



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ABAETETUBA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

DAMIANA GONÇALVES DE ALMADA

A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
CONTRIBUIÇÕES DO BRINQUEDO COMO RECURSO NA
APRENDIZAGEM PRÉ-ESCOLAR

Abaetetuba – Pará

2021

DAMIANA GONÇALVES DE ALMADA

**A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
CONTRIBUIÇÕES DO BRINQUEDO COMO RECURSO NA
APRENDIZAGEM PRÉ-ESCOLAR.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentando à Faculdade de Educação e Ciências Sociais (FAECS) pertencente ao Campus Universitário de Abaetetuba, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciatura Plena em Pedagogia. Sob a orientação da Professora Dra. Vivian da Silva Lobato.

Abaetetuba – Pará

2021



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ABAETETUBA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

DAMIANA GONÇALVES DE ALMADA

**A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
CONTRIBUIÇÕES DO BRINQUEDO COMO RECURSO NA
APRENDIZAGEM PRÉ-ESCOLAR**

Banca Avaliadora:

Profa. Dra. Vivian da Silva Lobato- orientadora

..... - examinador

..... - examinador

Hoje, a imagem de infância é enriquecida, também com o auxílio de concepções psicológicas e pedagógicas, que reconhecem o papel de brinquedos e brincadeiras no desenvolvimento e na construção do conhecimento infantil.

Tizuko Kishimoto.

Dedico minha vitória, primeiramente a Deus, pelas forças e auxílio que Ele me proporcionou, durante todo o trajeto, nada fácil nesses cinco anos de vida acadêmica.

Em seguida, a mim mesma, pela minha resistência que tal qual a resistência das crianças, contrariava uma voz interior que dizia: “Desiste”! Porém, eu continuava.

AGRADECIMENTOS

Ao meu marido Paulo Ronaldo, que sempre esteve ao meu lado, me incentivando e lutando junto comigo na superação de muitos obstáculos.

Ao meu santo de devoção Santo Expedito, que me mostrava de uma forma incrível como proceder na elaboração desse trabalho.

Às minhas amadas filhas que me compreendiam e me apoiavam todas as vezes que eu estava triste e sem vontade para continuar a vida acadêmica.

À professora que me orientou e sempre foi muito atenciosa: A professora doutora Vivian Lobato, que demonstrou muita paciência nesses dias de pandemia, pois muitas perdas humanas tiraram nosso foco por diversas ocasiões.

Aos meus amigos Muller Ferreira, Richard Pinheiro, Eduardo Silva, Antônio Rodrigues Suzi Negrão e Joyce Bittencourt que foram mais que uma equipe de trabalho, mas verdadeiros amigos, que a Universidade me deu.

Aos meus sobrinhos que nunca deixaram de me atender quando eu precisei para me ajudar numa ou outra questão relacionada à formatação de todos os meus trabalhos acadêmicos.

Enfim, não tenho mais nenhum agradecimento a fazer, haja visto que todas as pessoas relevantes, visíveis e invisíveis foram citadas.

RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso em sua proposta, traz como tema: A ludicidade na Educação Infantil: Contribuições do brinquedo como recurso na aprendizagem pré-escolar, que busca evidenciar o brinquedo quanto a sua cientificidade e que muito pode contribuir com o desenvolvimento e aprendizado da criança de 4 a 6 anos, de forma global. Tal pesquisa, é de cunho bibliográfico, trazendo o enfoque de autores, referência no campo da Educação Infantil para assim discutirem a relevância do brinquedo e suas contribuições para o aprendizado dentro das escolas de educação infantil, especificamente a pré-escola. No objetivo geral deste trabalho, procurou-se analisar o status científico atribuído ao brinquedo para o aprendizado de crianças pré-escolares, destacando os principais estudos dos teóricos que o discutem. Os procedimentos metodológicos se assentam, principalmente, em autores como: Marta Kohl de Oliveira (1997) Brougère (2001), Kishimoto (2001), Walter Benjamim (1984), e Maria Cristina Rau (2011). Porém, conclui-se que o brinquedo apesar de toda importância teórica, na prática ainda não conquistou tal importância. Depreende-se que tal a importância do brinquedo, só poderá ser reconhecida se os professores investirem em sua formação, abdicando de “achismos” e visões paradigmáticas em relação a este recurso que faz parte do universo infantil.

Palavras-chave: Brinquedo. Educação Infantil. Prática Pedagógica.

ABSTRACT

This Course Conclusion Paper, in its proposal, has as its theme: Playfulness in Early Childhood Education: Contributions of the toy as a resource in pre-school learning, which seeks to highlight the toy as to its scientificity and which can greatly contribute to the development learning for children aged 4 to 6 years, globally. Such research is of a bibliographic nature, bringing the focus of authors, a reference in the field of Early Childhood Education to discuss toy education and its contributions to teaching within early childhood schools, specifically preschool. In the general objective of this work, we prepare to analyze the scientific status attributed to the toy for the learning of preschool children, highlighting the main studies of the theorists who discuss it. The methodological procedures are based mainly on authors such as: Marta Kohl de Oliveira (1997), Brougère (2001), Kishimoto (2001), Walter Benjamim (1984), and Maria Cristina Rau (2011). However, it is concluded that the toy despite all theoretical importance, in practice has not yet achieved such importance. It appears that the importance of toys can only be recognized if teachers invest in their training, giving up “guessing” and paradigmatic visions in relation to this resource that is part of the children's universe.

Keywords: Toy. Child education. Pedagogical Practice.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	1
2 CAPÍTULO I - O Lúdico na Linha do Tempo: Definir jogo não é tarefa fácil	3
2.1 A história do brinquedo e sua inserção na educação infantil.....	8
2.2 História da infância: Por entre concepções e representações.	15
2.3 Surgimento da educação infantil e as “diferentes pré-escolas” no Brasil.....	21
2.4 A Prática Pedagógica dos professores da pré-escola:Escutar o corpo que fala....	29
3- CAPÍTULO II – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	41
3.1 Contribuições do Brinquedo para o aprendizado segundo a perspectiva de alguns autores.....	44
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	53
5 REFERÊNCIAS.....	54

1 INTRODUÇÃO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso em sua proposta, traz como tema: Contribuições do brinquedo como recurso na aprendizagem pré-escolar. Tal pesquisa, é de cunho bibliográfico, trazendo o enfoque de autores, referência no campo da educação infantil para assim discutirem a relevância do brinquedo e suas contribuições para o aprendizado dentro das escolas de educação infantil, especificamente a pré-escola.

Nos estudos que se promoveram antecipadamente à construção de tal trabalho, todos os estudiosos e teóricos que discutem a Educação Infantil, apontam o brinquedo e concomitantemente, as brincadeiras e jogos, como sendo de grande importância e afirmam que o uso do lúdico pode propiciar com maior facilidade a aquisição do conhecimento nessa fase na vida escolar da criança.

Os autores também ressaltam, que o mundo imaginário presente nas brincadeiras infantis, está fortemente ligado à cultura a qual a criança está inserida onde ela é capaz de ressignificar o mundo, a partir de uma parte da impregnação cultural à qual está submetida.

Porém, apesar de muitos estudos realizados sobre o brinquedo, muitos professores ainda o classificam como um objeto que apenas “atrapalha” suas aulas, haja visto que todo o mérito vai para a explicação dos conteúdos através do livro didático ou exercícios de fixação.

De acordo com Edda Bomtempo (1999), “as pesquisas sobre o brincar aumentaram nos últimos anos”, porém “muitos professores ainda têm restrições sobre a utilização de brinquedos em sala de aula”.

Assim sendo, o tema propõe-se a responder qual o entendimento dentro de um enfoque de alguns teóricos, sobre o uso do brinquedo como um recurso na aprendizagem pré-escolar? Buscando dessa forma, as contribuições atribuídas ao brinquedo no aprendizado.

No objetivo geral deste trabalho procurou-se analisar o status científico atribuído ao brinquedo para o aprendizado de pré-escolares, destacando os principais estudos dos teóricos que o discutem.

De forma específica, procurou-se identificar a importância do brinquedo para o aprendizado pré-escolar; analisar se os autores atribuem função educativa ao brinquedo; apontar as contribuições do brinquedo para a educação motora da criança, relacionando com a sua corporeidade.

O estudo promovido para a construção desse trabalho é uma inquietação que vem desde os tempos do curso Magistério. Por ocasião do mesmo, se foram realizados os estágios supervisionados, onde nas salas de Jardim I e II, não se tinha preocupação com o lúdico e as salas eram demasiadas quentes e pequenas para que se pudesse haver interação dos professores com as crianças sem falar nos muito conteúdos que levavam para casa, pois tanto professores, quanto pais desejavam ver os filhos lendo, escrevendo e contando. E apesar de tantos estudos na área e de pesquisas realizadas durante o curso Pedagogia, a Educação Infantil parece permanecer a mesma em mais de vinte anos, reafirmando-se com isso, o olhar conteudista e adultocêntrico na educação de crianças pequenas.

