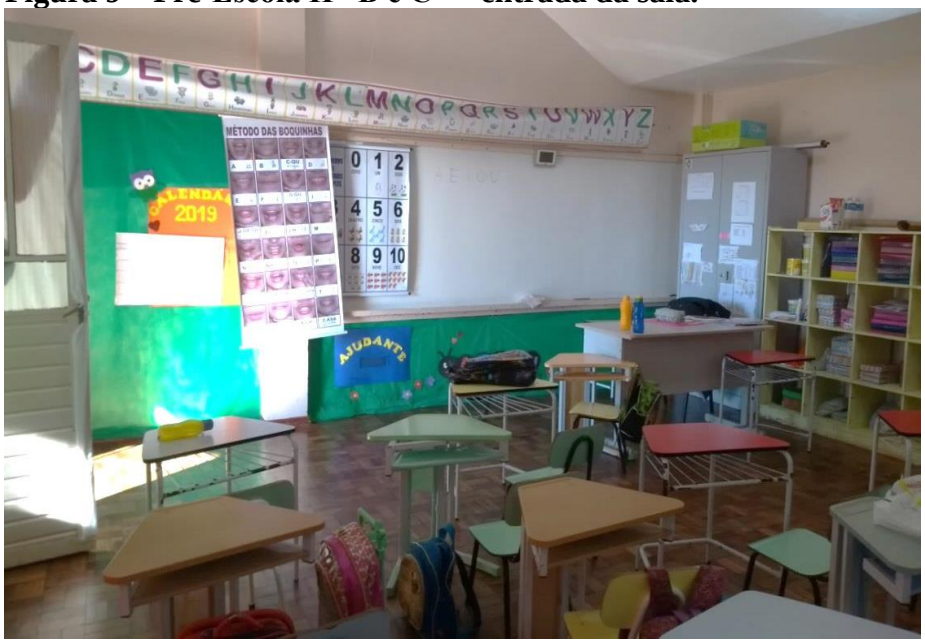
Figura 8 – Pré-Escola II "A e D" – entrada da sala.

Fonte: GNOATTO, 2019.

As turmas de Pré-Escola II "B e C" dividem o espaço da sala de aula ao lado, uma pela manhã e a outra no período da tarde. Com o mesmo tipo de mobiliário, as salas possuem carteiras individuais, armário fechado e nichos de madeira para organizar

os materiais pedagógicos, brinquedos e jogos. No entrada da sala há um quadro branco e a mesa da professora. Nas paredes estão dispostos cartazes do alfabeto, calendário, Método das Boquinhas, números e quantidades e trabalhos realizados pelas crianças. No fundo da sala há um espelho grande e um espaço livre para realização de atividades. O "Cantinho da Leitura" está ao fundo da sala com livros pendurados. À frente fica o tatame e o conjuntos de carteiras quadradas que são utilizados conforme a organização das professoras. Esta sala também possui uma divisão em que as carteiras estão dispostas somente até o pilar do meio da sala, deixando um maior espaço livre ao fundo.

Figura 9 – Pré-Escola II "B e C" – entrada da sala.



Fonte: GNOATTO, 2019.

Figura 10 – Pré-Escola II "B e C" – fundos da sala.

Fonte: GNOATTO, 2019.

Nas salas de aula da Escola Nereu Ramos, os recursos materiais (brinquedos, jogos ou materiais pedagógicos) aparecem em maior quantidade, especialmente materiais pedagógicos contruídos pelas professoras. Há nas salas algumas prateleiras e caixas com panelinhas, bancadas de ferramentas, carrinhos, bonecas e utensílios para salão de beleza. A organização dos brinquedos nos espaços da sala acontece conforme o planejamento das professoras para as brincadeiras. Conforme as observações já realizadas (21 observações) os materiais mais utilizados para compor as brincadeiras das tumas desta escola são: jogos/materiais pedagógicos construídos pelas professoras, legos diversos, massa de modelar, bonecas, carrinhos e panelinhas.

A brincadeira de papéis sociais apareceu durante as observações como brincadeira livre, em dois momentos, na mesma turma. A professora organizou cantinhos e dispôs dos materiais citados acima e as crianças ficaram livres para escolher em que espaços gostariam de brincar. Assim, identificamos que, até este momento, mesmo nesta instituição com um número maior de turmas, em apenas uma, a brincaderia de papéis sociais ficou evidente.

Observando os espaços das instituições pesquisadas podemos perceber que mesmo as salas de aula como os demais espaços disponíveis para a realização de brincadeiras e atividades curriculares é amplo. Mesmo a construção do prédio ter sido planejada para uma organização escolar e turmas de Ensino Fundamental, os ambientes disponíveis para a realização de atividades (com brincadeiras) pode ser considerado adequado. Um diferencial na organização dos espaços é a área de gramado, que na escola Parigot de Souza é maior e mais acessível às crianças, devido a contrução do prédio ser recente e não ocupar todo o terreno. Já a Escola Nereu Ramos fez inúmeras adaptações em seus espaços para atender a Educação Infantil no decorrer dos anos, como a construção da rampa, dos banheiros adequados para a faixa etária e do cercado de proteção que separa o bloco da Educação Infantil dos demais ambientes da escola. A maior parte disponível do espaço para Educação Infantil é de piso, nos ambientes entre as salas de aula.

De acordo com Horn (2004, p.15), a organização do espaço na Educação Infantil é fundamental para o desenvolvimento infantil. Para a autora,

> o olhar de um educador atento é sensível a todos os elementos que estão postos em uma sala de aula. O modo como organizamos materiais e móveis, e a forma como crianças e adultos ocupam esse espaço e como interagem com ele são reveladores de uma concepção pedagógica. Aliás, o que sempre chamou minha atenção foi a pobreza frequentemente encontrada nas salas de aula, nos materiais, nas cores,

> nos aromas; enfim, em tudo que pode povoar o espaço onde cotidianamente as crianças estão e como poderiam desenvolver-se nele e por meio dele se fosse mais bem organizado e mais rico em desafios.

A disposição dos materiais e móveis destas instituições nos revelam, portanto, que uma instituição organiza as atividades de forma coletiva, em pequenos grupos, mantendo a referência do quadro e da mesa da professora a frente, e a outra, organiza os móveis em filas, em carteiras individuais, voltados para o quadro. Isto nos leva a pensar que a Educação Infantil, especialmente a Pré-escola, ainda é compreendida em muitas instituições como uma preparação para alfabetização, ou para a vida escolar,sem voltar-se para as atividades essenciais para o desenvolvimento infantil, como a brincadeira. Deste modo, concordamos com Horn (2004, p. 61), quando nos diz:

> As escolas de educação infantil têm na organização dos ambientes uma parte importante de sua proposta pedagógica. Ela traduz as concepções de criança, de educação, de ensino e aprendizagem, bem como uma visão de mundo e de ser humano do educador que atua nesse cenário. Portanto, qualquer professor tem, na realidade, uma concepção pedagógica explicitada no modo como planeja suas aulas, na maneira como se relaciona com as crianças, na forma como organiza seus espaços na sala de aula. Por exemplo, se o educador planeja as atividades de acordo com a ideia de que as crianças aprendem através da memorização de conceitos; se mantém uma atitude autoritária sem discutir com as crianças as regras do convívio em grupo; se privilegia a ocupação dos espaços nobres das salas de aula com armários (onde somente ele tem acesso), mesas e cadeiras, a concepção que revela é eminentemente fundamentada em uma prática pedagógica tradicional.

Assim, ao observamos a disposição dos espaços, e retomando a discussão do capítulo 3 sobre as concepções de criança, infância e desenvovlimento infantil encontrada nos PPPs das escolas, podemos compreender que, mesmo os documentos não indicando com clareza o que as escolas pensam sobre estes conceitos, a prática pedagógica e a organização do tempo e do espaço podem nos dar alguns indicativos. Entre eles podemos citar: a prática pedagógica centrada na figura do professor, que explica e organiza as tarefas a fim de manter a ordem e a organização da sala de aula; os brinquedos guardados em caixas e em locais de difícil acesso para as crianças, bem como em outros ambientes da escola; os armários com cadeados; e a disposição das carteiras em filas. Estas práticas podem revelar não somente uma visão tradicional de ensino, mas a concepção de criança, de infância e de como a Educação Infantil é compreendida no interior das escolas.

É claro que, algumas turmas, mesmo apresentando alguns destes indicativos, possuem uma organização de sala diferenciada, que possibilitam uma maior autonomia

às crianças. Ainda, podemos perceber que conforme a atividade que será realizada, a disposição dos materiais e móveis pode mudar. No entanto, é importante que o professor tenha claro quais são os interesses e necessidades das crianças nesta faixa etária, para assim dispor e organizar o espaço, ou utilizar outros espaços disponíveis na instituição, a fim de promover o desenvolvimento da criança, e não somente manter a ordem da sala de aula.

Neste sentido, este item buscou caracterizar os espaços mais utilizados pelas crianças de Pré-Escola II, nas duas instituições pesquisadas, e quais tipos de brinquedos estão a disposição, para compreendermos mais adiante quais as brincadeiras que acontecem nestes espaços. Também obervando os ambientes disponíveis aos professores e como estes são organizados, poderemos refletir sobre como as brincadeiras são planejadas a partir da estrutura que a escola oferece.

4.3 A brincadeira como princípio orientador do trabalho pedagógico nas turmas de Pré-Escola II - resultados das entrevistas e observações

Considerando a organização das instituições descritas acima, neste item buscamos elencar quais são os espaços, as formas de organização das turmas de Pré-escola II e como acontece a *atividade do brincar*, utilizando os dados coletados nas entevistas com as professoras e nas observações em sala de aula.

O grupo de professoras de Pré-escola II do município de Itapejara D'Oeste é composto por seis professoras efetivas, sendo que cinco possuem graduação em Pedagogia e uma possui Licenciatura Plena em Geografia. Todas possuem especialização em uma ou mais áreas como: Educação Especial e Inclusiva, Psicomotricidade, Psicologia da Educação, Psicopedagogia, Gestão Escolar e Meio Ambiente. No que se refere ao tempo de atuação, três professoras possuem de 2 a 4 anos de trabalho na docência, uma possui 8 anos de trabalho, uma possui 24 anos e outra 30 anos. Já o tempo de trabalho com a Pré-escola é de 1 a 4 anos, mesmo para as que possuem mais tempo de serviço.

Quando questionadas sobre quais os motivos que as levaram a escolher turmas com esta faixa etária (crianças de 5-6 anos) como campo de atuação, as justificativas foram: ser uma faixa etária muito boa para se trabalhar; pelas crianças serem mais independentes e prontas para aprender; colocar conhecimentos adquiridos em cursos em prática; paixão pela Educação Infantil e Pré-escola; motivos de saúde, identificar-se

com a faixa etária; por ser uma fase de descobertas em que as crianças iniciam o processo de escrita, letras e números/início da alfabetização. Ao serem questionadas sobre os documentos norteadores da Educação Infantil e sobre o Projeto Político Pedagógico da escola, duas professoras dizem não ter conhecimento sobre o Projeto Político Pedagógico de sua instituição e as demais participaram dos processos de elaboração, leituras e debates do documento. Também quando questionadas sobre a BNCC e o Referencial Curricular do Paraná como documentos que podem auxiliá-las no entendimento de conhecimentos fundamentais para o desenvolvimento infantil e para as brincadeiras, todas indicaram os documentos como importantes para obtenção de informação e conhecimento, e por apresentarem objetivos e conteúdos que podem auxiliá-las especialmente no planejamento de suas aulas, como para o desenvolvimento de brincadeiras.

Observando estas respostas, podemos identificar que as professoras possuem formação além dos pré-requisitos para contratação em concurso (graduação em Pedagogia ou Licenciatura Plena) e que estas possuem acesso à informações sobre os documentos da escola e documentos recentes que orientam a Educação Infantil. Como já indicado no Capítulo 3, o conhecimento dos documentos orientadores escolares por parte de toda a comunidade escolar é fundamental para que o trabaho docente esteja articulado com as ações pedagógicas a que a escola se propõe. O conhecimento das concepções da escola, sua visão de mundo, como também das Propostas Curriculares, é fundamental para que os professores possam, além de compreender como a escola está organizada e no que ela acredita, proporcionar momentos de discussão e debates sobre as concepções presentes.

Partindo para as questões que se relacionam com a *atividade do brincar*, ao perguntarmos as professoras sobre o papel da brincadeira na vida da criança e para a Educação Infantil, fica clara a importância dada a esta atividade, caracterizando-a como: essencial, fundamental, modo de expressão das crianças, momento de aprendizagem e desenvolvimento, possibilidade de trabalhar conteúdos. O quadro abaixo mostra a questão e a resposta das professoras e nos possibilita ampliar as análises.

QUADRO 1 – O papel da brincadeira na vida da criança e na Educação Infantil.