A relevância científica do tema se apresenta, por se entender, que o brinquedo é detentor de um arcabouço científico de suma importância para ser trabalhado na educação infantil, e que infelizmente se invisibiliza diante das práticas docentes que se fazem do brinquedo, um artefato sem utilidade educativa. Tal relevância também se traduz, no sentido de encontrar no brinquedo, aspectos que possam evidenciá-lo cientificamente, como um recurso eficaz na formação das crianças em idade pré-escolar a partir dos estudos realizados sobre o brinquedo.

De toda a maneira, este trabalho, não pretende esgotar em si, todas as reflexões concernentes ao brinquedo, apenas demonstrar nos tópicos que o estruturam, como este elemento, em suas tantas formas e possibilidades pode dar aos educadores e educadoras da Educação Infantil, contribuições científicas, para desenvolver suas aulas, considerando o universo infantil.

As contribuições para o referencial teórico se assentam, principalmente, em autores como: Marta Kohl de Oliveira (1997) Brougère (2001), Kishimoto (2001), Walter Benjamim (1984), e Maria Cristina Rau (2011) que aponta a ludicidade na educação como uma “atitude pedagógica, considerando que os educadores precisam amparar suas práticas pedagógicas sempre no conhecimento teórico, estimulados pela ludicidade, diante de educandos e educandas mais questionadores”.

Posteriormente, foi realizada uma análise com o intuito de “lançar luz” sobre os objetivos específicos adotados pelo trabalho, de forma a se analisar as contribuições dos autores que fundamentam a pesquisa sobre a cientificidade do uso do brinquedo.

2 CAPÍTULO I - O Lúdico na Linha do Tempo: Definir jogo não é tarefa fácil

“Definir jogo não é tarefa fácil”, segundo Kishimoto (200, p.13). A autora assim esclarece em seus estudos que a palavra jogo ao ser pronunciada, pode ter vários entendimentos linguísticos, ou seja, cada um pode entendê-la de modos diferentes. Do mesmo modo, Kishimoto (2001. p.17), aponta que “no Brasil jogo, brinquedo e brincadeira ainda são empregados de forma indistinta, demonstrando um nível baixo de conceituação nesse campo”.

Enfatiza-se ainda nas palavras da autora que cada contexto social constrói uma imagem de jogo conforme seus valores e modo de vida que se expressa por meio da linguagem, ou seja, “a linguagem como sistema básico de todos os grupos humanos” (OLIVEIRA, 1997) é mediada pela cultura que por sua vez se dá pelas interações sociais, que a mesma autora, chama de “palco de negociações”, “em que seus membros estão em constante movimento de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significados” (OLIVEIRA, 1997, p. 36).

De acordo com Santos (2012), a palavra “**lúdico**”, vem do latim “ludus” e significa brincar. Os estudos da referida autora mostram que a atividade lúdica surgiu como uma forma de abordar os conhecimentos de diferentes formas e é uma atividade que favorece a interdisciplinaridade. Sobre a sua importância, a autora explicita também que o lúdico é reconhecido como um elemento essencial para o desenvolvimento de várias habilidades em especial a percepção da criança (SANTOS, 2012, p.3).

É importante se ater para o significado da palavra “percepção”. Pois de acordo com estudos, essa capacidade está ligada aos sentidos como sentir pelo tato, ver e ouvir, explorar os movimentos do corpo, envolvendo a lateralidade. Dessa forma, o lúdico muito pode contribuir para que a criança aprenda a desenvolver sua percepção.

Por meio de tal explicação, pode-se inferir também que pelo lúdico, a criança entende o mundo no qual está inserida, sendo que através da ludicidade, os professores podem abordar diferentes assuntos dentro de uma mesma brincadeira ou jogo.

Para Böhm, (2013) em seu estudo, a palavra jogo vem do latim “*incus*” que significa diversão ou brincadeira. Segundo esse autor as definições mais encontradas para conceituar jogo são; divertimento,, distração ou passatempo, dessa forma ele pode ser tanto individual como coletivo e não está inteiramente ligado somente para as crianças, sendo que se consegue visualizar adultos jogando futebol, vôlei, basquete entre outros (BOHM, 2013, p.6).

Costa (2005, p.45, apud RAU, 2011, p. 32), aponta que “a palavra “lúdico” vem de *ludus e* significa brincar. Nesse brincar estão incluídos jogos, brinquedos e brincadeiras e a palavra é relativa também à conduta daquele que joga, que brinca e que se diverte”.

A autora frisa também que “jogo possibilita a aprendizagem do sujeito e o seu pleno desenvolvimento, já que consta como conteúdo do cotidiano, como as regras, as interações com objetos e o meio e a diversidade de linguagens envolvidas em sua prática” (RAU, 2011, p. 33).

Jogo dessa forma, tanto pode servir ao entretenimento, quanto à aprendizagem por estar imbricado às atividades cotidianas. No processo educativo, portanto, o jogo vem ser uma ferramenta adequada para chegar às finalidades pedagógicas.

É importante frisar, que na visão de alguns povos o jogo, é um elemento cultural. Dessa forma Massa (2015) aponta a seguinte ideia:

Em alguns povos que têm o jogo um elemento forte da sua cultura é possível encontrar diversas denominações para designar diferentes atividades. Os gregos por exemplo, possuem duas palavras para jogo: a primeira *paidia*, é relacionada ao brincar da criança e as formas lúdicas gerais, trazendo a ideia de despreocupação e alegria. A segunda *agon*, remete ao mundo adulto das competições e concursos (que ocupavam um lugar de destaque na Grécia antiga)” (MASSA, 2015, p 114).

A autora, portanto, esclarece o sentido de jogo em duas palavras que se designam ao brincar da criança e outra que se contrapõe à essa designação, se voltando ao mundo adulto que pressupõe jogo como atividades adultas, lembrando que essa circunstância se aplica ao mundo grego, pois conforme em seu trabalho, a autora explica que “*ludus*” no latim, cobre toda a rede de significados de jogo.

Afirmando essa premissa, assim postula Huizinga (1993, p. 41) sobre a palavra: “*ludus*” abrange os jogos infantis, a recreação, as competições, as representações litúrgicas e teatrais e os jogos de azar”. Massa (2015), também se refere à uma questão importante e que se achou necessário frisar, porque a autora supracitada retrata a questão polissêmica que tem a palavra jogo e uma palavra que se opõe a ela como é o caso da palavra *serius*.

Massa (2015) foi buscar em Brougère (2003) o qual citou Aristóteles no seguinte pensamento: Que “o jogo é entendido como uma oposição ao trabalho, necessário para que o indivíduo repouse e recomponha a sua energia para o trabalho”.

Conforme o entendimento da autora, “o jogo não se associa ao prazer ou ao lazer, esses considerados como a expressão da felicidade e da virtuosidade” (MASSA, 2015, p. 114).

No que tange o entendimento do seguinte excerto, vê-se primeiramente que ludicidade é um termo polissêmico, mas que de certa forma remete ao jogo, dependendo do contexto histórico e da forma como a mesma é utilizada. Mas existe essa contraposição da palavra *serius*, que indica que o jogo é algo importante para a busca do revigorar para o trabalho e assim não se associa as coisas de criança, manifestando assim, um caráter oposto e mais rigoroso.

Para Huizinga (1993), o jogo é assim conceituado nos seguintes termos:

O jogo é uma atividade de ocupação voluntária, exercido dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da “vida cotidiana”(HUIZINGA, 1993, p.33).

O autor, ao conceituar “jogo”, o define com características bastante determinadas e embora carregue em si essas determinações, possui sentimentos como tensão e alegria, que não lhe atribui nada de sério ou rigoroso, até porque não é forçado ou obrigatório como o trabalho em si.

Em Brougère (2001, p. 13) apresenta-se um outro conceito sobre jogo e brinquedo definidos pela função lúdica de cada um, onde o autor ao distingui-los afirma que brinquedo é um objeto infantil e falar dele para um adulto configura-se como zombaria, de ligação com a infância. Porém, o autor ao traçar pontos antagônicos entre esses dois elementos, mostra que jogo tanto pode ser destinado à criança quanto ao adulto, pois não há uma restrição por faixa etária.

A diferença então entre jogo e brinquedo está na função lúdica, pois se brinquedo na concepção adulta é um objeto dirigido à criança, os objetos lúdicos dos adultos se revestem de um outro caráter na forma de jogo.

Kishimoto (2001), aponta que, sobre o jogo, muitas vezes paira uma dúvida, devido às condutas semelhantes representarem jogo ou não jogo, ou seja, no caso das crianças muitas vezes, numa mesma ação, pode e não pode haver uma sintonia com o lúdico.

Apontando o caráter não sério do jogo, Huizinga (1993) discute que essa característica não implica que a brincadeira da criança deixe de ser séria, pois conforme Kishimoto (2001, p. 24), aponta que, “ao brincar a criança realiza essa atividade de forma muito compenetrada”. Dessa forma, a pouca seriedade da brincadeira está mais relacionada ao cômico e ao riso, que acompanha na maioria das vezes o ato lúdico contrapondo-se assim, ao trabalho, considerado atividade séria.

Brincar então, para a criança, vem ser uma atividade séria; o seu trabalho. Porém, o que a diferencia do trabalho do adulto, que é uma atividade séria, é que essa atividade está conectada às situações que possam desencadear a imaginação da criança que lhes possibilita adentrar no mundo das representações por meio do brinquedo.

De acordo com Huizinga (1993), o autor fala que a criança supera-se a si mesma no ato de representar, ao ponto de acreditar que é esta ou aquela coisa, mas sem contudo, perder o sentido da “realidade habitual”. “mais do que uma realidade falsa, sua representação é a realização de uma aparência: é “imaginação”, no sentido original do termo (HIUZINGA, 1993, p.17).

O autor, fala de como a criança supera-se a si mesma quando representa, ou seja, quando imagina a ponto de ser a brincadeira tão séria para ela.

Para Huizinga, (1993), representar tem o seguinte conceito:

mostrar, e isso pode consistir simplesmente na exibição perante um público de uma característica natural [...] a criança representa alguma coisa diferente, a mais bela, ou mais nobre ou mais perigosa do que habitualmente é. Finge ser um príncipe, um papai, uma bruxa malvada ou um tigre (HIUZINGA, 1993, p.17).

Diante de tal conceito, o autor enfatiza que a criança foge ao que é dado como normal, assumindo papéis que transcendem sua própria realidade.

Isso implica dizer que ao imaginar ou reproduzir papéis como de dona de casa, professor ou professora, motorista, médico, jogador de futebol etc. a criança avança em seu comportamento, porque tende a reproduzir fielmente o comportamento adulto. Neste caso, segundo Oliveira (1997), o brinquedo como situação imaginária, é também regido por regras e mesmo no universo do “faz- de conta” há regras que devem ser seguidas (OLIVEIRA, 1997, p. 67).

Mas, nem sempre o jogo ou as atividades recreativas foram vistas com bons olhos. No período que consta a idade medieval, segundo (Brougère, 2003; Lopes, 2004), tem-se outra visão: As manifestações lúdicas nessa época eram tidas como perigosas, algumas até mesmo proibidas. Conforme os autores, isso se deve ao fato do poder que a igreja alcançou nesta fase da história. O descanso dominical era permitido no intuito de que o indivíduo se preparasse para mais uma semana de trabalho e para as atividades religiosas.

Como lazer, eram tolerados apenas os festivais de cunho religioso, pois a vida terrena do indivíduo na visão da igreja medieval, era apenas uma preparação para a vida eterna, como mencionam os autores citados acima.

Percebe-se aqui, que a igreja impunha aos indivíduos uma concepção errônea sobre as manifestações que pudessem desviá-los da vida do trabalho e da religião, por isso essas manifestações eram rotuladas como perigosas e que levavam à perversão, ou seja toda a atividade das pessoas naquela época eram voltadas sempre ao mundo do trabalho de forma séria e sem prazer.

Já na Modernidade, Massa (2015) postula que algo importante sobre o encontro histórico entre lúdico e educação. Assim, afirma o autor:

com um novo entendimento sobre a criança surgem diversos estudos sobre a aprendizagem, demonstrando os efeitos do brincar e da ludicidade sobre o desenvolvimento infantil. O autor ainda afirma que é a partir desse momento histórico que, formalmente lúdico e educação se encontram (MASSA, 2015, p.117).

O apontamento do autor mencionado demonstra que a Modernidade traz novas percepções sobre o lúdico e como esse elemento pode influenciar significativamente o aprendizado infantil. Destacando que nesse momento, um novo olhar desponta sobre a criança que aos poucos era deixada de ser vista como adulto em miniatura.

Após procurar encontrar definições para Ludicidade, fez-se necessário adentrar na história do brinquedo que vem ser o ápice desse estudo.

2.1 A história do brinquedo e sua inserção na educação infantil.

Considerando que o brinquedo, é objeto deste estudo, a pesquisa também se preocupa em encontrar informações para a história do brinquedo, bem como sua inserção na educação infantil.

Historicamente, segundo Lira, (2009 apud BÖHM, 2013):

o brinquedo tem uma história muito antiga, sendo impossível delimitar a data e o ano para a sua fundação, mas sabe-se que desde antigamente os homens já utilizavam objetos que serviam para a brincadeira. O pião, o balanço e a bola são brinquedos muito antigos e fáceis de serem produzidos, a bola pode ser feita de papel ou até mesmo de meias (LIRA, 2009, apud BÖHM, 2013, p. 9).

Ressaltando que os objetos eram produzidos por eles mesmos, como a bola que pode ser feita de papel ou outro utensílio.

Ainda, de acordo com Leandro et all (2012 apud BÖHM, 2013) “a história do brinquedo é muito antiga, seu desenvolvimento vem lado- a- lado com o desenvolvimento da humanidade”.

Continuando em Böhm (2013), Neves (2005 citado por LEANDRO et all 2012), explica o processo de origem do brinquedo. Segundo os autores, portanto:

foi depois que os homens tornaram-se sedentários que alguns objetos passaram a ser usados para brincar a 11 mil anos atrás. Somente no século XVIII se iniciou a produção de brinquedos em fábricas. E foi no século XX que começaram a ter a aparência que possuem hoje. Os primeiros foram criados inicialmente para serem cultuados e segundo Benjamim (1984). “Muitos dos mais antigos brinquedos (a bola, o papagaio, o arco, a roda de penas), foram de certa forma, impostos às crianças como objetos de culto e somente mais tarde, devido à força da imaginação das crianças, transformados em brinquedos”.

Percebe-se que apesar dos brinquedos sempre andarem junto à humanidade, não possuíam o reconhecimento que possuem hoje. Inicialmente, eram utilizados como objetos de culto em rituais sagrados, muitos dos quais conhecemos hoje como bola e papagaio, mas que pela força da imaginação da criança foram transformados em brinquedos.

Benjamim (1984), fala em seus escritos de uma “dessacralização” desses objetos, que dessa forma, promoveram o desenvolvimento da fantasia da criança (BENJAMIM, 1984, p.14).

Segundo, Bueno (2010, p.25, apud BÖHM 2013), o brinquedo possibilita outras relações bem mais que as direcionadas à educação. Assim, brinquedo é entendido da seguinte forma:

Qualquer tipo de brinquedo traz consigo uma relação de aprendizagem, bem mais como educativa. Quando uma criança confecciona seu próprio brinquedo aprende com o seu trabalho transformar matérias-primas oriundas da natureza em objetos novos, que vão se constituir em um novo objeto ou seja, novo brinquedo (BUENO, 2010 apud BOHM, 2013, p.11).

Para explicar o excerto citado por Bohm (2013), foi-se buscar novamente em Rau (2011) a fundamentação que concernente a Le Bouch (1982) explicita a questão dos jogos tradicionais, que segundo o autor, “supõe uma relação íntima da criança com os brinquedos, pois ela geralmente os constrói, montando boneca de tecidos, de papel, de recursos naturais. O processo de construir seu próprio brinquedo se torna valioso, pois é estimulante perceber-se potencialmente criativo”.

Kishimoto (2001), aponta que nas brincadeiras tradicionais, “muitas preservam sua estrutura inicial, outras modificam-se, recebendo novos conteúdos”, o que importa frisar é que segundo a autora, “a brincadeira tradicional configura-se como manifestação livre e espontânea da cultura popular que tem a função de perpetuar a cultura infantil” (KISHIMOTO, 2001, p.38).

De acordo com Rau (2011, p. 50), historicamente o brinquedo como objeto não pertence à uma categoria única apresentando várias manifestações, como a confecção com materiais perecíveis, esquecidos, como raminhos, raízes, vegetais e também objetos do mundo doméstico, que passam a ter sentido de brinquedo quando incide sobre eles a função lúdica.

Compreende-se que, o brinquedo não necessariamente precise pertencer especificamente à uma categoria como os industrializados, por exemplo, mas que ele pode ser construído pela criança que se utiliza de qualquer material para a sua feitura. Nesse caso, a cultura na qual a criança está inserida assume grande papel.