QUESTÃO RESPOSTA	**Qual a sua opinião sobre papel da brincadeira na vida da criança?**	**E na Educação Infantil?**
Professora A	*"Na brincadeira a criança pode se expressar, tanto no imaginário*	*"Na Educação Infantil a brincadeira é importante, pois a*

	e também ela pode estar se expressando como o que ela vê no dia a dia, com a sua experiência do dia a dia, da sua casa, da sua família. As crianças trazem as experiências do dia a dia nas brincadeiras, as profissões, ser professora, ser o espelho, os exemplos, eles usam muito os exemplos do dia a dia para brincar".	*gente observa para saber como eles brincam, a é a realidade, como eles imaginam. A gente pode estar utilizando as brincadeiras para chegar aos objetivos".*
Professora B	*"A brincadeira é fundamental porque com ela as crianças interagem com o conteúdo, sem a brincadeira a vida das crianças seria monótona, sem fundamento".*	*"A brincadeira na educação Infantil serve para chamar a atenção das crianças para aquilo que você quer passar, os conteúdos, pra as crianças gostarem do que você está passando pra eles".*
Professora C	*"(...) gente a brincadeira é uma construção, tem a socialização onde eles brincam juntos, tem o desenvolvimento deles próprios, porque muitas coisas na vida depois vai refletir ali nas brincadeiras que teve. O brincar é o brincar direcionado, e o brincar sem compromisso, livre, por simples prazer também. Eu acho que eles brincam pouco, eles ficam muito tempo em celular e em televisão, tem criança que não sabe brincar, não sabe socializar e brincar, e outros que de apenas uma caixinha eles fazem, eles desenvolvem a criatividade, a mente deles".*	*"Eu acho que não existe EI sem brincadeiras, porque se eles vêm pra escola bem bebezinhos como eles vêm agora, e já ter que fazer só práticas e conteúdos em si, sem o lúdico e sem brincar, Meu Deus! Ia ser uma chatice total. Claro que até no fundamental deve se ter as brincadeiras, mas na EI é mais propício para as crianças aprenderem através da brincadeira. Brincadeiras também direcionadas, não sempre a mesma brincadeira, você tem que diversificar para desenvolver mais de um potencial, mais de uma área, inclusive a coordenação motora (...)".*
Professora D	*"Eu acho que é importante, porque assim a criança tem que brincar, isso é vital para a criança, todo mundo sabe. E você pode utilizar a brincadeira pra conseguir algo além, não só do brincar, pra você conseguir que aprenda um conteúdo como as vogais, por exemplo, de algumas atividades, algumas brincadeiras, por exemplo a amarelinha, você pode colocar cada parte da amarelinha uma vogal, e a criança vai saber, vai*	*"É para estimular a criança e também para a socialização, porque normalmente elas não brincam sozinhas e isoladas, é tudo em grupo".*

	falar o nome da vogal, digamos que as brincadeiras são um complemento, e brincando ela vai aprender o conteúdo base".	
Professora E	*"A brincadeira para a criança é essencial, porém na EI, é brincar aprendendo, é brincar com objetivo, é uma forma mais gostosa de aprender, é importantíssimo, é relacionando a brincadeira com o conteúdo".*	*"A brincadeira na EI possui objetivos, e estão relacionadas aos conteúdos".*
Professora F	*"A brincadeira é essencial. Nessa fase a criança tem a capacidade de aprender brincando, e através da brincadeira é possível trabalhar socialização, o comportamento, aprendizado, tudo".*	*"A brincadeira na EI é fundamental. Da mesma forma. Brincando na escola é que as crianças vão estar se desenvolvendo. Na escola eles vão estar interagindo com outras crianças".*

Diante dessas falas podemos identificar o que as professoras compreendem sobre a importância da brincadeira para a vida das crianças e para a Educação Infantil, dando a ela especialmente como característica, o caráter lúdico. Considerando a importância da brincadeira para a vida da criança, para a Professora A *"Na brincadeira a criança pode se expressar, tanto no imaginário e também ela pode estar se expressando como o que ela vê no dia a dia, com a sua experiência do dia a dia, da sua casa, da sua família. As crianças trazem as experiências do dia a dia nas brincadeiras, as profissões, ser professora, ser o espelho, os exemplos, eles usam muito os exemplos do dia a dia para brincar"*. Nesta fala identificamos elementos fundamentais para a constituição da atividade do brincar conforme a Teoria Histórico-Cultural: a representação das vivências e experiências das crianças e a situação imaginária que acontece nas brincadeiras. Como já citado no capítulo 2, tanto as experiências vividas pelas crianças, frutos das relações sociais por elas estabelecidas, manifestadas no processo de imitação, como a imaginação, que possui também como base as relações sociais e as vivências das crianças, compõem a atividade do brincar. Deste modo, a fala da professora A demonstra a importância da brincadeira para a vida da criança, como modo de expressão e imaginação da realidade que a cerca, e também a importância de compreender a criança como um sujeito que possui conhecimentos, e que estes são demonstrados pelas brincadeiras na escola.

Quando questionada sobre o papel da brincadeira na Educação Infantil, a mesma professora diz que *"Na Educação Infantil a brincadeira é importante, pois a gente*

observa para saber como eles brincam, é a realidade, como eles imaginam. A gente pode estar utilizando as brincadeiras para chegar aos objetivos". Da mesma forma, a professora trata a importancia da brincadeira trazendo elementos como a realidade das crianças, a imaginação e ainda dá a brincadeira a responsabilidade de atingir objetivos.

Continuando nossa análise, para a Professara B, o papel da brincadeira na vida da criança "*é fundamental porque com ela as crianças interagem, com o conteúdo, sem a brincadeira a vida das crianças seria monótona, sem fundamento".* Aqui identificamos que a professora dá à brincadeira outros elementos: a interação com o conteúdo e um fundamento para a vida das crianças. É importante destacar que se indicamos a brincadeira como fundamento para a vida das crianças, é necessário dizer que esta produz sentido e significado, como aquilo que move a criança para o seu desenvolvimento. No entanto ao relacionarmos esta primeira fala à questão sobre o papel da brincadeira na Educação Infantil, esta professora nos diz que *"A brincadeira na educação Infantil serve para chamar a atenção das crianças para aquilo que você quer passar, os conteúdos, pra as crianças gostarem do que você está passando pra eles".* Refletindo sobre esta fala, podemos entender que os conteúdos, a que a professora se refere, são os curriculares e que as brincadeiras servem como um pretexto para a aprendizagem de tais conteúdos.

Na fala da Professora C, a brincadeira na vida da criança é uma construção e possui o papel de socializadora, que proporciona a interação entre elas, que desenvolve a criatividade e a mente, e pode ser conduzida de modo direcionado ou livre. Vemos aqui elementos fundamentais, que estão de acordo com a teoria, como as trocas de conhecimentos que acontecem nas socializações, o desenvolvimento da criatividade e da mente. Conforme a professora *"(...) a brincadeira é uma construção, tem a socialização onde eles brincam juntos, tem o desenvolvimento deles próprios, porque muitas coisas na vida depois vai refletir ali nas brincadeiras que teve. O brincar é o brincar direcionado, e o brincar sem compromisso, livre, por simples prazer também. Eu acho que eles brincam pouco, eles ficam muito tempo em celular e em televisão, tem criança que não sabe brincar, não sabe socializar e brincar, e outros que de apenas uma caixinha eles fazem, eles desenvolvem a criatividade, a mente deles".*

Também sobre a Educação Infantil, quando questionada, a mesma professora traz a importância do brincar e do lúdico, e faz também uma comparação com o Enisno Fundamental. Conforme a professora,*"(...) não existe EI sem brincadeiras, porque se eles vêm pra escola bem bebezinho como eles vêm agora, e já ter que fazer só práticas e conteúdos em si, sem o lúdico e sem brincar, Meu Deus! Ia ser uma chatice total.*

Claro que até no fundamental deve se ter as brincadeiras, mas na EI é mais propício para as crianças aprenderem através da brincadeira. Brincadeiras também direcionadas, não sempre a mesma brincadeira, você tem que diversificar para desenvolver mais de um potencial, mais de uma área, inclusive a coordenação motora (...)". Outro elemento fundamental é a diversificação das brincadeiras para desenvolver mais funções das crianças, e também aparece novamente a brincadeira como um meio para a aprendizagem.

A professora D nos diz que o papel da brincadeira na vida das crianças é importante e vital, e que, com ela, na prática destas atividades também podem ser aprendidos os conteúdos curricurales. Conforme a professora *"(...) é importante, porque assim a criança tem que brincar, isso é vital para a criança, todo mundo sabe. E você pode utilizar a brincadeira pra conseguir algo além, não só do brincar, pra você conseguir que aprenda um conteúdo como as vogais, por exemplo, de algumas atividades, algumas brincadeiras, por exemplo a amarelinha, você pode colocar cada parte da amarelinha uma vogal, e a criança vai saber, vai falar o nome da vogal, digamos que as brincadeiras são um complemento, e brincando ela vai aprender o conteúdo base".* Concordamos com esta fala, as crianças necessitam brincar, é realmente um atividade vital para a criança, pois como já citamos anteriormente é por meio dela que as crianças irão aprender e se desenvolver no período pré-escolar. Quando questionada sobre o papel da brincadeira para a Educação Infantil, a professora nos diz que: *"É para estimular a criança e também para a socialização, porque normalmente elas não brincam sozinhas e isoladas, é tudo em grupo".* Aqui, como em outras falas, aparece a importância da socialização, das trocas de experiências com as outras crianças e também como um estímulo para a criança, algo que a motive.

Retomando os capítulos anteriores, Leontiev (2004) discorre sobre os motivos e necessidades que levam os sujeitos a entrarem em atividade. Para o autor, a necessidade é objeto da atividade, e o objeto é aquilo que a estimula, que a faz acontecer. Relacionando com a brincadeira e a fala da professora D, e considerando que na idade pré-escolar a atividade do brincar é a mais importante para o desenvolvimento infantil, podemos dizer que neste contexto a brincadeira seria um estímulo para a criança aprender e se desenvolver. A brincadeira seria como algo atrativo que leva a criança a entrar em atividade.

Ao questionarmos a professora E, identificamos que tanto o papel da brincadeira para a vida da criança, como o seu papel para a Educação Infantil, está relacionado à objetivos que levam ao aprendizado de conteúdos. Conforme a fala da professora: *"A*

brincadeira para a criança é essencial, porém na EI, é brincar aprendendo, é brincar com objetivo, é uma forma mais gostosa de aprender, é importantíssimo, é relacionando a brincadeira com o conteúdo". E ainda, *"A brincadeira na EI possui objetivos, e estão relacionadas aos conteúdos".* Assim compreendemos que para a professora a brincadeira é o meio mais agradável de as crianças aprenderem os conteúdos curriculares e atingirem aos objetivos propostos nas aulas. Da mesma forma, a professora F nos diz que a brincadeira é essencial para as crianças e destaca a capacidade delas aprenderem brincando. Conforme a professora, *"A brincadeira é essencial, nessa fase a criança tem a capacidade de aprender brincando, e através da brincadeira é possível trabalhar socialização, o comportamento, aprendizado, tudo".* Também para a professora F, a brincadeira na Educação Infantil é fundamental, e é por meio desta brincadeira que as crianças irão se desenvolver e interagir. Para a professora, *"A brincadeira na EI é fundamental. Da mesma forma. Brincando na escola é que as crianças vão estar se desenvolvendo. Na escola eles vão estar interagindo com outras crianças".*

Analisando as falas das professoras identificamos que tanto para a vida da criança, como para a Educação Infantil, a brincadeira é fundamental. É entendida como uma característica da idade infantil, que faz parte das atividades que são desenvolvidas nas instituições de ensino. O papel da brincadeira na vida da criança ganha características como: essencial; modo de expressão; socializadora; possibilitadora de desenvolvimento da criança, da criatividade e da mente; forma de atingir objetivos ou aprender conteúdos. Identificamos também que ela se relaciona diretamente com as atividades lúdicas, como uma forma divertida de aprender, e que para a Educação Infantil as brincadeiras possibilitam a interação do grupo e possuem objetivos que servem para repassar conteúdos.

Sobre o caráter lúdico das brincadeiras, compreendemos que esta é uma característica importante que aparecem nos dados das entrevistas, o lúdico aparece como essencial para que as atividades aconteçam na Educação Infantil. Segundo Arantes e Barbosa (2017, p.101),

> (...) o lúdico é um adjetivo masculino com sua origem no latim *ludus*; após vários estudos e pesquisas voltados para essa prática a palavra em si evoluiu, passou a levar em consideração as pesquisas em psicomotricidade, de modo que deixou de ser considerado apenas o sentido do jogo. O lúdico faz parte da atividade humana, sendo caracterizado por possuir uma função clara, ser espontâneo e satisfatório.

Neste sentido, o lúdico obedece à função de tornar uma atividade prazerosa, que ao ser realizada causa satisfação ao sujeito. Conforme a fala das professoras, é por meio das brincadeiras - atividades lúdicas que proporcionam uma forma mais prazerosa e divertida de aprender -, que as crianças poderão se apropriar dos conteúdos (escolares) e assim desenvolverem-se. A brincadeira é considerada também um meio de conhecer as crianças e é possível identificar que todas as atividades desenvolvidas pelas professoras, que não são atividades escritas em papel, são consideradas brincadeiras.

Seguindo nossa análise, a brincadeira como "possibilidade de aprendizagem" ou o "aprender brincando" apareceu em várias falas das professoras, e se referem além de desenvolvimento psicomotor das crianças, da apropriação dos conteúdos escolares. Mas o que é aprender? Conforme a Teoria Histórico-Cultural, a aprendizagem acontece nas relações sociais que são estabelecidas entre o homem e seu meio cultural. Aprender significa se apropriar da cultura que é resultado das vivências humanas. Esse processo resulta no desenvolvimento do sujeito, que é o papel do "bom ensino". Assim, mesmo compreendendo que a aprendizagem antecede o desenvolvimento, esses dois processos acontecem em unidade, um influenciando o outro. Ao aprender são dadas condições para o desenvolvimento, que gera novas possibilidades para a aprendizagem, como já explicitado anteriormente no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal. A criança que está em um nível de aprendizado e desenvolvimento, ao ser desafiada pelo professor diante de um problema, mobiliza as suas funções psíquicas para apropriar-se do novo conhecimento. Também com ajuda de um par mais experiente, ela relaciona o que já sabe e o que deve aprender (zona de desenvolvimento proximal), para assim chegar à zona de desenvolvimento potencial, o que a criança está em vias de desenvolver, as suas potencialidades. Partindo dos conhecimento que já possui e relacionando-se com os demais e com os novos conhecimentos, a criança aprende e por consequência desenvolve suas funções psíquicas.

Ao tratarmos sobre o planejamento das aulas, recursos didáticos-metodológicos e a utilização da brincadeira também como um destes recursos, as professoras responderam unanimamente que elaboram um planejamento antecipado de suas aulas, semanal ou quinzenal, e que esta organização possui conteúdos, objetivos, metodologia (com descrição das tarefas/exercícios que serão realizados) e os recursos materiais que serão utilizados. A organização da aula se dá pelas atividades de rotina da escola: higiene e alimentação, e também rotina das turmas: acolhida das crianças, leitura de histórias, explicação de conteúdos, tarefas práticas com papel (exercícios fotocopiados, desenhos sobre o conteúdo ou livres) e brincadeiras (de roda, cantigas, com materiais

diversos, parquinho, exercícios de coordenação motora, lateralidade). Todas as professoras consideram a brincadeira um recurso didático-metodológico que é utilizado durante as aulas, e novamente a brincadeira de papéis sociais não aparece em destaque, sendo sobreposta por todas as demais atividades lúdicas que são desenvolvidas.