Outro ponto em destaque e interessante, é que na visão da autora, para que de fato um objeto ascenda à categoria de brinquedo, este, precisa ter uma função lúdica, ou seja, que possa propiciar divertimento ou brincadeira. Desse modo, atenta-se para o fato exposto pela autora “que nem tudo que se vê ou pega pode se transformar em brinquedo” (RAU, p. 51).

No entendimento de Kishimoto (2008 apud LEANDRO et al 2012), o brinquedo é o “estimulante material para fazer fluir o imaginário infantil”. Continuando, no seguinte excerto:

é através do brinquedo que as crianças começaram a agir como sujeito pensante, pois é usando a imaginação que ela atribui sentido ou sentidos ao objeto, daí a grande importância do brinquedo para o desenvolvimento do ser humano (KISHIMOTO apud LEANDRO et al 2012).

A autora Kishimoto (2008) citada por Leandro et al (2012) faz, portanto, referência à imaginação da criança, que nos estudos de Vigotsky (1984) brilhantemente sintetizados por Oliveira(1997) mostram que, ao conseguirem se envolver em situações imaginárias a criança já sabe separar objeto e significado. Contudo a autora, ressalta que apenas só quando adquire a linguagem e passa a representar simbolicamente, é que a criança terá condições de libertar o seu funcionamento psicológico dos elementos concretamente presentes no momento atual (OLIVEIRA, 1997, p 66).

Construindo mais algumas referências sobre a evolução do brinquedo, Kishimoto (1995, p.39), aponta que a França foi o berço dessa evolução. Conforme a autora “na França a evolução do brinquedo acompanha os grandes períodos da civilização ocidental. Pode-se situar na antiga Roma e na Grécia o nascimento das primeiras reflexões em torno da importância do brinquedo na educação”.

Através do advento do Cristianismo, “a sociedade cristã forma um Estado poderoso e toma posse do Império desorganizado”. Kishimoto (2001, p. 40), em seus estudos, mostra que a educação nesse momento, era disciplinadora. “As escolas episcopais e as anexas a mosteiros buscam a imposição de dogmas, distanciando-se do desenvolvimento da inteligência. Os mestres recitam e leem cadernos. Aos alunos cabe a decoração. Neste clima não há condição para a expansão dos jogos, considerados delituosos, à semelhança da prostituição e embriaguez”.

Nas ideias da autora, retoma-se o que foi escrito por (Brougère,2003; Lopes 2004), pois a igreja medieval não tolerava qualquer tipo de recreação, além das que eram impostas por ela, pois o pensamento da época era de que todas essas atividades, levavam o homem à perdição.

No Renascimento, conforme Kishimoto (1995, 40), admite-se cada vez mais a necessidade de exercícios físicos, pois durante a Idade Média foram banidos exercícios como: Exercícios de barra e jogos de bola

Destaca-se o momento histórico que menciona o fato de que em torno do século XIX e XX, surgiram as primeiras pesquisas em torno do brinquedo e a sua importância para desenvolvimento e aprendizagem da criança e gradativamente foram surgindo autores discutindo e elencando a sua importância perante o crescimento e o estímulo para com as crianças (BÖHM, 2013, p.10).

Fechando tais apontamentos históricos, dá-se ênfase ao brinquedo no seu sentido educativo. Kishimoto (2008) citado por Leandro et al (2012) diz que o brinquedo deve ser:

Entendido como recurso que ensina, desenvolve e educa de forma prazerosa, o brinquedo educativo materializa-se no quebra-cabeça, destinado a ensinar formas ou cores, nos brinquedos de tabuleiro que exigem a compreensão do número e das operações matemáticas, nos brinquedos de encaixe, que trabalham noções de sequência, de tamanho e de forma, nos múltiplos brinquedos e brincadeiras, cuja concepção exigiu um olhar para o desenvolvimento infantil e materialização da função psicopedagógica: móveis destinados à percepção visual, sonora ou motora; carrinhos munidos de pinos que se encaixam para desenvolver a coordenação motora, parlendas para a expressão da linguagem, brincadeiras envolvendo músicas, danças, expressão motora, gráfica e simbólica.

Os argumentos da autora, corroboram para a investigação do brinquedo como recurso concernente ao aprendizado pré-escolar, mas de modo específico o brinquedo educativo dando atenção para esse objeto, os quais a prática pedagógica pode aproveitar-se de uma motivação natural da criança, que é brincar.

De acordo com Oliveira (1984) citado por Böhm (2013, p.11), o brinquedo educativo é um agente de transmissão metódica de conhecimento e habilidades que, antes de seu surgimento não eram veiculados às crianças pelos brinquedos. O que simboliza uma atividade voltada para o lazer infantil ou o entretenimento da criança (BÖHM, p. 11/12).

Ao refletir um pouco mais sobre o brinquedo educativo Kishimoto (2001 p. 36), esclarece que historicamente esse elemento data do tempo do Renascimento, mas que ganha força com a expansão da educação infantil e a partir deste século o brinquedo educativo é entendido como recurso que ensina, desenvolve e educa mas, de forma prazerosa. A autora esclarece mais alguns pontos sobre o brinquedo e o papel que este desempenha:

O uso do brinquedo/jogo com fins pedagógicos remete-nos para a relevância desse instrumento para as situações de ensino aprendizagem e de desenvolvimento infantil. Se considerarmos que a criança pré-escolar aprende de modo intuitivo, adquire noções espontâneas, em processos interativos, envolvendo o ser humano inteiro com suas cognições, afetividade, corpo e

interações sociais, o brinquedo desempenha um papel de grande relevância para desenvolvê-la (KISHIMOTO, 2001, p.36).

O que se percebe nas palavras da autora é que o brinquedo pode ser utilizado como um recurso disponível, para a aquisição de aprendizado e do desenvolvimento a partir de uma intencionalidade por parte de professores e professoras da pré-escola.

De acordo com Bomtempo (1999), em seu trabalho intitulado “Brinquedo e Educação”: na Escola e no Lar, brinquedos e brincadeiras facilitam o ensino e a aprendizagem principalmente das crianças pré-escolares, porém, nada valem sem a intervenção adequada do professor.

De compreensão das ideias da autora, o que se pode inferir é que o brinquedo e as brincadeiras para o ensino, precisam da intervenção de professores, que possam mediar o conhecimento por meio de tais objetos sem esquecer que as brincadeiras de faz-de-conta, contribuem com o aprendizado.

Bomtempo (1996), traz as seguintes contribuições sobre a importância do faz-de-conta no desenvolvimento infantil:

Quando vemos uma criança brincando de faz de conta sentimo-nos atraídos pelas representações que ela desenvolve. A primeira impressão que ela nos causa é que as cenas se desenrolam de maneira a não deixar dúvida do significado que os objetos assumem dentro de um contexto. Assim os papéis desempenhados com clareza: a menina torna-se mãe, tia, irmã, professora; o menino torna-se pai, índio, polícia, ladrão sem script e sem diretor (BOMTEMPO, 1996, p.57).

Para Vigotsky, citado por Bomtempo (1996) “o brincar tem sua origem na situação imaginária criada pela criança, em que desejos irrealizáveis podem ser realizados”.

Conforme, se pode entender, essa passagem da criança, do real para o imaginário lhe possibilita realizar todas as suas fantasias através do desempenho de papéis que na realidade, não podem ser desempenhados, por não ainda pertencer ao mundo adulto e seu cotidiano. Importante ressaltar que na pré-escola ela desenvolve muito bem a brincadeira de faz de conta por já fazer uso da linguagem.

Por fazer uso da linguagem, percebe-se que a criança se apropria de temas nos quais ela está inserida culturalmente. Sobre tal premissa (Garbano e colab, 1992), citados por Bomtempo (1996, p. 68) apontam que “dentro de uma mesma cultura, crianças brincam com temas comuns: educação, relações familiares e vários papéis que representem as pessoas que integram essa cultura”.

Brougère (2001, p. 100), aponta que nesse sentido “a brincadeira é uma mutação do sentido, da realidade; as coisas tornam-se outras”. No entanto apesar dos objetos serem diferentes do que aparentam, o autor afirma que os comportamentos são idênticos da vida cotidiana.

O autor frisa que a criança não nasce brincando, ela aprende a brincar. Porém, o autor trata da brincadeira no seu sentido cultural e social, pois ela desde que nasce está inserida num determinado contexto social. Assim, o autor argumenta que não existe na criança uma brincadeira natural. A brincadeira é um processo de relações entre duas ou mais pessoas ou “interindividuais” sendo, portanto, de cultura como explicita o autor (BROUGÈRE, 2001, passim).

De acordo com Rau (2011), a autora Marta Oliveira (1997), afirma em seus estudos que “as crianças de 4 a 6 anos representam diferentes situações, independente de que o objeto verdadeiramente possibilita: um toco de madeira pode ser um carrinho; um tecido enrolado pode ser um bebê, e a criança faz de conta que o faz dormir.

Assim, considerando esse aspecto, as crianças nessa faixa etária dão significado à brincadeira, através de todas as possibilidades ou linguagens, que o objeto ou objetos podem oferecer, que no caso vem ser o brinquedo. Vigotsky, em Oliveira (1997), aponta que “o processo pelo qual o indivíduo internaliza a matéria-prima pela cultura não é, pois, um processo de absorção passiva, mas de transformação, de síntese”. (OLIVEIRA, 1997, p. 38).

Considerando a subjetividade infantil, a criança internaliza a cultura a qual pertence, primeiro a nível interpsicológico, mas ressignifica essa mesma cultura a nível intrapsicológico.

No trabalho de Santos (2009), a autora cita que “a imaginação na perspectiva vigotskyana, se constitui como um somatório de duas imagens (a progressa e a atual), somatório que segundo a autora, possibilita a criação de uma nova imagem totalmente distinta em cada mente humana”. Assim, a autora explicita em seu excerto:

Numa equação simples diríamos que a cena da imaginação se estrutura com a combinação de dois elementos que, resultando num terceiro, constitui-se como algo totalmente novo. O primeiro elemento seria configurado por estilhaços e fragmentos da memória que se materializam na imitação, o segundo seria a vivência do sujeito no momento em que decide reconstruir essa imagem e o somatório desses dois elementos seria uma nova imagem criada pelo humano (SANTOS, 2009, p. 160).

Entende-se que a autora aponta a imaginação como algo muito subjetivo, porque é oriunda de todas as situações que cercam o sujeito. Assim, nasce uma outra compreensão da realidade, que não é necessariamente uma reconstrução fiel do cotidiano.

A infância então, é tomada de ressignificações, representações, imagens, onde o brincar é um transporte do mundo real para o universo imaginário, possibilitando à criança reinventar o mundo à sua volta de acordo com sua própria perspectiva do real.

Claro, que nem sempre para os adultos, o universo infantil existiu ou a criança tenha sido enxergada como protagonista de sua própria história. As imagens da infância foram e tem sido um constructo social onde se perdura ainda, uma visão adultocêntrica, como se verá no tópico a seguir.

2.2 História da infância: Por entre concepções e representações.

Segundo o trabalho de Bernartt (2009, p. 4226),

Poucas são as referências a respeito da infância nos estágios iniciais da civilização humana, as evidências que alguns estudos trazem sobre a mortalidade infantil, oferece indícios sobre a vida das crianças nesse período. A história nos mostra, que na antiguidade a mortalidade infantil era altíssima em função das condições precárias de sobrevivência ou mesmo por opção (BERNARTT, 2009, p. 4226).

Segundo, Pereira (2012), no trabalho intitulado “Cultura, Infância, Criança e Cultura Infantil”, o autor aborda a produção da cultura infantil. Porém, o que é de interesse deste trabalho de conclusão de curso, é aproveitar as considerações tecidas pelo autor sobre os vários períodos de concepção de infância e criança.

Segundo o historiador Phillip Ariès (1981), citado por Pereira (2012), que narra a história da infância por meio de iconografia, a criança foi representada de várias maneiras. No século XII, a infância era desconhecida, não havia sentimento por essa etapa da vida da criança, o que só vem acontecer no século XVII.

Pereira (2012), em Phillip Ariès (1981), descreve a criança sendo representada no século XII, com imagens que não retratavam as crianças com as reais características da infância, como afirma o autor. Também neste mesmo século a representação arquetípica da criança surge na figura de um anjo adolescente.

O segundo exemplo de criança aparece representada pela figura do menino Jesus ainda pequeno, o que conforme o autor está ligado ao mistério da maternidade, em roupas

leves e junto de sua mãe. Pereira (2012, p 42), afirma que tal imagem inspirou outras cenas familiares da época no século XIII.

Num terceiro momento a criança é representada nua e no século XV e XVI, a imagem da criança é representada por meio de iconografia, ou pinturas. Ariès (1981), conforme Pereira (2012), esclarece que mesmo as crianças aparecendo em destaque nas pinturas, elas não eram apresentadas como o centro da pintura, mas porque eram vistas como “engraçadinhas” ou simplesmente como enfeite da pintura (Ariès, 1981, p.21 Pereira, 2012, p. 42).

Adiante o autor, postula que somente no século XVI, a criança será representada sozinha, porém, as imagens continuam a não retratar a real imagem de infância. Conforme o autor, a criança não tinha muita importância na vida do adulto, isto se deve ao fato dos altos índices de mortalidade na época. Após a morte, muitas crianças eram lembradas somente se tivessem algo encantador que marcasse os adultos (PEREIRA, 2012, p. 42).

Ainda no século XVI tem-se a representação da criança nua ou putto, conforme (ARIÈS, 1981) e no século XVII, a criança é representada por si mesma, o que foi considerado a grande novidade desse período segundo (PEREIRA, 2012). Nesse momento, acontece também, a descoberta da infância segundo o próprio Phillip Ariès (1981), citado por Pereira (2012).

Ainda, de posse das ideias do artigo elaborado por Meira Chaves Pereira (2012), importa citar algumas ressalvas feitas pelo historiador brasileiro Kuhlmann Jr (2007), ao historiador francês, onde assim se postula o seguinte:

Ariès identifica a ausência de um sentimento de infância até o fim do século XVII, quando teria se iniciado uma mudança considerável. Por um lado, a escola substituiu a aprendizagem como meio de educação; a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, passando a viver uma espécie de quarentena na escola. Por outro, esta separação ocorreu com a cumplicidade sentimental da família, que passou a se tornar um lugar de afeição necessária entre pais e filhos (KUHLMANN JR. 2007, p. 18 apud PEREIRA, 2012, p. 43.).

Para Kuhlmann Jr. (2007), citado por Pereira (2012, p. 43) o sentimento de infância existia e foi desenvolvido primeiramente pelas camadas superiores e por conseguinte, pelos pobres, conforme o autor afirma.

A partir da obra citada do autor em questão, a história da infância é de suma importância para que se possa refletir sobre o lugar que a criança vem ocupando na sociedade ou sociedades.

Frisa-se que a concepção de criança e infância depende dos diversos olhares como ressalta o autor. Assim, a concepção de criança está ligada a um ser pequeno, de pouca idade, que não fala, ou seja, aquele que não responde por si, enquanto infância entende-se como um modo particular de pensar a criança (COHN, 2005 *apud* PEREIRA, 2012).

Kuhlmann Jr (2007), citado por Pereira (2012), ainda faz a seguinte concepção de infância:

A história da infância, seria então a história da relação da sociedade, da cultura, dos adultos, com essa classe de idade e a história da criança seria a história da relação das crianças entre si e com os adultos, com a cultura e a sociedade. Ao se considerar a infância como condição das crianças, caberia perguntar como elas vivem ou viveram esse período, em diferentes tempos e lugares (KUHLMANN JR, 2007, p. 1, *apud* PEREIRA, 2012, p.44).

O que se pode conjecturar nas considerações do autor, é que as crianças foram deixadas à margem de sua própria história, porque na ideologia do adulto ela não tem capacidade para formular logicamente o que quer que seja, dessa forma porque alguém haveria de levar a sério o que elas dizem?

Kishimoto (2001), também traz uma imagem de infância construída pela sociedade, que segundo a autora, está associada por um duplo processo onde no primeiro está associada a todo um contexto de valores e aspirações da sociedade e do outro, depende de percepções próprias do adulto que incorporam memórias do seu tempo de criança.

Nas palavras da autora, a infância é vista com impregnações de uma cultura adulta, que à reconstitui segundo suas vivências e memórias próprias de infância, seguindo como diz a autora um contexto atual. Isso, se expressa pelo brinquedo que contém o mundo real, com seus valores, modos de pensar e agir e o imaginário do criador do objeto (KISHIMOTO, 2001, p. 19).

Conforme Corsaro (2011, p.15) citado por Rodrigues et al (2014), criança e infância assim se distinguem:

[...] as crianças são agentes sociais, ativos e criativos [...] a infância-esse período socialmente construído em que as crianças vivem suas vidas- é uma forma estrutural [...] uma categoria ou uma parte da sociedade com classes sociais e grupos de idade. Nesse sentido as crianças são membros e operadores de suas infâncias. Para as próprias crianças, a infância é um período temporário (grifo do autor) (RODRIGUES et al, 2014, p. 272).

A história da infância em determinadas épocas veio se construindo primeiramente como um ser sem visibilidade alguma entre os adultos, principalmente entre as civilizações europeias, onde era grande a mortalidade infantil Após essa concepção, a

criança passou a ser retratada como seres angelicais ou como modelos de Jesus e só era lembrada depois de morta, se possuísse algo que lembrasse os adultos. Esta, eram as primeiras concepções que os adultos faziam de infância.