Analisando estes dados podemos identificar que as professoras seguem uma rotina pré-establecida, modificando as suas práticas conforme o conteúdos que é trabalhado. Ao considerarem a brincadeira como uma atividade divertida, ou uma forma de chamar atenção para o conteúdo que se quer ensinar, ela passa a se configurar apenas como um recurso didático-metológico, deixando a sua essência - enquanto atividade principal -, para poucos momentos vividos em sala de aula.

De acordo com Arce e Baldan (2013), a brincadeira de papéis sociais deve ser reconhecida como um recurso didático-metodológico, e seu conteúdo – as relações sociais, a atividade humana – deve proporcionar à criança as bases psíquicas necessárias para a formação de conceitos. De acordo com Tartari (2019), o processo de formação dos conceitos perpassa por diferentes estágios: sincréticos, complexos, conceitos potenciais e conceitos. Estes processos ocorrem durante a vida da criança e têm seu processo final, a formação dos conceitos científicos, na adolescência. No entanto, para a autora,

> (...) as bases desta estrutura de generalização precisam ser formadas ainda na idade pré-escolar, especialmente entre os 4 e 6 anos. Neste período, a criança possui uma referência prática em relação aos objetos, mas se for orientada pelo processo de ensino sistematizado, poderá abstrair as propriedades essenciais dos fenômenos. Esse processo formará as bases para o *conceito* científico e, posteriormente, o pensamento teórico. Nessa perspectiva, para a formação completa do pensamento, a atividade de ensino pelo professor é fundamental e indispensável desde a etapa da Educação Infantil (TARTARI, 2019, p. 109).

Neste sentido, compreendemos a importância da Educação Infantil, e da atividade de ensino dos professores na Pré-Escola, como o suporte para a formação dos conceitos. Assim, compreendemos com nossa pesquisa, que os diferentes tipos de brincadeiras que são desenvolvidas nas instituições, são utilizados como um recurso didático-metodológico, algo a mais à disposição das professoras para a apropriação dos conteúdos escolares, e não formação das bases necessárias para o desenvolvimento dos conceitos. **E identificamos que a brincadeira de papéis sociais que defendemos neste trabalho como atividade principal para a idade pré-escolar - e assim caracterizada aqui como princípio orientador para o trabalho pedagógico na Educação Infantil, não possui esta característica nas instituições pesquisadas.** A organização da rotina, dos tempos, espaços e as atividades que são desenvolvidas nas

instituições pesquisadas, e que necessitam ser pensadas de modo a levar as crianças à apropriação dos conceitos, não levam em consideração a brincadeira como princípio orientador do trabalho que é realizado.

Dando continuidade a nossa análise, conforme os questionamentos realizados, identificamos como as brincadeiras são utilizadas durante as aulas e em que momentos são utilizadas. O quadro abaixo apresenta a resposta das professoras.

QUADRO 2 – Como as brincadeiras são utilizadas pelas professoras e em quais momentos.

QUESTÃO RESPOSTA	**Como as brincadeiras são utilizadas? Em quais momentos?**
Professora A	*"Utilizo a brincadeira geralmente antes da atividade impressa, nunca deixo atividade impressa solta. Utilizo jogos, conversas sobre o que entenderam das brincadeiras, e para gravar melhor os conteúdos e objetivos, e aí entrego a atividade impressa".*
Professora B	*"Utilizo brincadeiras o tempo todo, brincadeiras para descontrair, de coordenação motora, e busco desafiar as crianças um pouco mais nas brincadeiras, fazendo elas pensarem".*
Professora C	*"Sim, porque essas pecinhas, o material dourado... no dia da formação eu me toquei que eu não faço isso, deixar eles explorarem os materiais primeiro e depois organizar a atividade, isto é brincadeira dirigida, tem um objetivo. Eu tento, como é o dia todo, eu tento trabalhar um conteúdo mais escrito, mais no papel, ou uma atividade direcionada e depois reforçar com um material: quebra-cabeças, as pecinhas trabalhando cores, quantidades...Trabalha o conteúdo, mas para eles, eles estão brincando. Muitas vezes vamos pegar as pecinhas, o número, a cor, ou os blocos lógicos e fazer um desenho, a gente tem a intenção mas para as crianças, elas estão brincando".*
Professora D	*"Como a gente é integral, de manhã normalmente a gente utiliza o currículo base, os conteúdos e no final da manhã eles brincam com pecinhas, joguinhos, jogo da memória, brinquedos, as massinhas, até mesmo pra gente organizar a sala para o soninho. E depois que a gente teve aquele curso no departamento, que falou de como estimular o cérebro, sempre no início da aula eu dou um quebra-cabeça ou um jogo da memória, isso depois das atividades de rotina, na parte da tarde é mais no lúdico, mais as brincadeiras, tanto a gente faz na sala, a gente vai pra fora, no parquinho, aí as vezes é uma brincadeira dirigida, por exemplo se eu trabalhei as vogais de manhã, à tarde eu faço uma brincadeira lúdica com esse conteúdo. Dependendo o dia da semana que eu tenho poucas horas atividades, eu intercalo e deixo as brincadeiras livres".*

Professora E	*"Utilizo a brincadeira todos os dias para apresentar os conteúdos de forma lúdica. Trabalho oral expõe no quadro, depois faço a brincadeira, depois passo no quadro atividade, ou impressa".*
Professora F	*"Utilizo a brincadeira todos os dias, mas na quinta e sexta-feira organizo a rotina com mais brincadeiras".*

Este quadro nos mostra que a brincadeira, na fala das professoras, é utilizada cotidianamente e serve como um modo de apresentar os conteúdos que serão trabalhados de forma lúdica. Algumas professoras destacam novamente a relação entre a brincadeira e os conteúdos ou objetivos, e ainda a professora F diz ter dois dias da semana em que organiza mais brincadeiras em sua rotina.

A utilização da brincadeira como meio para atingir os objetivos escolares nos revela também a característica mais importante para o trabalho pedagógico: a intencionalidade. Vigotski (2010, p. 77) nos diz que a intencionalidade faz parte da ação educativa do professor, pois esta é uma "ação planejada, racional, premeditada e consciente e como intervenção nos processos de crescimento natural do organismo". Cada ação que é realizada é intencional e planejada pelas professoras. Seja nos momentos de alimentação, higiene ou nas brincadeiras, a intenção ou os motivos que orientam os professores a organizarem sua atividade de ensino desta forma, e não de outra, é o que possibilita às crianças se apropriem dos conhecimentos propostos, aprendendo e se desenvolvendo.

Ao professor ainda cabe o papel de organizador do espaço social educativo, pois de acordo com Vigotski (2010, p. 448), "sobre o professor recai um novo papel importante. Cabe-lhe tornar-se o organizador do meio social (...)". Deste modo, ao organizar o tempo e o espaço - o meio social educativo - local em que professores e crianças interagem, o docente carrega neste meio e em suas ações a intencionalidade educativa.

Assim, ao planejar sobre suas ações, o professor qualifica o seu trabalho, possibilitando o desenvolvimento e a aprendizagem. Esta intencionalidade está descrita nos planejamentos dos professores entrevistadas, na ação de registrar antecipadamente cada passo das tarefas que irão executar e quais objetivos que se devem alcançar.

Mesmo defendendo aqui a importância da brincadeira de papéis sociais para a Educação Infantil e para as crianças pré-escolares, compreendemos a importância das demais brincadeiras que fazem parte do repertório da Educação Infantil e que aparecem nas entrevistas, como: brincadeiras de roda, psicomotoras, lateralidade, jogos de regras

e jogos pedagógicos. É preciso destacar também a preocupação das professoras em utilizar o lúdico para apresentar os conteúdos do currículo, mantendo a brincadeira como fator determinante para a Educação Infantil, diferentemente do Ensino Fundamental em que os exercícios impressos ou do livro didático são os recursos mais utilizados.

Outro fator de destaque nas falas das professoras são as "atividades impressas ou prontas", que se referem aos exercícios copiados de arquivos ou da internet, que relacionados com os conteúdos propostos, fazem parte das rotinas das turmas. Deste modo o planejamento das aulas e sua forma de organização obedecem a seguinte ordem: explicação oral dos conteúdos, brincadeira para ilustrar os conteúdos e exercícios impressos para o fechamento do tema. No entanto, para as professoras C e D, outros recursos materiais fazem parte da organização da rotina: lego, blocos lógicos, quebra-cabeça, material dourado, que são utilizados tanto para livre exploração das crianças, como para auxiliar no ensino dos conteúdos.

Da mesma forma, quando questionadas sobre qual tipo de brincadeira mais utilizam, dirigidas ou livres, as professoras afirmam trabalhar mais com atividades dirigidas, novamente relacionando-as aos conteúdos escolares.

Ao indagarmos as professoras sobre a importância de se ter um tempo para as crianças brincarem, podemos identificar que as professoras consideram este momento importante e que para elas, esta importância reside nos itens a seguir:

- Momento de observação (professor observador) das necessidades e da interação das crianças;
- Conhecer a realidade das crianças (relações familiares, vivências);
- Desenvolvimento da criança e de sua criatividade;
- Momento divertido, de distração ou prazeroso para a criança (necessidade de sair da sala de aula).

Da mesma forma, ao questionarmos sobre quais objetivos as professoras têm ao propor uma brincadeira, identificamos que estes se assemelham aos motivos que levam as mesmas a organizarem momentos com brincadeiras em suas rotinas (socialização, diversão, conhecer as crianças). No entanto atingir a aprendizagem das crianças, bem como a compreensão e/ou relação com os conteúdos, aparecem como objetivos principais. Estes objetivos demonstram que a ideia de aprender brincando, ou que as aprendizagens são facilitadas por meio das brincadeiras, faz parte do entendimento do grupo pesquisado. Mas de quais aprendizagens? Quais conteúdos são trabalhados nas

brincadeiras? Diferentemente do proposto pela Teoria Histórico-Cultural, os conteúdos culturais, que tratam das relações sociais e das vivências das crianças aparecem de forma tímida nas falas das professoras, sendo sobrepostos pelos conteúdos curriculares.

Retomando o entendimento de Vigotski (2008; 2009) e Elkonin (2009) sobre a brincadeira de papéis sociais, a importância dos papéis que são vividos pelas crianças nas diversas situações do brincar é que poderão ampliar os conhecimentos e a percepção do mundo. Ao assumir um papel a criança irá se apropriar além das relações e vivências estabelecidas por ele, dos objetos e significados que estes papéis possuem para a ativiade humana e a vida em sociedade. De acordo com Marcolino (2013, p. 156),

> A importância da brincadeira para o desenvolvimento infantil está em seu processo, ou seja, na interpretação das relações sociais entre as pessoas e no que a criança cria para isso, e não em produtos a serem visualizados ao fim desta atividade (saber contar, escrever, escovar melhor os dentes, amarrar os sapatos etc.). O uso da brincadeira para ensinar conteúdos ou habilidades da vida cotidiana retira dela sua especificidade e a transforma em outra atividade.

Neste sentido, a brincadeira de papéis sociais como atividade principal que promove a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças de 3 a 7 anos[42] se transforma em diversos tipos de brincadeiras, que aparecem a todo o momento na organização didática das aulas, mas que não possuem a caraterística de ampliação dos conteúdos culturais e da formação de conceitos.

Isto também fica evidente ao questionarmos as professoras sobre "quais as intervenções que são feitas durante as brincadeiras"? Qual a sua importância e em que momentos são realizadas? Para tais questões obtivemos duas respostas: as intervenções são realizadas para solucionar conflitos que surgem nas brincadeiras; e, intervenções quando o tema/conteúdo da brincadeira não foi apreendido pelas crianças, ou não estão realizando conforme a orientação da professora. Aqui é importante destacar o papel do professor enquanto organizador da *atividade do brincar*, que planeja o conteúdo cultural e os objetos que compõem esta atividade, como também que intervém, problematiza, questiona e cria conflitos que possibilitam à criança a ampliação de seus conhecimentos, a imaginar possibilidades de resolução e a pensar de acordo com as situações que são vivenciadas. Conforme Marcolino (2013) estas situações põem em evidência que a brincadeira depende das condições e circunstâncias que são dadas às crianças para que estas possam brincar. Para a autora,

> (...) se na escola de Educação Infantil não existir tempo, espaço, objetos reservados para as crianças brincarem, possivelmente a

[42] Para Vigotski a periodicidade da idade pré-escolar compreende dos 3 aos 7 anos de idade.

> brincadeira não acontecerá ou se realizará de maneira empobrecida, muito aquém daquilo que poderia ser (MARCOLINO, 2013, p. 159).

Assim, a organização dos espaços escolares com equipamentos, mobiliário e brinquedos que possibilitem aos professores organizarem a atividade do brincar é que possibilitarão atender às necessidades das crianças e proporcionar o desenvolvimento das brincadeiras.

Considerando a importância de se ter um espaço organizado, o parquinho das instituições foi eleito pelas professoras como o espaço em que as mesmas mais gostam de brincar. Este espaço é muito utilizado para as crianças brincarem livremente. Além da brincadeira no parquinho, brincadeiras como mamãe-cola[43], desenhar com giz nos arredores das salas, dançar e correr, estão entre as brincadeiras citadas. É possível perceber que as brincadeiras em espaços maiores, em que as crianças possuem mais mobilidade e liberdade para ocupar os espaços, aparecem como as brincadeiras favoritas.

A nossa última questão foi proposta como forma de sintetizar as respostas e o pensamento das professoras sobre a *atividade do brincar*. No quadro abaixo apresentamos as respostas:

QUADRO 3 – Considerações das professoras sobre as atribuições da brincadeira.

QUESTÃO RESPOSTA	**Você considera a Brincadeira como uma atividade que auxilia a criança a aprender e a se desenvolver, que possui conteúdos e conhecimentos?**
Professora A	*"Sim, eu acho muito importante para auxiliar os conteúdos da semana, com a brincadeira as crianças se sentem parte da aprendizagem".*
Professora B	*"Sim, na brincadeira você percebe como eles estão, eles aprendem mais sobre a vivência na vida, e levam os conhecimentos para a as famílias em casa".*
Professora C	*"Com certeza, principalmente quando eles estão brincando eles desenvolvem muito da coordenação motora, da lateralidade do espaço, aonde depois na hora que eles vão para o conteúdo em si escrito, eles vão usar isso, mesmo sem eles perceberem, mas o espaço do caderno, o alinhamento, o equilíbrio que eles vão ter que ter na brincadeira, eles vão se direcionar aqui também. A gente vê que a criança que é super esperta na brincadeira, na hora de fazer aqui em sala eles também vão. O brincar é tudo".*

[43] Mamãe-cola é um jogo coletivo, realizado em espaço aberto, em que a professora ou uma das crianças é escolhida para correr e "colar" os demais participantes do grupo. Para colar é preciso encostar em alguma parte do corpo dos demais participante fala: "Colado". Ao ser colado, o participante fica parado, até que outra criança encoste-se nela, descolando-a para que volte para a brincadeira, esta crianças deverá dizer: "Descolado". As crianças correm para não serem coladas e ao mesmo tempo têm o poder de descolar os demais colegas. Se uma criança for colada três vezes, troca de lugar com o colega que iniciou a brincadeira e estava colando os participantes.

Professora D	*"Sim".*
Professora E	*"Com certeza, com a brincadeira a criança aprende mais fácil, como tudo que você gosta de fazer fica mais fácil de aprender... O brincar é a forma mais divertida de aprender, o que é brincado as crianças associam melhor do que é escrito ou colorido nas atividades".*
Professora F	*"Sim, eu acho muito importante, eu acho até que eu deveria brincar mais, às vezes ficamos presas às atividades fotocopiadas, mas a brincadeira é muito importante para auxiliar os conteúdos da semana, com a brincadeira as crianças se sentem parte da aprendizagem. E a cobrança dos pais são para as atividades do caderno, e às vezes eles aprendem muito mais nas brincadeiras".*

Nesta questão a brincadeira aparece novamente como um elemento auxiliar na compreensão de conteúdos e como um meio divertido de aprender. Aqui é possível analisar que existe uma estreita relação entre a Pré-escola II e o 1º ano do Ensino Fundamental, uma vez que a aprendizagem de letras, números e escrita no caderno se repete em várias falas das professoras, e nos levam a pensar que as brincadeiras e demais atividades que caracterizam a Pré-Escola II nas instituições de ensino pesquisadas são um modo de preparação para o Ensino Fundamental. Preparação não no sentido da formação de conceitos e vivências, e sim exercícios, tarefas e formas de organização de sala de aula em que as crianças são submetidas como uma espécie de treino para se chegar ao Ensino Fundamental.

Para as professoras, com as brincadeiras as crianças se sentem parte da aprendizagem por meio delas apropriam-se dos conhecimentos e levam as vivências para suas demais relações sociais. Ainda, os conhecimentos adquiridos com as brincadeiras servirão de base para as demais atividades da criança ao longo de sua vida.

Também com as respostas obtidas nestas entrevistas, podemos dizer que estas se assemelham aos dados obtidos nas pesquisas apresentadas no Capítulo 1. Como os demais pesquisadores, identificamos com a fala das entrevistadas que a brincadeira é considerada um elemento muito importante para as rotinas das turmas de Educação Infantil e Pré-Escola, e ainda que contribuem para o desenvolvimento das crianças por se tratar de uma atividade divertida, prazerosa, que as crianças gostam e deste modo possibilitam a ampliação de sua aprendizagem e desenvolvimento. No entanto, os elementos que a caracterizam enquanto *atividade principal*, que promove as mudanças psíquicas mais importantes em um determinado estágio de desenvolvimento da criança e que se relaciona com o lugar que a criança ocupa no sistema das relações sociais,

ainda não aparece. Isto se dá pela concepção de criança, infância, desenvolvimento infantil e pelo próprio entendimento do que é, e qual a importância da brincadeira para a vida da criança. A compreensão ou a falta de relação entre estas concepções, nos possibilita identificar porque a brincadeira ainda não possui características de atividade principal, como aqui defendemos.

Dando continuidade à pesquisa, ao observamos as turmas de Pré-escola II, elencamos algumas cenas que expressam as práticas docentes e como as brincadeiras são desenvolvidas no interior das instituições pesquisadas.

QUADRO 4 – Observação da turma da Professora A

Cena 1	**Professora A**
Conteúdo: • Rotina da turma; • Reconhecimento do seu nome e nome dos colegas.	
Tempo: Aproximadamente 40 min. **Descrição da cena:** A professora da turma pediu atenção e iniciou as atividades de rotina: identificação coletiva no calendário da sala do dia do mês e dia da semana, leitura das vogais e chamada. Em seguida a professora propôs a atividade "dança das cadeiras", utilizando os crachás dos nomes das crianças, com o objetivo de cada criança identifique o seu nome e o nome dos colegas. A professora organizou as cadeiras em círculo e as crianças ficaram do lado de fora, colocou os crachás em cima das cadeiras de modo aleatório. Depois dessa organização a professora explicou: - Quando a música parar, vocês vão procurar o crachá que tem o nome de vocês, cada um procura o seu nome. A professora colocou um pen drive no rádio da sala e todos começaram a andar ao redor das cadeiras e cantar a música. Quando a professora pausou a música, todas as crianças procuraram por seus nomes, sentando nas cadeiras conforme encontravam seu crachá. Algumas crianças não encontraram seu nome e outros sentaram em lugares errados. A professora conferiu, auxiliando as crianças e iniciou novamente a brincadeira trocando o nome das crianças de lugar, colocando a música para tocar. Quando a música parou algumas crianças ficaram perdidos sem encontrar seu nome, a professora questionou a uma criança: - Este é o seu nome? E a criança respondeu: - Não é! A professora disse: - Então vamos procurar o seu nome. Passaram pelas cadeiras conferindo os nomes até encontrar quem pegou o crachá do colega. Após conferir se todos haviam encontrado seu nome, a professora pediu para as crianças organizarem as cadeiras no lugar e voltarem para o fundo da sala para brincar de "brincadeiras de roda".	
Possibilidades de Análise: • A acolhida e organização da turma seguem as atividades de rotina, que se repetem todos os dias: identificação do dia, dia da semana e mês; leitura de vogais e a chamada; • Brincadeira que envolve o reconhecimento do nome das crianças,	

identificação visual da grafia do nome; • O espaço utilizado é o fundo da sala de aula e todas as crianças participaram.

QUADRO 5 - Observação da turma da Professora B

Cena 2	**Professora B**
Conteúdo: • Brincadeira de reconhecimento do nome, letras do nome e letra inicial; • Consciência fonológica.	
Tempo: Aproximadamente 30 min. **Descrição da cena:** A professora recebeu as crianças do recreio e apresentou a pesquisadora comentando sobre o trabalho que esta iria realizar na turma. Após explicou que iriam realizar uma atividade no fundo da sala, desenhando com fita crepe um círculo. A professora questionou: - Que forma geométrica é essa? E todos disseram: - Círculo! A professora disse: - Muito bem. A professora colocou dentro do círculo folhas sulfite com o nome das crianças e pediu para que eles sentassem em cima da linha desenhada. A professora explicou: - Agora vocês vão procurar o nome de vocês e dizer qual é a letra inicial, e depois as outras letras do nome. As crianças pegaram o nome e voltaram a sentar no círculo. Iniciou a atividade pelo lado direito, e a primeira criança disse que não sabia as letras do nome. A professora auxiliou, questionando-o sobre o som da letra: - Qual é o som dessa letra? Qual o nome dela? A criança não identificou e a professora fez o som de todas as letras do nome da criança e todos os demais repetiram.	
Possibilidades de Análise: • Brincadeira envolvendo consciência fonológica, a professora ensinava o som das letras, mostrando sua grafia; • Reconhecimento do nome e nome dos colegas; • A professora amplia a atividade não deixando somente a identificação do nome pela grafia, mas provoca as crianças a exercitarem o som das letras; • O espaço utilizado é o fundo da sala de aula; • Todas as crianças realizaram esta tarefa.	

QUADRO 6 - Observação da turma da professora C

Cena 3	**Professora C**
Conteúdo: • Rotina da turma; • Interpretação de texto e contagem.	
Tempo: 1h. **Descrição da cena:** A professora organizou as crianças em grupos nas mesinhas, de aproximadamente 10 crianças, e propôs a contagem de quantas crianças haviam na sala. Todos auxiliaram na contagem. Realizaram a soma de quantas crianças estavam nas duas mesas, assim identificaram quantas crianças estavam faltando no dia. Continuando as atividades da	

rotina, a professora foi para o calendário, colado no quadro da sala, a professora questionou:
- Que dia é hoje?
Alguns não sabiam, outros responderam assertivamente, dia 16.
A professora continuou:
- De que mês?
– Maio, responderam as crianças.
– E de que ano?
– 2019, responderam prontamente.
As crianças foram questionadas sobre o dia da semana, o tempo, e demostraram que sabiam. A professora enfatiza e repete várias vezes para que as crianças lembrem-se da sequência dos dias da semana. Após esta atividade a professora fez a chamada, chamando cada criança pelo nome completo. Esta é uma característica da professora.
Continuando as atividades de rotina, a professora realizou a leitura da história "Os Músicos de Bremen". Mas antes, retomou a história do dia anterior, e enfatizou que faz uma leitura por dia, utilizando um livro que possui as 365 histórias, uma para cada dia do ano.
A professora iniciou a leitura do título e questionou:
- Quem são músicos? Algumas crianças responderam:
- São aqueles que cantam e tocam.
A professora reformulou a resposta das crianças dizendo:
- São pessoas que cantam ou tocam algum instrumento musical. E continuou a leitura da história.
A professora questionou:
- Como tocamos os instrumentos flauta e tambor?
– Flauta é com a boca e tambor com a mão, bate assim, mostrou uma criança.
- O que é orquestra? Perguntou a professora. Algumas crianças ficaram pensativas e outras disseram é o lugar onde tem música.
A professora explicou:
- Orquestra é um grupo de pessoas que tocam vários instrumentos, mas a mesma música, e formam uma sinfonia, um som lindo de ouvir...
Uma criança disse:
- É igual à sinfonia do vento, né profe?
A professora concordou, e continuou as questões:
- O que é trompete? As crianças não sabiam, a professora explicou:
- É um instrumento de sopro, que tocamos com a boca. E continuou:
- O que é vocalista? As crianças não responderam.
– É a pessoa que canta nas bandas de música, disse a professora.
– O que é um quarteto?
- É o galo, o burro... Disse uma criança. A professora explicou:
- Formavam o quarteto o galo, burro, cachorro e o gato, quatro animais, formavam um quarteto. E o que é Bremen? As crianças disseram:
- Não sei... A professora disse:
- É um lugar, uma cidade chamada Bremen. E continuou:
- Os animais na vida real, podem tocar instrumentos? O cachorro consegue tocar tambor? As crianças disseram que não, e a professora explicou:
- Nas fábulas, como esta, nas histórias, os animais falam, cantam, tocam instrumentos como se fossem homens.
Uma criança interviu e disse:
- Profe, eles não cantam, mas caçam né?!
A professora explicou isso, que na vida real os animais têm algumas características, por exemplo, o cão é amigo do homem, é fiel, o gato caça ratos, e os animais precisam

ser cuidados, precisam de alimentos e proteção. As crianças comentaram que cuidam dos seus animais, que tem vários cachorros e gatos em casa.
Possibilidades de Análise: • A turma possui várias atividades que fazem parte da rotina: contagem das crianças, identificação do dia, chamada, e leitura; • A professora faz interpretação das histórias narradas e instiga as crianças a ouvirem e prestarem atenção na história, bem como possibilita a resposta, a dúvida e o questionamento das crianças; • Base da memorização; • As atividades da rotina foram desenvolvidas em sala de aula, com as crianças sentadas em grupos de 10.

QUADRO 7 - Observação da turma da professora D

Cena 4	**Professora D**
Conteúdo: • Brincadeira de modelagem do nome e objetos; • Brincadeira livre no parquinho.	
Tempo: 1h30min. **Descrição da cena:** Após o recreio as crianças voltaram para a sala e a professora organizou as carteiras e explicou: - Agora a profe vai dar massinha de modelar! E continuou: - Mas, primeiro, vocês vão fazer o nome, e depois a profe vai dar os moldes novos (moldes para massinha de modelar comprados pela professora e que eram novidade para as crianças, pois ainda não haviam utilizado) e podem fazer o que quiserem. A professora distribuiu a massinha, uma bolinha para cada criança, que começaram a modelar. A professora passou observando se os nomes estavam corretos e auxiliou quem ainda não havia finalizado. Quem já havia terminado poderia escolher os moldes de massinha que a professora disponibilizou. Após todos finalizarem a modelagem do nome e escolhido os moldes, a professora passou nos grupos observando o que estavam modelando. Percebeu que estava na hora da janta (15h45min) e falou: - Vamos jantar! Está no horário! Deixem na mesa a massinha para quando voltarmos. Organizou a fila para lavarem as mãos e foram lanchar. Quando retornaram à sala, a professora entregou as agendas para as crianças guardarem na mochila, e explicou que havia um bilhete colado na agenda para ser mostrado aos pais. Enquanto isso, as crianças modelavam diversos objetos como: campo de futebol, bebês, corações, controle de vídeo game, e brincavam com os objetos modelados. Como muitas crianças saem antes do horário final de atendimento, perto do horário de saída, guardaram as massinhas e brincaram no parquinho até a hora de bater o sinal, por cerca de 10 minutos. As crianças brincaram livres no parquinho e a professora somente observou-as.	
Possibilidades de Análise: • A professora organiza as crianças e distribui a quantidade de material, e a atividade que será realizada, após deixa momento livre para modelagem; • A brincadeira livre com os brinquedos do parquinho acontece somente para um pequeno grupo de crianças, as quais os pais ainda não vieram buscar; • O espaço de sala de aula (mesinhas) foi utilizado para o desenvolvimento da atividade de modelagem, todas as crianças participaram.	