Vale ressaltar que se deve ao Romantismo, no início do século XIX, uma nova concepção de criança. Segundo Brougère (2001, p. 90), foi preciso, depois de Rousseau, que houvesse uma mudança profunda na imagem de criança e de natureza para que se pudesse associar uma visão positiva às suas atividades espontâneas. No Romantismo com Jean Paul Richter, a criança surge como se estivesse em contato com uma verdade revelada que lhe desvenda o sentido do mundo de modo espontâneo e o contato social pode destruir essa primeira verdade.

Relacionado a tal pensamento Kishimoto (2001, p.30), retoma as ideias do autor citado ao afirmar que o Romantismo constrói no pensamento da época um novo lugar para a criança e seu jogo, apontando Jean Paul Richter, como um dos principais educadores, que consideram o jogo como conduta espontânea e livre e instrumento de educação de pequena infância.

Prossegue-se assim a história da infância, mas dessa vez, a contexto de Brasil, onde segundo Passeti (s/a, p.3) citado por, Henick e Faria (2015, p.25828), os primeiros modelos de criança foram trazidos pelos Jesuítas. O autor em sua obra, diz sobre a infância que a criança brasileira muito se diferenciava da criança europeia, por causa das descobertas europeias sobre a infância. Nesse contexto, no entanto, havia:

duas representações infantis: uma mística repleta de fé, e o mito da criança santa; a outra de uma criança que é modelo de Jesus, muito difundido pelas freiras carmelitas. Inspirados por essas imagens capazes de transcenderem aos pecados terrenos, os jesuítas vêem nas crianças indígenas “o papel em branco” que desejam escrever; antes que os adultos com seus maus costumes os contaminem (PASSETI, s/a, p.3 apud HENICK E FARIA, 2015, p.25828).

Ambos os autores, argumentam que para os Jesuítas a puberdade era entendida como o momento da passagem da inocência original da infância à idade considerada perigosa do conhecimento do bem e do mal e era por onde a criança assumiria o comportamento do adulto.

Para difundir seu projeto pedagógico e moldar as crianças daquele contexto conforme a missão jesuítica, os padres deram início à colonização jesuítica, com o intuito de divulgar a fé cristã e catequisar os indígenas. Era preciso, no ideário jesuítico, que a criança fosse “modulada” ou recebesse “luz”, para não ser corrompida pelos adultos, antes que atingisse a puberdade (HENIK E FARIAS, p. 25289).

Outro ponto relevante a ser abordado no trabalho dos autores, é a chegada da Roda dos Expostos ao Brasil. De acordo com Passeti (s/a, p.9) citado por Henick e Faria (2015),

Esta roda era uma espécie de dispositivo onde eram colocados os bebês abandonados por quem desejasse fazê-lo. Apresentava uma forma cilíndrica dividida ao meio, sendo fixada no muro ou na janela da instituição. O bebê era colocado numa das partes desse mecanismo que tinha uma abertura externa. Depois, a roda era girada para o outro lado do muro ou da janela, possibilitando a entrada da criança para dentro da instituição. Prosseguindo o ritual, era puxada uma cordinha com uma sineta, pela pessoa que havia trazido a criança, a fim de avisar o vigilante ou a rodeira dessa chegada e, imediatamente a mesma se retirava do local (PASSETI s/a, p. 9 apud HENICK e FARIA, 2015, p. 25830).

De acordo com os autores, esse mecanismo foi usado para tentar resolver o grave problema de crianças abandonadas nas ruas daquela época e para garantir o anonimato de quem não quisesse se responsabilizar por aquela criança.

Henick e Faria (2015), acordam para a realidade das crianças abandonadas existir desde sempre. Contudo, assim afirmam os autores:

o fenômeno de abandonar crianças é muito antigo, na época da Colônia muitas crianças eram largadas por diversos fatores, tais como falta de recursos, filhos fora do casamento, escravas que tinham filhos com seus senhores e entre outros, e então depois que nasciam as mulheres precisavam dar um “fim” na criança, momento o qual aconteciam os casos de bebês jogados em becos, lixeiras, nas portas de outras famílias, igrejas (HENICK e FARIA, 2015, p.25830).

Conforme Passeti (s/a, p, 10) citado por Henick e Faria (2015, p. 25830), a primeira instalação da Roda dos Expostos se deu na Santa Casa de Misericórdia na cidade de Salvador no ano de 1726, com uma segunda última Roda sendo estabelecida ainda no período colonial na cidade de Recife e mesmo o Brasil passando a ser independente, tais mecanismos ainda funcionavam. No ano de 1825, uma outra Roda, é instalada em São Paulo, como afirma o autor.

Contudo, a roda dos expostos não perdurou por muito tempo, e no século XIX, essas instituições começaram a ser fechadas, pois não estavam de acordo com os interesses do Estado. Dessa forma, as crianças, foram obrigadas a levar uma vida de marginalização, pois foram largadas a própria sorte, sucumbindo à vadiagem nas ruas.

Segundo Henick e Faria (2015), diante desse cenário, foi-se preciso tomar alguma providência, sendo a educação como solução. Nos autores, tem-se em (NETTO,2000, p.110), a seguinte afirmação: “Caberia ao Estado implantar uma política de proteção e assistência à criança, ao qual foi estabelecida por meio do Decreto 16.272, de novembro de 1923”.

No decreto acima citado, atem-se que no início do século XX, já se tomavam medidas de implantação aos cuidados da criança, que já era vista como um ser com singularidades e especificidades a serem consideradas pela família e sociedade, mas apenas na parte do assistencialismo.

Henick e Faria (2015), todavia afirmam que é somente nos anos de 1960, que efetivamente se estabelecem as mudanças na concepção e formas de assistência às crianças abandonadas. Netto (2000) citado pelos autores, diz que na ditadura militar, em 1964, foi introduzida, mediante a lei 4.513 de 1º de dezembro de 1964, a Política Nacional do Bem-Estar Social do Menor (FUNABEM).

À tal instituição, conforme Netto (2000), citado por Henick e Faria (2015) era incumbida a execução da Lei, que previa cuidar do menor carente, abandonado e delinquente, cujos desajustes sociais se atribuíam aos desafetos familiares.

Continuadamente à Política Nacional do Bem-Estar Social, foram instaladas outras instituições como as FEBEM's (Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor). Conforme Henick e Faria (2015), essas instituições tinham como objetivo substituir os antigos "Aprendizados de Menores", para adequar a assistência que antes era quase exclusiva da igreja, como exemplo a roda dos expostos e as Casas de Misericórdia. Os juizados tinham. Sobre as normas que se seguiam para adoção, os juizados encaminhavam as crianças abandonadas ou órfãs para essas fundações, e lá elas esperavam por serem adotadas enquanto recebiam um ótimo tratamento e uma boa orientação pelas saudosas "damas de caridade", bondosas senhoras que se dedicavam voluntariamente.

De acordo com os autores em 1988, houve a Constituição Cidadã com a qual foram inseridos os Direitos Internacionais da Criança e em 1990, o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), que determina em seu Artigo 4º, p.16 a seguinte determinação:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade, a convivência familiar e comunitária.

Considerando a história da infância no Brasil, desde seus primórdios, até hoje, vê-se como as concepções com relação a essa etapa da vida da criança mudou efetivamente. Pois a partir das leis em favor da criança, mudou-se a visão que se tinha dos menores, como "folhas de papel em branco", para sujeitos históricos e com direitos, capazes de

participar ativamente das relações sociais. Destacando o ECA, como provedor de tais direitos.

Como já mencionado, as crianças outrora, eram tidas como invisibilizadas perante os adultos que as consideravam seres inacabados, sem nada específico ou original, um homem em miniatura, conforme aponta Kishimoto (2001). A autora aponta que para combater tal visão no século XVIII, Rousseau em sua mais importante obra *Emilio*, veio desconstruir tais ideias sobre a infância defendendo a especificidade infantil e a criança como portadora de uma natureza própria que deve ser desenvolvida (Kishimoto, 2001, p.30).

A história da criança e da infância sempre esteve impregnada pelo adultocentrismo, que nada mais é do que a supervalorização do pensamento e das atitudes adultas sobre o desenvolvimento da criança. Neste tópico pôde-se perceber como a igreja e a sociedade sempre impuseram sobre as crianças o seu próprio olhar, de dominação manipulando como as crianças deveriam se comportar e apesar de muitas políticas terem sido criadas em “favor” da criança e do adolescente, estas não se efetivaram verdadeiramente comprometidas com uma educação que possibilite à elas serem enxergadas em suas especificidades.