QUADRO 8 - Observação da turma da professora E

Cena 5	**Professora E**

Conteúdo:

- Números, contagem, quantidade.

Tempo: Aproximadamente 1h30min.

Descrição da cena:

A professora acolheu as crianças na sala e explicou que iria fazer uma atividade de reconhecimento dos números e quantidades. Mostrou para as crianças folhas com os números de 1 a 10 e suas respectivas quantidades, perguntando para cada criança o número e que objeto representava esta quantidade de forma salteada, um a um. A professora escolhia uma criança e dizia:

- Que número é esse?

- 7, a criança respondeu assertivamente.

- 7 o que? Questionou a professora.

- Bolinhas, disse a criança.

A professora disse:

- Não são bolinhas, esta figura é das figuras geométricas, é um círculo.

Todas as crianças foram questionadas e quem não sabia era auxiliado pelos colegas e pela professora. Quando todos responderam a professora explicou a próxima tarefa:

- Agora vamos contar com as borboletas!

A professora organizou sobre sua mesa rolos de papel coloridos com os números de 0 a 10 e palitos de churrasco nos quais haviam uma borboleta colada na ponta. A professora explicou:

- A profe vai chamar um colega aqui na frente e vai dizer um número e aí vão colocar as borboletas no túnel (rolo de papel) correspondente a este número.

A primeira criança deveria identificar o número três e retirar ter palitos colocando no túnel correspondente, no entanto colocou no número 0. A professora questionou a criança e auxiliou-a a fazer corretamente identificando o número e relacionado com a quantidade retirada. A professora pedia auxilio da turma para conferir a quantidade e o local indicado. Todas as crianças participavam e até sopravam a resposta. Ao terminar esta atividade a professora fez um exercício de respiração, e convidou as crianças para cantarem a música dos indiozinhos, enfatizando o número e a quantidade com os dedos.

A professora organizou a saída para o lanche e ao retornarem para a sala a professora esperou que todos se acalmassem e explicou:

- Agora nós vamos fazer uma atividade que diz assim: colorir o numeral de cada conjunto. E o que é conjunto?

- Tem conjunto de roupas, respondeu uma criança.

– Bem lembrado, disse a professora, tem conjunto de roupas, mas a gente diz conjunto para um grupo de coisas, ok? Por exemplo neste pote há um conjunto de lápis.

A professora se dirigiu ao quadro, pegou alguns carrinhos e explicou dizendo:

- Aqui na minha mão eu tenho um conjunto de carrinhos. Vamos contar quantos tem?

– 1, 2, 3, 4... contaram todos juntos. A professora continuou:

- E então agora nós vamos pintar o numero do círculo que corresponde a esta quantidade.

A professora desenhou os números no quadro dentro de círculos e foi questionando um a um até as crianças encontarem o número 4.

A professora solicitou auxilio ao ajudante do dia para distribuir as folhas do exercício e repetiu:

- Vocês vão colorir o círculo que corresponde à quantidade do conjunto.

As crianças começaram a responder e a professora passou nas carteiras auxiliando e percebeu que as mesmas não estavam fazendo de maneira correta. A professora explicou novamente no quadro e disse: - Vão colorindo o resto da atividade quem não sabe fazer, que a profe passa ajudando. Ao final da tarefa, as crianças saíram para o recreio.
Possibilidades de Análise: • A professora utiliza a brincadeira, cantigas e exercícios fotocopiados para trabalhar o conteúdo de números e quantidades; • A professora utiliza os exercícios para explicar os conceitos, mas percebe que as crianças não se apropriaram da explicação coletiva e passa em cada carteira explicando.

QUADRO 9 - Observação da turma da professora F

Cena 6	**Professora F**
Conteúdo: • Jogos de regras; • Cores; números; • Coordenação motora ampla.	
Tempo: Aproximadamente 1h30min. **Descrição da cena:** Após o recreio as crinças voltaram para a sala e a professora falou: - Agora nós vamos continuar fazendo a gincana, mas se tiver a bagunça que teve ontem, a gente para. As crianças comemoraram e perguntaram qual equipe estava ganhando, "A" ou "B". A professora respondeu: - A profe anotou no caderno, depois eu olho, agora vocês esperam a profe organizar as brincadeiras. As crianças ajudaram a professora a colar a fita crepe no chão, formando dois retângulos. As equipes foram divididas e a professora escolheu quem iria começar a disputa: - Vocês não podem usar as mãos, vocês vão assoprar o algodão até a linha de chegada. Podem começar! Os demais colegas faziam torcida. Na segunda rodada a professor explicou: - Vocês não podem usar as mãos, só se sair fora da linha. A turma estava agitada, a professora falou: - Eu vou tirar ponto dos colegas que estão fazendo bagunça e atrapalhando. A brincadeira continuou e a professora chamava a atenção para a atividade. O jogo ficou empatado e a professora chamou uma criança de cada equipe para uma última rodada e disse: - Agora só vale assoprando! Não pode colocar as mãos, se colocar a mão perdeu. A equipe "A" ganhou prova. A professora explicou: - Enquanto eu organizar os materiais para a próxima prova, vocês esperem com suas equipes. As crianças ficaram pulando, abraçando e comemorando a vitória da prova. Após a professora pegar cestos com bolas coloridas, se dirigiu as crianças e disse: - Cada um para sua equipe. As crianças se organizaram e a professora colocou bolinhas de plástico nas cores: amarelo, azul, verde e vermelho, no meio da sala. Chamou quatro crianças de cada equipe e explicou:	

- Lembram que o vermelho e o azul é da equipe “A”, e o verde e o amarelo é da equipe “B”. Quando eu disser “já”, vocês pegam as bolinhas e colocam no cesto, se tiver bola de outra cor no cesto, perde. Valendo... 1, 2. 3 e já! A equipe “B” terminou a prova em primeiro lugar. A professora questionou as crianças para saber quem ainda não havia brincado e assim, separou duas equipes novamente e colocou as bolinhas no centro da sala, e disse: - Não chutem as bolinhas, vão para longe. E disse: - Valendo! As crianças começaram a juntar e a equipe “B” venceu novamente. A professora chamou a equipe “A” e organizou a sala para a nova tarefa da gincana, o arremesso de bolinhas. A professora continuou mais duas atividades: arremesso de bolinhas e escrita do nome no quadro.
Possibilidades de Análise: • A professora utiliza uma competição – gincana - para desenvolver brincadeiras com as crianças que envolvem diversos conteúdos e regras, as quais as crianças precisam cumprir; • Todas as brincadeiras foram planejadas e registradas pela professora a fim de pontuar as equipes e mostrar as formas de registros para as crianças; • O espaço utilizado é o fundo da sala de aula, e todas as crianças participaram das provas da gincana.

Ao observarmos estes seis quadros iniciais, que foram escolhidos por indicarem as brincadeiras que mais apareceram nos dias observados, identificamos que as tarefas organizadas pelas professoras são compostas por atividades de rotina das instituições, e da turma, e também as brincadeiras que envolvem os conteúdos curriculares. As brincadeiras que são organizadas pelas professoras são atividades coletivas e individuais e se relacionam, especialmente com a compreensão de letras, números e cores. Os encaminhamentos metodológicos, no entanto, se diferenciam, ficando evidente também a utilização de recursos materiais diferentes para a realização das brincadeiras. Ainda é possível identificar por estes quadros, que as professoras compartilham as atividades lúdicas que fazem parte de seus planejamentos, pois muitas tarefas aparecem em mais de uma turma, como a dança das cadeiras e as atividades de gincana-competição.

Mesmo que os objetivos das professoras sejam repassar o conteúdo, configurando a utilização da brincadeira como um recurso didático-metodológico, estas tarefas trazem consigo algumas regras de convívio social que possibilitam às crianças apropriarem-se da organização social na qual estão inseridas. As brincadeiras de competição, como os jogos de regras, são muito importantes também para o desenvolvimento infantil. Por meio delas, as crianças mudam de comportamento para cumprir as regras a fim de atingir um objetivo. Quem não cumpre as regras ou não consegue finalizá-la está fora da brincadeira, criando um modo de inserir as regras sociais nas práticas educativas. Os conteúdos das atividades não são modificados pelas

crianças, todas participam e se mantêm atentas naquilo que está sendo proposto. Destacamos neste caso a cena 6, em que a Professora F, em sua Gincana, propõe às crianças a seguirem instruções, individuais e coletivas, e proporciona o trabalho em equipe, e a responsabilidade de cada integrante do grupo.

Retomando o que já foi explicitado sobre a organização da rotina das turmas, identificamos que a maioria das professoras da Pré-escola II demonstram a importância desta organização para a Educação Infantil em relação à alimentação e higiene, e outras ainda incluem outras tarefas nesta organização. Este é o caso retratado na cena 3, em que a professora C atribui diferentes situações para as crianças: acolhida, noção temporal (dia, dia da semana, mês e ano, ontem, hoje e amanhã), clima (frio, quente), leitura (diária e interpretação de texto), ginástica (alongamento), exercícios fotocopiados e brincadeiras. Estas tarefas aparecem em todos os momentos observados, e as crianças participam ativamente, lembrando a professora da sequência das ações.

Durante a maioria dos momentos observados (22 momentos de observação nas 6 turmas), a brincadeira de papéis sociais, enquanto *atividade principal* para a aprendizagem e desenvolvimento para as crianças pré-escolares, não apareceu considerando sua compreensão a partir da Teoria Histórico-Cultural. Em seu lugar, apresentam-se brincadeiras ou atividades lúdicas que em seu conteúdo priorizam a identificação de letras e números, a escrita e a contagem, muitas vezes apresentadas de modo mecânico, sem relacionar ou exemplificar com algo da realidade das crianças, ou mesmo explicar sua função social.

Abaixo apresentamos cenas em que as brincadeiras de papéis sociais aparecem e são desenvolvidas pelas crianças.

QUADRO 10 - Observação da turma da professora F

Cena 7	**Professora F**
Conteúdo: • Brincadeira de papéis sociais.	
Tempo: Aproximadamente 1h30min. **Descrição da cena:** Após o recreio, as crianças entraram na sala e os cantinhos temáticos pra brincar já estavam prontos. A professora havia organizado enquanto as crianças estavam na aula de jogos. Os cantinhos estavam organizados em espaços com: lego; bonecas, panelinhas e sucatas, como em um mercadinho. As crianças ficaram livres para escolher os espaços e os brinquedos. A professora chegou para o grupo que estavam montando uma cozinha e entregou massa de modelar dizendo: - Para usarem para fazer as comidinhas! As crianças começaram a modelar. A professora sentou no sofá (organizado pelas crianças com cadeiras e tecidos), pegou uma boneca e começou a embalar. As	

crianças mostravam para a professora que estavam fazendo biscoitos e ovos.
Algumas meninas eram mães e filhas, e estavam cozinhando. Alguns meninos eram seus cachorrinhos de estimação, e andavam pela sala imitando. A professora chamou atenção, dizendo que os meninos iriam se machucar, pois estavam correndo pela sala.
As meninas faziam comida para os cachorrinhos com a massa de modelar. Os meninos pediam mais comida, mostravam a língua, e erguiam a perna para fazer xixi, igual aos cachorros de verdade.
Os cachorrinhos pediram mais comida, e uma das meninas disse:
- Eu não vou dar mais comida porque vocês comeram agora! E vocês estão doentes!
Os meninos deitaram no chão da sala.
No grupo que estavam somente modelando as massinhas, a professora sentou-se e perguntou:
- O que vocês estão fazendo?
Uma criança disse:
- Biscoito!
E a outra disse:
- Quero fazer pastel. Me ajuda profe?
A professora pegou um pedaço de massa de modelar e explicou:
- Estica a massa, corta com o molde, dobra no meio e aperta os cantinhos! Fica um pastel!
As crianças fizeram alguns pasteis e depois fizeram bolinhas, enrolavam e colocavam na bandeja, dizendo que eram docinhos.
Uma criança fez um cachorro-quente e a professora questionou:
- Como você fez esse cachorro-quente?
A criança respondeu:
- Eu fiz com salsicha e pão... Ah e tomate.
A professora disse:
- Ah! Muito bom! E isso é o que? Apontando para um copo.
- É refri. Disse a criança.
– Não tem suco? Questionou a professora.
– Ahh, sim!
A criança pegou o copo mexeu e entregou à professora.
- É suco do que? Perguntou a professora.
- É de laranja, pode tomar. E tem mais pastel, disse a criança.
A professora ficou surpresa e disse:
- Nossa! Você quer me engordar? Todos riram.
A criança respondeu:
- Não profe, depois é só emagrecer...
A professora questionou:
- E como que faz para emagrecer?
A criança respondeu:
- É só fazer coaching e caminhada.
A professora riu. E perguntou:
- E mais o que?
A criança disse:
- Fechar a boca!
Todos que estavam na mesa e ouviram a conversa riram e continuaram modelando. A professora foi observar o grupo que estava desenhando e lendo.
Uma criança construiu com lego um objeto e foi mostrar para a professora. Disse:
- Profe, eu fiz um trator voador!
A professora observou o objeto e disse:
- E você já viu um trator voador?

A criança disse:
- Não! Mas esse voa! E saiu brincando.
O grupo que antes estava brincando de cachorrinho, agora eram bebês. As crianças organizaram caminhas, com almofadas e cobertas, embaixo das cadeiras. Eles brincavam de dormir. Uma criança acordou e chamou:
- Mamãe? Mamãe?
A criança que era a mãe se aproximou olhou para eles, e saiu. Foi brincar com um jogo de cartas. Depois voltou com as cartas e disse aos meninos que ainda estavam deitados:
- Vamos jogar cartas?
Um menino imitou o choro e disse que não. A menina sentou no chão, entre os seus bebês e começou a dar as cartas. Outro menino sentou ao seu lado e observou a ação. Começaram a comparar as figuras das cartas, mas desistiram. Voltaram a organizar suas caminhas no chão e deitaram.
As meninas continuavam brincando de culinária, e começaram a fazer pizzas, utilizando uma tampa redonda como molde. Uma menina olhou e disse:
- Eu quero fazer uma pizza de flores.
A outra disse:
- E eu vou fazer uma de mandioca!
A colega riu e disse:
- Mas nem existe pizza de mandioca!
E a menina respondeu:
- Ah! Mas eu quero fazer. E continuam modelando.
O grupo que estava deitado no chão, foi para uma mesinha brincar com as cartas. Comparavam as figuras e comentavam sobre elas. A professora observou o horário e orientou que guardassem os brinquedos, disse:
- Todos estão brincando, então todos vão ajudar a guardar!
As crianças organizaram a sala e depois sentaram nas suas carteiras. A professora entregou uma folha de papel sulfite, e as crianças começaram desenhar livre, até o horário de irem para casa.

Possibilidades de Análise:

- A professora organizou cantinhos temáticos em que as crianças puderam escolher livremente o que iriam brincar;
- A professora interviu durante as brincadeiras das crianças, questionando sobre as ações realizadas e auxiliando na organização das mesmas;
- As crianças representaram os papéis sociais conforme os conhecimentos que já possuíam, ampliando-os com auxílio da professora;
- O espaço utilizado para o desenvolvimento das brincadeiras é no fundo da sala, e todas as crianças participaram, cada um tendo a possibilidade de escolher qual cantinho temático;
- O grupo que ficou na mesa de modelagem continha cerca de seis crianças, que saiam para outros espaços;
- O grupo que brincou no espaço da casinha tinha 8 crianças, cerca de 5 ficaram na brincadeira por todo o tempo destinado.

QUADRO 11 - Observação da turma da professora F

Cena 8	**Professora F**
Conteúdo: • Brincadeira de papéis sociais.	
Tempo: Aproximadamente 1h15min.	

Descrição da cena:
Após o intervalo a turma continuou a atividade anterior em que as crianças sorteavam uma letra e faziam o seu som e depois diziam uma palavra que esta letra fosse a inicial. Sortearam as letras E, P, F, V e D. Quando todas as crianças participaram a professora explicou:
- Agora eu vou colocar as letrinhas aqui no centro do círculo para quem quiser brincar, no canto dos tatames é só para quem quer ver livrinho, e do outro lado às panelinhas e as bonecas.
A professora organizou os ambientes com ajuda das crianças, como os grupos ficaram grandes, a professora colocou também uma mesa com massa de modelar e um espaço com lego. E disse:
- Agora vocês estão livres para escolher o tipo de brincadeira ou espaço que querem brincar.
A professora passou pelos grupos observando e no grupo da massa de modelar propôs as crianças:
- Vamos fazer um bolo? Como faz um bolo?
As crianças fizeram e mostravam para a professora. Uma das crianças disse que não queria brincar com a massinha cor de rosa e disse:
- Profe eu queria brincar com a massinha verde!
A professora respondeu:
- Hoje você brinca comigo de massinha rosa e outro dia eu brinco com você com a massinha verde. Pode ser?
A criança concordou e começou a modelar fazendo uma carinha feliz e mostrou para a professora, que questionou:
- Essa carinha está feliz ou triste?
- Feliz, a criança respondeu.
- E por que está feliz? Perguntou a professora.
- Porque está alegre, disse a criança.
A professora questionou:
- E por que está alegre?
- Por causa do Natal!
- É? Ela gosta do natal? Disse a professora.
- É porque eu vou ganhar um helicóptero de controle remoto no Natal, falou a criança.
- É? Você sabia que a profe tem um helicóptero... Eu vou procurar o controle e vou trazer para brincarmos no parquinho.
A criança desmanchou sua arte e olhou para a professora que estava modelando um jacaré com cabelo. A professora perguntou a outra criança que também estava modelando dizendo:
- Você lembra do que é esse personagem?
A criança disse:
- É da história do jacaré que ficou careca.
- E por que ele ficou careca? Questionou a professora.
- Porque ele levou um susto!
A professora parabenizou a aluna e esta disse:
- Eu vou fazer a profe!
E a professora respondeu:
- Faça a profe bem linda, tá!
A criança modelou e a professora disse:
- Me faz bem magra né?
A criança concordou, e alguns colegas vieram ver a modelagem. A professora questionou:

- Não está faltando alguma coisa aí no meu rosto?
- O óculos? A criança respondeu.
A professora disse:
- Não, outra coisa. Olha bem... Tem olhos, tem boca, cabelo... Não falta nada?
- Ah o nariz! Vou fazer!
A professora concordou e foi para a mesa com lego em que as crianças estavam separando as peças por cores. Ela questionou sobre o nome das cores e as crianças respondiam prontamente.
Uma criança fez tirinhas com a massa de modelar rosa e chamando a professora disse:
- Oh! É um doce.
A professora questionou:
- Do que é esse doce?
– É de "fruti-fruti"!
- É de "fruti-fruti"? Perguntou a professora com um jeito engraçado.
- Sim! De chocolate, de bala e de fruti-fruti, respondeu a criança.
A professora questionou:
- E do que é feito esse, chocolate?
A criança respondeu:
- É de chocolate, chiclete e de fruti-fruti!
A professora fez de conta que provou o doce e disse:
- Hum... E se eu comer isso é muito doce?
A criança concordou. A professora continuou:
- É?! E então se eu comer muito vão estragar todos os meus dentes? Ou vai me dar dor de barriga?
As crianças ficaram pensativas e continuaram modelando. Outro grupo de crianças estava brincando de salão de beleza e pegou das garrafinhas para molhar os cabelos dos colegas. A professora orientou para terem cuidado com a brincadeira e não molharem toda a sala. Após alguns minutos a professora solicitou que as crianças guardassem os brinquedos e entregou algumas balas que um colega havia trazido para compartilhar. Quando todos se acalmaram a professora convidou-os para irem até tatame no fundo da sala, pois iria contar uma história.

Possibilidades de Análise:

- A professora organizou cantinhos temáticos em que as crianças puderam escolher livremente do que iriam brincar;
- A professora interviu durante as brincadeiras das crianças, questionando sobre as ações realizadas e auxiliando na organização das mesmas;
- A professora propôs desafios que as crianças precisaram resolver e para isso usaram os seus conhecimentos;
- As brincadeiras foram desenvolvidas por toda a turma, cada criança pode escolher com que objetos ou de quê iria brincar. O espaço utilizado foi toda a sala de aula;
- Três crianças ficaram por mais tempo na mesa de modelagem. As demais crianças percorreram os cantinhos temáticos e os meninos ficaram a maior parte do tempo no espaço em que haviam lego.

Analisando estas cenas, podemos identificar que a brincadeira de papéis sociais aparece organizada e proposta pela professora F em cantinhos temáticos. Mesmo que deixando as crianças livres para escolherem em qual ambiente e do que iriam brincar, esta atividade aparece somente em dois momentos das observações que ocorreram na

turma. No entanto, os papéis e a proposta do que as crianças iriam brincar, de que forma, com qual conteúdo, não aparece durante as observações. Diferentemente do que defendemos até aqui, a organização dos espaços ou cenários para o desenvolvimento das brincadeiras, a seleção de objetos, definição de papéis e de temas para esta atividade acontece de forma simples, deixando que as crianças escolham que papéis devem representar, dando-lhes somente alguns objetos que representam a mesma atividade social.

De acordo com Elkonin (2009), o papel é fundamental para o desenvolvimento das brincadeiras. Os papéis assumidos pelas crianças durante as brincadeiras são as ações lúdicas que representam os papéis vividos por meio das relações sociais. O conteúdo cultural destes papéis são as relações estabelecidas em sociedade. A importância do papel compreende também dois elementos fundamentais para o desenvolvimento das brincadeiras: a imitação e a imaginação. Sem esquecermos-nos da função dos objetos, para dar sentido às ações que ocorrem nas brincadeiras, a imitação e a imaginação da criança durante esta atividade é que a levam a provocar internamente as mudanças mais importantes, promovendo aprendizagem e desenvolvimento.

Rubinstein (1978) destaca outro elemento importante que se desenvolve por meio das atividades principais, a emoção. Para o autor a função da emoção se manifesta na atividade humana de modo bilateral, como emoções que se formam durante o desenvolvimento da atividade humana e que orientam a satisfação de suas necessidades. Assim, ao se formar esta atividade no sujeito, as necessidades que são objetivadas pela emoção se tornam um estímulo para esta atividade. São nas relações objetivas em que os sujeitos satisfazem suas necessidades que surgem os sentimentos. Relacionando com a *atividade do brincar*, a satisfação da necessidade de se apropriar do mundo e das atividades humanas ocorrem na idade pré-escolar por esta *atividade principal*. Deste modo, ao brincarem, as crianças estão, além de suprindo suas necessidades, sendo afetadas por esta atividade. Cada brincadeira pode gerar um tipo de sentimento e, além disso, afetá-la de alguma maneira. Ou seja, os motivos que levam a criança a brincar também estão relacionados ao que esta atividade provoca no seu interior.

De acordo com o autor, a emoção surge da relação positiva ou negativa, da satisfação das necessidades. Esta relação é recíproca da qual o resultado da ação humana produz alguns sentimentos por um lado, e de outro os sentimentos ou as emoções influenciam na atuação do homem. Esta relação de conflito estimula os sentimentos e a maneira como as atividades afetam cada indivíduo. Nas brincadeiras as crianças podem representar estes sentimentos e emoções por meio de sua atividade,

como também podem ser levados a resolver conflitos e modificar os sentidos que esta atividade possui. Além de ser um modo agradável de aprender, de apropriar-se da cultura, as brincadeiras possibilitam às crianças diferentes sentimentos que modificam a forma como esta atividade acontece ou pode se desenvolver. Segundo Vigotski (2008), ao brincar a criança está "a uma cabeça acima de sua altura, ela está além de seu desenvolvimento". Ao imaginar possibilidades para resolver os conflitos, ou a resolução de problemas de suas vivências, as crianças podem atingir um nível maior de desenvolvimento por meio do brincar. Isto ocorre justamente pelas mudanças nas estruturas internas e pela capacidade de desenvolver as máximas potencialidades da criança que esta atividade possui. Neste sentido, ao brincar, a criança pré-escolar se encontra na Zona de Desenvolvimento Proximal, e com a ajuda de seus pares, se apropria de novos conhecimentos, elevando-os, e assim atingindo a Zona de Desenvolvimento Potencial, ampliando seus conhecimentos e atingindo novas potencialidades.

Dando continuidade a nossa análise, no quadro abaixo descrevemos uma cena em que a brincadeira de papéis sociais aparece, mas não é proposta pela professora. São as crianças que, pela necessidade de se apropriar do mundo e das funções sociais, representam papéis utilizando os objetos e imaginando situações. Esta situação é identificada na cena a seguir:

QUADRO 12 - Observação da turma da professora D

Cena 10	**Professora D**
Conteúdo: • Jogos de encaixe; • Brincadeira de papéis sociais.	
Tempo: 1h. **Descrição da cena:** Após o recreio a professora colocou as peças de encaixe no tatame da sala para as crianças brincarem, e explicou que iriam para esta brincadeira somente quem já havia terminado a atividade anterior (pintura da abertura do caderno de tarefas). A professora chamou pelo nome quem deveria se dirigir ao tatame, e as crianças começaram a manipular, empilhar e construir objetos com as peças. Após alguns minutos uma criança começou a brincar de vendedor. Anunciava suas vendas como se fosse um carro de som, imitando a voz e dizendo: - Venham, venham, peças por apenas 2 reais! Esta mesma criança disse ser um palhaço e que iria fazer mágicas com as peças, as demais observavam e participavam interagindo com o colega.	

A criança dizia: - Venham, venham! Na lojinha do palhaço vovô! Venham! Produtos a 2 reais! Algumas crianças organizavam nas mesinhas as peças que o colega anunciava, separando-as por cores. A criança realizava as vendas, mas sem dinheiro fictício ou nada que representasse uma moeda de troca. As crianças somente escolhiam as peças que queriam e participavam da brincadeira. As crianças montaram com as peças de encaixe espadas, varinhas mágicas e lunetas. As crianças andavam pela sala congelando e fazendo mágicas com os objetos construídos. Outros construíram controles de vídeo game e brincavam como se estivessem em um jogo em frente da TV da sala.
Possibilidades de Análise: • As crianças utilizam o objeto da brincadeira proposta pela professora para realizarem outra atividade; • A necessidade de representar os papéis sociais e de se apropriar do mundo aparece para as crianças como uma alternativa ao darem outro significado para o objeto, incorporando-o para outras brincadeiras; • As crianças brincam no espaço da sala de aula, e todas brincam com as peças de encaixe, no entanto uma criança se destaca pela representação de papéis durante a brincadeira (palhaço vovô) e mais algumas na construção de objetos. A maioria das crianças ficou sentada no tatame brincando com as peças.

Considerando esta cena, identificamos que a brincadeira de papéis sociais aparece nas tarefas realizadas em algumas turmas do município de Itapejara D'Oeste, sendo esta a atividade vista em menor quantidade. Todavia, a necessidade das crianças faz com que as tarefas e os objetos organizados pelas professoras sejam ressignificadas, dando aos objetos outras funções sociais, modificando as brincadeiras. O conteúdo das brincadeiras se alteram e as crianças passam a utilizar os papéis sociais conhecidos por elas, na reformulação da sua atividade. Neste sentido as crianças modificam a função dos objetos dados pela professora e atribuem a eles novas propriedades. Conforme Elkonin (2009, p. 238)

> Observa-se uma mudança gradual do papel do material (e dos brinquedos) nos jogos. Entre crianças de três e quatro anos, o material dirige em considerável grau o tema do jogo. Mais tarde, as crianças atribuem ao material às propriedades que desejam.