No decorrer da história, a imagem da criança foi marcada por estereótipos que discriminavam e negligenciavam a criança de várias formas. Precisa-se mudar o olhar, a imagem que ainda a sociedade insiste em ter sobre a infância e a criança, permitindo que estas na idade pré-escolar estabeleçam contatos múltiplos com outras culturas e que possam brincar favorecendo a socialização e um aprendizado condizente com essa etapa específica da vida humana.

O surgimento da educação infantil, foi um marco que possibilitou desenvolvimento de teorias para se compreender a natureza infantil. A partir de tais teorias, abriu-se um leque de informações que privilegiaram o brincar como sendo de grande importância.

Como futura pedagoga, nunca deixarei de continuar minha formação apoiada nas teorias que criticizam o meu saber, evitando que eu me deixe ofuscar por um saber ingênuo sem fundamentação teórica. Fazendo de tudo, para que a criança da pré-escola possa ser sujeito e sujeita ativa no processo ensino-aprendizado.

2.3 Surgimento da educação infantil e as “diferentes pré-escolas” no Brasil.

Nas relações do cotidiano, os seres humanos constroem inúmeras formas de socialização e com as crianças não é diferente, pois elas ao modo singular de sua infância, recriam todas as formas utilizadas pelos adultos, através das brincadeiras e do seu alto poder de imaginação.

Com novas formas de se conceber a infância, a Educação Infantil, foi um marco importante na vida social da criança, pois foi a partir dela que as crianças puderam desenvolver-se num espaço de trocas entre culturas, de conhecimento e de socialização. Porém, é importante saber como se originou essa importante instituição e para qual público ela foi primeiramente destinada.

Segundo Bujes (2001, p.14) citado por Andrade (2010),

o surgimento das instituições de educação infantil relaciona-se com o surgimento da escola e do pensamento moderno entre os Séculos XVI e XVII. Responde, também às novas exigências educativas resultantes das relações produtivas advindas da sociedade industrial. O contexto histórico do surgimento dessas instituições é ainda marcado por mudanças no interior da organização familiar, que assume o modelo nuclear, e ao desenvolvimento de teorias voltadas para a compreensão da natureza da criança marcada pela inocência e pela inclinação às más condutas.

O surgimento das instituições de educação infantil, aconteceu num momento em que muitas mudanças ocorriam nas sociedades, a partir do pensamento moderno, que trouxe entre outras coisas, muitos estudos para se compreender o universo da criança, que outrora era tida apenas como ser inocente e inclinado às más atitudes.

Outro fato histórico que merece destaque é a criação dos Jardins de Infância, que conforme Andrade (2010) surgiram na Europa, mais precisamente na Alemanha, por Froebel no ano de 1840 para o atendimento s crianças de 3 a 7 anos. O autor, esclarece as seguintes afirmações sobre a educação infantil:

contrapõe-se às demais instituições por ser detentor exclusivo de uma proposta pedagógica que visava à educação integral da infância e defendia um currículo centrado na criança. Os jogos e as atividades de cooperação delinearam o objetivo das propostas pedagógicas. Apesar de sofrer represálias do regime reacionário prussiano, essa instituição propagou-se intensamente pela Europa a partir de 1870 (ANDRADE, p.130).

Frisa-se a partir das ideias da autora, a criação dos Jardins de Infância no Brasil. Segundo Kuhlmann Júnior (2001, p. 84), citado por Andrade (2010, p.130).

as primeiras iniciativas foram no setor privado para o atendimento às crianças da elite. No Rio de Janeiro foi fundado em 1875 o jardim de infância do Colégio Menezes Vieira, e em São Paulo, em 1877, o da Escola Americana.

No ano de 1896 foi criado pelo setor público, o jardim de infância Caetano de Campos para o atendimento às crianças da burguesia paulistana.

Ainda segundo Kuhlmann Júnior (2000, p.8) citado por Andrade (2010, p.128), afirma que:

as instituições de educação infantil propagadas a partir das influências dos países europeus centrais, na transição do século XIX ao século XX configuram um conjunto de instituições modelares de uma sociedade civilizada. O autor, (2001, p. 81) também afirma que as instituições de educação infantil surgiram da articulação de interesses jurídicos, empresariais, políticos, médicos pedagógicos e religiosos, o que determinou três distintas influências na história das instituições infantis, ou seja, a jurídico-policial, a médico-higienista e a religiosa.

A educação infantil, foi alvo de muitos setores que se mostravam preocupados com a situação da infância pobre no Brasil.

Conforme os estudos de Dantas (2001), houve três pontos de vista relacionados à infância que de forma distinta concebiam esse momento da vida da criança apenas de forma assistencial. Tais posicionamentos advinham das seguintes concepções: do ponto de vista médico – higienista, que se preocupava com a questão da mortalidade infantil, o ponto de vista jurídico policial que se centrava nas questões dos menores abandonados e por fim, o ponto de vista religioso que contribuiu com a implementação de novas políticas assistenciais.

Com relação às primeiras creches no Brasil, a partir de Kuhlmann Jr (2010 apud NASCIMENTO, 2015), é importante observar as diferenças, pois enquanto na Europa, as creches foram criadas para ampliar o trabalho industrial feminino, no Brasil as creches elas eram voltadas para a educação de crianças filhos de escravos, oriundos da Lei do Ventre Livre. Segundo Kuhlmann Jr, em 1879, a referência à creche se deu num jornal do Rio de Janeiro, intitulado A Creche (asilo para a primeira infância).

Na ocasião, o Jardim de Infância, era destinado aos filhos da elite que tinha em seu bojo, uma educação racional e compatível com o progresso científico. Contudo, importando uma educação europeia, aos moldes froebelianos, foram criados os primeiros Jardim de Infância privados que atenderiam a clientela mais abastada daquela cidade sob uma proposta exclusivamente pedagógica e o qual não poderia ser confundido com asilos e creches para os pobres (NASCIMENTO, 2015, p. 17444),

Historicamente e a partir de tais autores, constroem-se preliminarmente, as ideias sobre a educação infantil.

Essa primeira etapa da educação básica, passou a ter uma maior importância com a chegada da Era Moderna, Revolução Industrial e das teorias iluministas. Mas como se pode observar, apenas as crianças da elite tinham acesso aos jardins de infância no Brasil, nas últimas décadas do Século XIX. A educação infantil na sua gênese foi uma grande criação, porém, suas propostas eram diferenciadas, não sendo as mesmas para filhos de ricos e filhos de pobres.

Detalhadas nas ideias de Dantas (2001), tem-se as três influências que articuladas, tornaram possíveis o estabelecimento das instituições infantis, mas cada qual com seus interesses mais voltados ao assistencialismo.

Dessa forma, importa frisar contudo, que inicialmente a Educação Infantil era sustentada por essas entidades, pois o Estado não tinha participação na implementação e funcionamento de tais instituições, sendo que este fato só ocorreu bem mais tarde, com a chegada do Estado Novo, onde o governo assume oficialmente a responsabilidade na esfera do atendimento infantil, onde foi criado o Ministério da Educação e Saúde (NASCIMENTO, 2015, p.17447).

De acordo com a mesma autora, apenas duas décadas mais tarde, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), 4.024 de 1961, propõe estabelecer que crianças com idade inferior a 7 anos receberiam educação em escolas maternas ou jardins de infância.

Porém, o Estado, através da LDB de 1971, abstém-se de suas responsabilidades ao determinar a vigência da educação infantil somente por parte dos sistemas de ensino, o que conforme a autora, se configurou num lento processo de expansão (NASCIMENTO, 2015, 17448).

Segundo Kuhlmann Jr. (2000b apud NASCIMENTO, 2015), nesse contexto, parte das instituições estiveram ligadas aos sistemas de educação atendendo as crianças de 0 a 6 anos, e o outro grupo vinculado aos órgãos de saúde e de assistência, com um contato indireto com a área educacional.

Destaca-se que houve vários movimentos de luta pelo direito ao serviço de Creche no ano de 1970, esse ano marca o crescimento por reivindicações por instituições de educação infantil o que segundo a autora, “sinalizava-se essa instituição como uma necessidade da sociedade, sendo indicado o Estado como responsável pela sua criação e manutenção”.

Conforme Nascimento (2015, p, 17449), “a principal bandeira de movimento de luta de creches e dos seus profissionais, foi a defesa do caráter educacional dessas instituições, visto como positivo em oposição ao assistencialismo da “pedagogia da submissão” que ocorrem em instituições que segregam a pobreza.

Um outro ponto relevante, o qual Nascimento (2015) é sobre a constituição de um conjunto de instituições de educação popular, envolvendo o ensino primário e várias outras modalidades organizadas à parte do sistema educacional regular (ensino profissional, educação infantil, educação de adultos) que levou à diferentes formas de atendimento.