Fica claro durante as observações que, apesar da importância dada à atividade do brincar pela Teoria Histórico-cultural, as brincadeiras observadas não são organizadas a partir destes conhecimentos. Em nenhum momento as professoras organizaram uma brincadeira de papéis sociais em que todas as crianças da turma fossem orientadas e estivessem representando papéis ou funções com temas ou conteúdos pré-estabelecidos.

Retomando a questão das entrevistas que tratam das intervenções durante as brincadeiras, é possível identificar que a professora F realizou intervenções durante as

brincadeiras, questionando-as sobre o que estavam fazendo e dando dicas de como modelar. Contudo, na brincadeira de casinha (cena 7 e 8) a professora não interviu no conteúdo da brincadeira, tampouco lançou desafios que as fizessem pensar sobre os papéis e ampliar conhecimentos. Considerando as análises desenvolvidas até aqui, concordamos com Marcolino (2017, p. 162) quando nos diz que:

> Não podemos perder de vista que uma ação educativa se concretiza por meio de determinadas ações e intervenções. Destaco os seguintes aspectos que requerem nossas ações e intervenções como professoras e professores: **tempo e espaço** (quando e onde se brinca), **os objetos da brincadeira** (com o que se brinca), **as relações** (com quem se brinca), **do que e como se brinca** (tema e conteúdo da brincadeira) (grifos da autora).

Assim, para que as brincadeiras ocorram e possibilitem as aprendizagens significativas para as crianças, é preciso organizá-las levando em consideração estes quatro elementos. Deste modo, para compreender a brincadeira enquanto elemento didático-metodológico e princípio orientador para organização do trabalho pedagógico em sala de aula é preciso compreender estes elementos que compõem a *atividade do brincar*. O professor, ao organizar as brincadeiras, precisa ter claro que é por meio dela que as crianças irão se apropriar da cultura, e deste modo tornarem-se humanos. Ainda, ao compreender a brincadeira como uma atividade humana que orienta a aprendizagem e o desenvolvimento, o professor precisa considerar os processos de imaginação e imitação que ocorrem durante esta atividade, como fundamentais para que as brincadeiras aconteçam. De posse destes conhecimentos, o professor poderá desenvolver uma brincadeira que possibilite à criança o desenvolvimento de suas máximas potencialidades e, assim, favoreça o processo de humanização e de apropriação dos conteúdos que foram produzidos historicamente pelo conjunto dos homens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao discutirmos a brincadeira conforme os conceitos da Teoria Histórico-Cultural, compreendemos que a sua construção não é algo espontâneo da criança, mas sim o resultado da construção histórica do conjunto dos homens, consolidando-se através das relações sociais que são estabelecidas. Assim, neste texto buscamos refletir sobre a importância da *atividade* enquanto formadora do homem e apresentamos a *atividade do brincar* como a *atividade principal* para as crianças em idade pré-escolar. É por meio desta *atividade* que as crianças podem aprender e desenvolver suas máximas potencialidades.

Partindo da importância da *atividade do brincar* para o desenvolvimento infantil, em específico para crianças de 5 a 6 anos, nossa pesquisa escolheu como público alvo as turmas de Pré-Escola II, de duas escolas do município de Itapejara D'Oeste, com o intuito de responder a seguinte questão: **Em que medida a atividade de brincar articula-se como um recurso didático-metodológico na organização do trabalho pedagógico com crianças das turmas de Pré-Escola II?**

Para responder a esta pergunta, realizamos primeiramente um levantamento bibliográfico em artigos, dissertações e teses, que tratam da brincadeira nas instituições de Educação Infantil no Brasil. Estas pesquisas indicaram que as brincadeiras são entendidas como algo espontâneo da vida das crianças e que se desenvolvem de maneira espontânea, no entanto apresentando-a como fundamental para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças Pré-escolares. As pesquisas evidenciaram a importância da formação, inicial e continuada, dos professores que atuam na Educação Infantil como fator determinante para ampliação desta visão restrita da brincadeira e, da mesma forma, como possibilidade de apropriação de novos conhecimentos que orientem mudanças em suas práticas cotidianas.

Do mesmo modo, em nossa pesquisa no município de Itapejara D'Oeste, observou-se que estes indicativos também fazem parte da realidade das instituições pesquisadas, tanto nos documentos como nas entrevistas e observações. A brincadeira é vista como parte da vida das crianças. No entanto, observamos que o sentido da brincadeira proposto pela Teoria Histórico-Cultural como uma atividade formadora, constituinte dos sujeitos, não é conhecido no interior das instituições ou não aparece.

A fim de defendermos nosso posicionamento e ampliarmos as nossas discussões, fundamentamos teoricamente este trabalho nos principais autores da Teoria Histórico-Cultural: Vigotski (1991, 1996, 1998, 2001, 2008, 2009), Leontiev (2004, 2017a,

2017b, 2017c), Elkonin (1987, 2009a, 2009b) e Mukhina (1995). A partir da apropriação da teoria podemos sintetizar as categorias de análise que orientam este trabalho: **atividade, atividade principal, atividade do brincar e o papel da imaginação e da imitação nas brincadeiras**.

Analisando os conceitos, identificamos que a *atividade* corresponde a tudo o que move nossas funções psíquicas e o nosso corpo com o intuito de atender a alguma necessidade. É por meio da *atividade* que nos apropriamos dos conhecimentos da cultura e das características tipicamente humanas. Neste sentido, o Homem, para tornar-se humano, necessita apropriar-se da cultura já produzida historicamente e para tal precisa entrar em *atividade*. Assim, entendemos que para o Homem aprender e se desenvolver, as *atividades principais* de cada período de desenvolvimento são essenciais, pois são estas que conduzem o desenvolvimento psíquico por um determinado período e geram as mudanças principais para que a aprendizagem e o desenvolvimento aconteçam.

Considerando o período de desenvolvimento da idade pré-escolar, a *atividade principal* que caracteriza este período é a *atividade do brincar*, em específico a brincadeira de papéis sociais. Por meio desta *atividade* é que as crianças irão se apropriar da cultura, aprendendo e se desenvolvendo. Ao brincar a criança mobiliza suas funções psíquicas e manifesta seus conhecimentos, resultado de suas vivências, a fim de ampliar suas aprendizagens e, assim, seu desenvolvimento. Para o desenvolvimento das brincadeiras, a criança utiliza situações da realidade a qual está inserida, imitando os papéis sociais já estabelecidos e inserindo elementos novos com o auxílio da imaginação. Ao discutirmos estes conceitos, compreendemos a real importância da *atividade do brincar* para a vida da criança, o que nos possibilitou analisar os dados obtidos pelas observações nas instituições e salas de aula da Pré-Escola.

Ao situarmos nosso lócus de pesquisa, contamos um pouco da história da Educação Infantil no município de Itapejara D'Oeste, história recente que reflete, também, nas ideias e concepções que permeiam os documentos orientadores das instituições. Conhecer a realidade da escola é poder indicar os caminhos e possibilidades que estas instituições podem seguir e por isso é que mais pesquisas como esta devem ser feitas, viabilizando a discussão de como a Educação Infantil está organizada. Frente aos documentos atuais, o momento que passamos é de novos desafios: alinhar os documentos das instituições com os documentos nacionais, e colocá-los em prática. Sabemos de toda a expectativa que estes documentos nos trouxeram e de todas as críticas que a eles foram feitas, mas o que podemos fazer agora

é utilizar estes documentos para discutir, pensar e rever as concepções que neles estão contidas e propor a sua superação.

No último capítulo trouxemos os dados da pesquisa, a realidade das instituições e o resultado das observações e entrevistas. Identificamos como as instituições de ensino organizam suas rotinas, tempos e espaços, e apresentamos como a atividade do brincar se dá nas turmas de Pré-escola II. **Diante da análise dos dados, é possível afirmar que a brincadeira articula-se como um recurso didático-metodológico na organização do trabalho pedagógico das instituições, no entanto o entendimento que estas têm sobre a atividade do brincar ainda é reduzido e que pressupõe uma visão espontaneísta do desenvolvimento das mesmas**. Assim, para as instituições pesquisadas a brincadeira é compreendida como um recurso didático-metodológico, uma ação que faz parte das práticas cotidianas, algo a mais que pode ser utilizado para o ensino na Educação Infantil, ou especificamente na Pré-escola. Diferentemente desta compreensão da brincadeira, o que defendemos fundamentados na Teoria Histórico-Cultural, é que esta seja entendida em sua essência, enquanto atividade humana, que produz as mudanças mais significativas em um determinado momento da vida dos sujeitos, e que busca desenvolver as crianças em suas máximas potencialidades.

As brincadeiras fazem parte da rotina diária das turmas pesquisadas, mas pela fala e observações, servem como meio lúdico de se atingir a certos conteúdos e objetivos, no caso conteúdos que obedecem a grade curricular. No entanto, é grande envolvimento das crianças nas brincadeiras que são propostas, todas participam das brincadeiras coletivas e das atividades lúdicas que envolvem os conteúdos. Percebe-se que o planejamento das professoras também é coletivo e que elas procuram trazer diferentes brincadeiras para complementar as suas rotinas. As brincadeiras mais vistas, portanto, são as brincadeiras dirigidas, em que o professor orienta e explica o que o grupo de crianças irá desenvolver. A ausência de compreensão, por parte das professoras, da brincadeira como atividade principal produz implicações para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças da Pré-Escola II. Esta ausência resulta em práticas articuladas aos conteúdos escolares, configurando a brincadeira como uma forma divertida de aprender, de fixar certos conhecimentos, e que não levam ao desenvolvimento das máximas potencialidades da criança.

O brincar livre aparece em poucos momentos, nos finais de aula, e em espaços mais abertos como os arredores das salas e no parquinho. As brincadeiras com cantinhos temáticos apareceram duas vezes durante as observações e indicaram que a brincadeira de papéis sociais é que a menos se desenvolveu durante os períodos

observados. Mesmo que nas entrevistas algumas falas indiquem um conhecimento sobre a importância das relações sociais e a representação das vivências das crianças durante o brincar, a atividade do brincar enquanto brincadeira de papéis sociais não está organizada de maneira que favoreça este desenvolvimento. Para que esta atividade realmente aconteça, os professores precisam estar preparados, organizar o tempo e o espaço em que a atividade irá de se desenvolver, selecionar objetos que compõem a brincadeira e assim o tema ou o conteúdo que será desenvolvido. É preciso também que os professores lancem desafios às crianças, questionem, buscando ampliar os conhecimentos, a fim de atingir as máximas potencialidades de cada sujeito. Deste modo a brincadeira se constituirá em princípio orientador do trabalho pedagógico nas instituições.

E como podemos auxiliar as instituições e professores para compreender a atividade do brincar como princípio orientador de seu trabalho? A formação continuada é uma possibilidade, todavia, sozinha ela não garante a mudança nas ações educativas das professoras. É possível, a partir da pesquisa, retornar às escolas, apresentar os dados levantados e buscar meios de articular os resultados das análises com uma proposta de formação continuada sobre a Teoria Histórico-Cultural. Entretanto, são muitos os fatores que, muitas vezes, impedem que conhecimentos aprendidos possam ser colocados em prática, tais como: condições de trabalho, número de alunos, recursos materiais, mudança na organização das rotinas das instituições e turmas, e a mudança de referencial teórico. Para que a formação continuada seja um meio efetivo na mudança das ações educativas, é preciso que todos estes fatores estejam articulados, e que as instituições e professores estejam dispostos às mudanças necessárias para organizar a brincadeira na Pré-escola de uma forma diferente do que já está consolidado. Desta forma, de posse de sua realidade e com a possibilidade de ampliar seus conhecimentos cada professora ou instituição poderá se apropriar dos conceitos da teoria e incorporar a sua prática elementos que dêem significados às brincadeiras que são propostas às crianças.

Assim, compreendendo como a criança aprende e por meio de qual *atividade*, é possível organizar as brincadeiras de modo a torná-las, além de um recurso didático-metodológico para as crianças e para a Educação Infantil, um princípio orientador dos trabalhos na Pré-escola. Em vista disso, para que a *atividade do brincar* se configure como um princípio orientador do trabalho pedagógico, é necessário: compreender a *atividade do brincar* como *atividade principal* para as crianças pré-escolares; compreender esta *atividade* como expressão das relações sociais estabelecidas pelas

crianças e o meio em que estão inseridas, representadas pelos papéis sociais; compreender como a brincadeira se desenvolve (processos de imitação, imaginação, representação da realidade); entender as mudanças qualitativas que ocorrem no desenvolvimento infantil por meio da *atividade do brincar*; organizar o ambiente educativo e o conteúdos das brincadeiras; oferecer temas que compõem as brincadeiras; propor situações desafiadoras que motivem as crianças a pensarem e a modificar o seu comportamento; e, trabalhar os conceitos científicos por meio do brincar.

Esta pesquisa contribuiu, então, para conhecermos a realidade das turmas de Pré-escola II nas instituições pesquisadas e também para dar subsídios a elas, por meio dos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural. Como já citado no decorrer deste texto, escolhemos esta teoria por entendermos que seu conteúdo nos dá suporte para ampliarmos as discussões sobre criança, aprendizagem e desenvolvimento infantil, bem como compreendermos as relações sociais e a constituição do homem enquanto sujeito histórico e social. Também, esta teoria nos permite identificar a importância que a escola tem para a formação das crianças e sua função de ensinar o conhecimento científico e a formação dos conceitos, bem como o papel fundamental da atividade do brincar como atividade principal para as crianças pré-escolares e princípio orientador do trabalho pedagógico na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANTES, Adriana R. V.; BARBOSA, Jéssica T. S. **O lúdico na Educação Infantil.** Revista online De Magistro de Filosofia, Ano X, no. 21, 1º. Semestre de 2017.

ARCE, Alessandra; BALDAN, Merilin. **A criança menor de três anos produz cultura? Criação e reprodução em debate na apropriação da cultura por crianças pequenas**. In: ARCE, Alessandra. e MARTINS, Lígia. M. (org.). Ensinando aos pequenos de zero a três anos. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

ARCE. Alessandra; SIMÃO, Rosimeri. **A psicogênese da brincadeira de papéis sociais e/ou jogo protagonizado na psicologia do jogo de D. B. Elkonin**. In: ARCE, Alessandra; DUARTE, Newton. (org.). Brincadeiras de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006.

ARCE, Alessandra; BALDAN, Merilin. **Vamos brincar de Faz de Conta? A brincadeira de papéis sociais e a importância da interação do professor**. In: ARCE, Alessandra (org.). Interações e Brincadeiras na Educação Infantil. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. **Organização do espaço e do tempo na escola infantil**. In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. Educação Infantil. Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 67-79.

BARBOSA, I.G. Prática pedagógica na educação infantil. In:OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

BARBOSA, I.G.; ALVES, N.N.L.; MARTINS, T.A.T. Organização do trabalho pedagógico na educação infantil. In:OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **LDB – Lei nº9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm, acessado em 22/11/2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Vol. 01 Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf, acessado em 22/11/2017. 16

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br Acesso em: 04/02/2018.

CEE – CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ. Referencial Curricular do Paraná: Princípios, Direitos e Orientações. Curitiba, 2018.

COLUSSI, Lisiane Gruhn. **Contribuições dos jogos de papéis para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.** 154 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2016.

CORREA, B. C. **Políticas de educação infantil no Brasil: ensaio sobre os desafios para a concretização de um direito.** Jornal de Políticas Educacionais. N° 9 | Janeiro-Junho De 2011 | pp. 20–29.

DAVIDOV, Vasily V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación psicológica teórica y experimental**. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

ELKONIN, Daniil B. **Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia.** In: La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS - Antología. Moscú: Editorial Progreso, 1987.

_____. **Psicologia do Jogo**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009a - 2ª edição.

_____. Hacia el problema de la periodización del desarrollo psíquico de la edad infantil**.** In: ROJAS, Luis Quintanar. SOLOVIEVA, Yulia. **Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño.** México: Editorial Trillas, 2009b.

FACCI. Marilda G. D. **Os Estágios do Desenvolvimento Psicológico Segundo a Psicologia Sociohistórica**. IN: ARCE, Alessandra e DUARTE, Newton. (org.). Brincadeiras de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006.

FARIA Mariana de Oliveira. **A Teoria Histórico-cultural e a brincadeira**: (re)pensando a Educação Infantil a partir dos autores contemporâneos. 185f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

FERNANDES, Florestan. **As "Trocinhas" do Bom Retiro: contribuição ao estudo folclórico e sociológico dos grupos infantis**. Pro-Posições, v. 15, n.1 (43) – jan/abr. 2004.

FERNANDES, Vera Lúcia Penzo. Uma leitura sócio-histórica da imitação no processo de ensino e aprendizagem. Artigo publica na 30ª Reunião da ANPED, GE 01: Educação e Arte, 2007; Disponível em: http://30reuniao.anped.org.br/grupo_estudos/GE01-3527--Int.pdf acesso: 01/07/2019.

GRUPO MARISTA. Histórico Marista em Itapejara D'Oeste. Guarulhos, SP: FTD Educação, 2018.

HORN, M. G. S. Sabores, cores, sons, aromas. A organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. – 6 ed. São Paulo: Perspectiva, 2010. Trad. João Paulo Monteiro.

IGNATIEV, E. I. La Imaginación. In: SMIRNOV, A. A. **Psicología.** México: Editorial Grijalbo, S/A – 1978.

LAZARETTI, Lucinéia M. **Idade pré-escolar (3-6anos) e a educação infantil: a brincadeira de papéis sociais e o ensino sistematizado**. In: MARTINS, Lígia M., ABRANTES, Ângelo A., FACCI, Marilda G. D. (org.). Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico: do nascimento à velhice – Campinas, SP: Autores Associados, 2016. 1ª reimpressão – agosto de 2017.

LEONTIEV, Alexis N. **Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar**. In: VIGOTSKII, Lev S.; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alexis N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 11ª ed. São Paulo: Ícone, 2017b. p.119-142. Trad. Maria da Pena Villalobos.

_____ **Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil**. In: VIGOTSKII, Lev S.; LURIA, Alexander R..; LEONTIEV, Alexis N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 11ª ed. São Paulo: Ícone, 2017a. p. 59-83. Trad. Maria da Penha Villalobos.

_____ **O homem e a cultura.** In: LEONTIEV, A. N**.** O desenvolvimento do psiquismo. São Paulo: Centauro, 2004.

_____ **As necessidades e os motivos da atividade**. In: LONGAREZI, Andréa M.; PUENTES, Roberto V. (orgs). Ensino desenvolvimental: Antologia – livro 1. Uberlândia, MG: EDUFU, 2017c.

MANICA, Ana Paula. **O brincar/jogo de papéis sociais e a educação infantil à luz da Psicologia Histórico-Cultural.** 90f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2018.

MAYCOT, Édina. **Caminhos da história itapejarense**. Pato Branco, PR: LogoArt, 2001.

MARCOLINO, Suzana. **A brincadeira de papéis sociais na escola da infância**. In: COSTA, Sinara Almeida da.; e MELLO, Suely Amaral (orgs). Teoria Histórico-

Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores. 1. ed. Curitiba: CRV, 2017.

MORAES, Fabiana Aparecida de. **A mediação pedagógica como elemento potencializador dos processos de aprendizagem e desenvolvimento infantis**. 116f. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

MUKHINA, Valéria. **Psicologia na Idade Pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

NASCIMENTO, Carolina Picchetti; ARAÚJO, Elaine Sampaio; MIGUEIS, Marlene da Rocha. O Conceito e a Estrutura da Atividade de Ensino na Educação Infantil: o papel do jogo. In: MOURA, Manoel Oriosvaldo (org.). **A Atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. - 2 ed. - Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

OLIVEIRA, Betty. A. Fundamentos filosóficos marxistas da obra vigotskiana: a questão da categoria de atividade e algumas implicações para o trabalho educativo. IN: MENDONÇA, S. G. L.; MILLER, S. **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. 2 ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Marília, SP: Cultura Acadêmica, 2010.

PARANÁ. Constituição do Estado do Paraná. Curitiba, 1989. Disponível em: https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=exibir&codAto=9779&codTipoAto=10&tipoVisualizacao=compilado acesso em 30/06/2019.

PARANÁ. Referencial Curricular do Paraná. Conselho Estadual de Educação, Curitiba, PR, 2018.

PASQUALINI, Jaqueline C. **O papel do professor e do ensino na educação infantil: a perspectiva de Vigotski, Leontiev e Elkonin.** In: MARTINS, L. M., e DUARTE, N., orgs. *Formação de professores*: limites contemporâneos e alternativas necessárias [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 191 p. ISBN 978-85-7983-103-4.

PPP – Projeto Político Pedagógico Escola Municipal Nereu Ramos – Educação Infantil e Ensino Fundamental. Itapejara D'Oeste, 2017.

PPP – Projeto Político Pedagógico Escola Municipal Professor Pedro Viriato Parigot de Souza. Itapejara D'Oeste, 2013.

RAMOS, Marise. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. In: **Educação e Sociedade.** Campinas, v.23, n.80, setembro/2002, p.405-427.

RIGON, Algacir José; ASBAHR, Flávia da Silva F.; MORETTI, Vanessa Dias. **Sobre o processo de humanização**. In: MOURA, Manoel Oriosvaldo (org.). A Atividade pedagógica na teoria histórico-cultural. - 2 ed. - Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

ROSSLER, João Henrique. **O papel da brincadeira de papéis sociais no desenvolvimento do psiquismo humano**. In: ARCE, A.; DUARTE, N. (orgs). Brincadeiras de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006.

RUBINSTEIN, J. L. **Las Emociones**. In: RUBINSTEIN, J. L. Principios de la Psicología General. México: Editorial Grijalbo, 1978.

SANTOS, Gisele R. C. M., MOLINA, Nilcemara L., DIAS, Vanda F. **Orientações e dicas práticas para trabalhos acadêmicos**. Curitiba: Ibpex, 2007.

SCHAIDER, Maria Luísa. **"Brincar é um Modo de Dizer":** Um Estudo de Caso em uma Escola Pública. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC, Florianópolis, 2004.

SILVA, José Ricardo. **A Brincadeira na Educação Infantil (3 a 5 anos):** uma experiência de pesquisa e intervenção. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2012.

SITTA, Kellen Fabiana. **Possibilidades de mediação dos espaços nas brincadeiras e aprendizagens das crianças na educação infantil**. 121f. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

SOUZA, Maria Cecília Braz Ribeiro. **A concepção de criança para o Enfoque Histórico-Cultural**. Tese de Dourado – UNESP – Marília, 2007.

SOUZA, Marilene da Silva. **O brincar na Educação Infantil**: concepções sobre o brincar de professoras de um CEIM de São Mateus/ES. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Espírito Santo, São Mateus, 2017.

TARTARI, Fernanda Maeli. **O processo de formação de conceitos nas crianças de 4 a 6 anos de idade.** 2019. 118 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Francisco Beltrão, 2019.

TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos. **A mediação de uma professora de Educação Infantil nas brincadeiras de faz-de-conta de crianças ribeirinhas.** GT07 – Educação de crianças de 0 a 6 anos, 35ª Reunião Anual da ANPED, Porto de Galinhas-PE, 2012.

TELES, Fabrícia Pereira. **O brincar na Educação Infantil com base em Atividades Sociais, por um currículo não encapsulado**. 216f. Tese de Doutorado – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1998. p.11-35. Disponível em: https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2014/01/PPP-segundo-Ilma-Passos.pdf acesso em: 30/06/2019

VIGOTSKI, Lev S. **A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança**. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais.* ISSN: 1808-6535 /Junho de 2008.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Imaginação e Criação na Infância**: ensaio psicológico: livro para professores. Trad. Zoia Prestes. – São Paulo: Ática, 2009.

_____. **O Desenvolvimento Psicológico na Infância**. Trad. Claudia Berliner . – São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Psicologia Pedagógica**. 3. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

VYGOTSKI, L. S. **Problemas de la psicología infantil**. In: VYGOTSKI, L. S. OBRAS ESCOGIDAS IV. 1996.

_____. El problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: VYGOTSKI, L. S. Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores. OBRAS ESCOGIDAS III. Madrid: Visor, 1991.

ANEXOS

ANEXO 01: INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS - ENTREVISTA

Título do Projeto: A Brincadeira como eixo didático-metodológico na organização do trabalho pedagógico na Pré-Escola II

Pesquisadoras: Patrícia Gnoatto - Janaina Damasco Umbelino

Roteiro para entrevista dos professores:

Caracterização dos professores:

1. Formação:

Inicial: ( ) Ensino Médio - Curso:

( ) Graduação - Curso:

Pós-graduação: ( ) Sim ( ) Não - Qual área?

2. Quanto tempo está na profissão?
3. Quanto tempo atua na Educação Infantil? E com a pré-escola?
4. Quais motivos o levaram para escolher a pré-escola como campo de atuação?
5. Para você, qual a importância da Educação Infantil para a criança?
6. Você conhece o PPP da escola e os demais documentos que orientam a Educação Infantil? Quais as considerações que você pode fazer a respeito?
7. Você considera a BNCC para a Educação Infantil e o Referencial Curricular do Paraná como documentos que podem auxiliá-lo no entendimento dos conhecimentos essenciais para as crianças de Pré-Escola? E para o desenvolvimento das Brincadeiras?
8. Qual a sua opinião sobre papel da brincadeira na vida da criança?
9. E na Educação Infantil?
10. Como você planeja seu trabalho docente?
11. Qual a sua principal preocupação ao preparar suas aulas?
12. Você utiliza a brincadeira durante as aulas? Como? Em quais horários/momentos?
13. Para você, é importante deixar um tempo para as crianças brincarem? Por quê?
14. Quais os recursos teórico-metodológicos você utiliza ao organizar suas aulas?
15. Você considera a Brincadeira um recurso teórico-metodológico?
16. Quais os principais objetivos que você tem ao desenvolver uma brincadeira com as crianças?

17. Você organiza a atividade do brincar de forma dirigida ou livre?

18. Em quais momentos você trabalha com brincadeiras dirigidas ou brincadeiras livres?

19. Você faz intervenções durante as brincadeiras? Em quais momentos? Por quê? Você acha importante fazer as intervenções?

20. Em quais espaços da escola as crianças mais gostam de brincar? Quais as brincadeiras que mais gostam?

21. Você considera a Brincadeira como uma atividade que auxilia a criança a aprender e a se desenvolver, que possui conteúdos e conhecimentos?

ANEXO 2: INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS - OBSERVAÇÕES

Título do Projeto: A Brincadeira como eixo didático-metodológico na organização do trabalho pedagógico na Pré-Escola II

Pesquisadoras: Patrícia Gnoatto - Janaina Damasco Umbelino

Roteiro de observações:

- Caracterização do espaço escolar: ambientes e rotina da escola;
- Caracterização das salas de aula: organização dos espaços, cantinhos, rotinas etc.;
- Caracterização dos espaços onde acontecem as brincadeiras;
- Caracterização dos brinquedos (em sala, no pátio, e/ou outros espaços)

Situações para observar:

- De que forma a escola organiza (tempo e espaço) as atividades de brincar no seu cotidiano;
- É possível identificar se as professoras operacionalizam as ideias que estão no PPP sobre a brincadeira em suas práticas;
- De quê e com quem as crianças brincam;
- Como acontece o brincar em sala;
- De que formas são organizadas tempo, espaço e materiais para que a brincadeira aconteça em sala de aula;
- De que forma as professoras encaminham as brincadeiras;
- Em que momentos a brincadeira acontece; É uma atividade presente na rotina de sala de aula;
- Quais são estas brincadeiras;
- As brincadeiras são direcionadas pelos professores ou são livres; É possível perceber estes dois momentos das brincadeiras em sala de aula;
- Há um conteúdo para as brincadeiras;
- Este conteúdo é organizado pelas professoras ou pelas próprias crianças;
- É possível perceber na fala das crianças se elas gostam de brincar;
- As crianças expressam de que brincadeiras mais gostam; De que forma as crianças se organizam para brincar.