É interessante refletir que as lutas pelas quais a nossa educação pública teve que passar se constituiu embasadas em protestos, em sair às ruas para poder assegurar direitos. Nada, portanto, nos veio de graça, foi preciso que nós enquanto cidadãos resguardados pela Constituição, fizéssemos lembrar que temos direitos e que estes precisam ser respeitados.

A autora, segundo Kuhlmann Jr (2010), considera que a vinculação das creches aos órgãos governamentais de serviço social e não ao sistema educacional levou à ausência desse tema nas pesquisas educacionais e nos cursos de Pedagogia e também quando na década de 70 as creches e pré-escolas iniciaram seu processo de expansão, à crítica à educação compensatória trouxe á tona o seu caráter assistencialista, discriminatório, conforme afirma Kuhlmann Jr (2010, p 166 apud NASCIMENTO, 2015, p.17450).

Porém, apesar das discriminações e preconceitos com a educação voltada às classes menos favorecidas materialmente no país, muitos foram os avanços concernentes à legislação brasileira dentre as quais podemos citar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (Lei n. 9394 de 20.12.1996), que aprovou entre outras coisas, o Plano Nacional de Educação – PNE que em sua Meta 1 propõe a universalização da educação infantil até 2016, na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5(cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo 50% (cinquenta por cento) das crianças até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.

A Constituição Federal de 1988, assegura a educação infantil em creches e pré-escolas às crianças até 5 (cinco), anos de idade de acordo com o inciso IV.

Importante destacar que o texto do inciso acima, sofreu uma alteração pela EC n.53/2006 que incorpora a educação infantil como dever do Estado brasileiro. Tal texto é adequado conforme a Lei 11.274/2006- que alterou conforme dizem os autores, alguns dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, já que inclui crianças de seis anos de idade no ensino fundamental obrigatório com duração de nove anos.

De acordo com as Leis de Diretrizes e Bases da Educação, no Art. 29, a educação infantil é definida como primeira etapa da educação básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual, social, completando a ação da família e da comunidade. Complementando as disposições do referido Artigo, considera-se no Art. 4º, que reafirma em seu inciso IV, o compromisso do Estado com a educação em creches e pré-escolas para crianças de zero a seis anos de idade.

No RCNEI DE 1998, cita-se alguns aspectos defendidos pelo documento, como Educar, o Cuidar e o Brincar na educação infantil.

O conceito de Educar, explícito no documento, é assim delineado da seguinte maneira:

Educar, significa portanto, propiciar situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integradas e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança e os acessos pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (RCNEI, p.23).

É vital mencionar que o documento no mesmo excerto, também reafirma o papel da Educação como auxiliar no desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis.

Sobre o Cuidar, o mesmo Referencial, manifesta que “contemplar o cuidado na esfera da instituição da educação infantil, significa compreendê-lo como parte integrante da educação, embora possa exigir conhecimentos, habilidades e instrumentos que extrapolam a dimensão pedagógica” (RCNEI, 1998, p.24).

Sobre o Brincar, o documento também traz algumas orientações que norteiam essa atividade dentro da educação infantil. Assim sendo é importante atentar para essas

orientações: “nas brincadeiras as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brinca” (RCNEI, 1998, p.21).

O excerto, extraído do documento norteador explica ainda que, “a criança para assumir um determinado papel numa brincadeira, precisa assumir alguma de suas características”. Tal situação está ligada a capacidade de imitação de alguém ou de algo conhecido.

Outro documento que também fundamenta os direitos da criança à creche e educação infantil é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) Lei N 8.069, de 13 de Julho de 1990, que reafirma em seu Art.54, inciso IV, o dever do Estado em assegurar à criança e ao adolescente atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a cinco anos de idade (Estatuto da Criança e do Adolescente, 2019, p. 44).

Se o brincar, possui grande importância na educação dos pequenos, um documento, que também aponta a legalidade do brincar como algo de suma importância à educação infantil é a Declaração do Direito da Criança. Nesse documento, os jogos e demais atividades recreativas devem ter um grande espaço na vida dos pequenos e pequenas, com fins estabelecidos pela educação. Assim a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959), expressa o seguinte:

A criança deve ter todas as possibilidades de entregar-se aos jogos e as atividades recreativas que devem ser orientadas para os fins visados pela educação, à sociedade e os poderes públicos, devem esforçar-se por favorecer o gozo deste direito (SILVA et al p..7).

Apontou-se, portanto, algumas leis imprescindíveis, que reconhecem as lutas e os avanços no campo da educação infantil. Apesar, de que a pré-escola seja marcada por uma história de preconceito, onde a educação se caracterizava muito mais assistencialista e compensatória.

Como aponta Dantas (2001, p. 43), a pré-escola tem em sua história algumas concepções de como foi concebida através dos tempos. Dentre elas, tem-se: a pré-escola guardiã que tinha como objetivo a guarda das crianças, liberando assim a mão-de-obra feminina. Essa concepção, segundo a autora, foi predominante durante a escravidão no Brasil, imperial e início da República. A assistência dada à criança era voltada à sua sobrevivência, prestação de cuidados básicos de higiene, saúde e alimentação, tendo em alguns casos atendimento em período integral.

Sob o aspecto citado pela autora, considera que a criança pré-escolar era vista apenas “sob o ângulo da saúde física”. A autora ainda conclui que os aspectos importantes para a educação desta criança como crescimento, desenvolvimento e formação de hábitos permanecem estritamente ligados à saúde física.

De outro modo, pode-se também citar outro tipo de concepção pré-escolar aos moldes da “assistência científica”, que segundo (KUHLMANN JR., 1988) e citado por Dantas (2001), tal concepção, era uma forma de exaltação do progresso e da indústria—além da alimentação, abarcou aspectos como habitação de pobres.

Essas ideias eram mais voltadas ao assistencialismo das crianças em fase pré-escolar. Conforme Dantas (2001), a função preparatória foi uma concepção mais voltada de fato à “educação” do que a “assistência”.

Essa função, conforme Dantas (2001), era baseada no treinamento e visava preparar as crianças para ingressarem no 1º grau, pois como tal, essa pré-escola era vista como uma espécie de solução para resolver o problema do fracasso escolar.

Algo de importante à ressaltar nas ideias da autora, é que essa pré-escola com função de “preparação” tinha dois viés bem definidos quanto às classes que alcançava: Pois na classe média, as crianças tinham uma preparação para a sua aceleração, quanto que as para as crianças das classes populares, essa pré-escola tinha um caráter compensador das carências.

A concepção de compensar as crianças de classe menos abastadas, se deve ao fato de que estas, segundo a teoria da deficiência cultural, precisavam “receber estímulos para compensar a carência cultural que era considerada uma característica da população de baixa renda” (DANTAS, 2001).

Conforme Patto (apud Dantas, 2001, p. 44), existem dois tipos de educação compensatória:

A educação compensatória preventiva tem por objetivo impedir que o ambiente em que a criança se desenvolva produza as consequências negativas que costuma produzir. Neste sentido, a educação pré-primária seria utilizada como um “antídoto” às influências nefastas dos ambientes pobres de estimulação cognitiva.(...) *A educação compensatória remediativa*, dada a fase de desenvolvimento em que atinge as crianças, é menos recomendável e seria aplicada sempre que a educação preventiva não tivesse sido oferecida por uma série de circunstâncias, ou se, oferecida, não tivesse produzido os efeitos desejados. (DANTAS, 2001, p. 44)

Sobre a função preparatória, a autora diz que hoje ainda muitos professores não conseguiram superar a ideia de educação pré-escolar com um único objetivo que é a escolarização.

Sobre essa questão, Faria e Santiago (2015), apontam o processo de escolarização com característica colonial, enfatizando que “o processo de escolarização termina por enquadrar tempos e espaços definidos para a infância com referencial estipulado pelos adultos e pelas adultas para aprender, pensar e criar as relações interpessoais”.

Os processos históricos que ocorreram na educação, ainda perduram como uma “herança” a qual os professores não conseguem superar. Diante dessa dificuldade, olham a criança pré-escolar, já pensando em prepará-los para o futuro, sem um olhar e uma escuta sensível.

Conforme Loris Malaguzzi, citado por Santiago e Faria (2015):

Nossa teoria diz que se não aprendermos a escutar as crianças teremos dificuldade para aprender a arte de estar e conversar com elas. Não só será difícil como talvez impossível compreender como e por que pensam e falam, como fazem, pedem, supõe, teorizam, desejam, quais as descobertas das crianças, o que preferem, para entender como realizam explorações e fazem suas escolhas, para chegar a atingir bons resultados de conhecimento (SANTIAGO e FARIA, 2015, p 79).

Nas palavras do autor, a palavra escutar ressoa como um desafio, pois escutar a criança não é tarefa fácil, quando temos uma educação pautada em séculos de colonialismo, que coloca a figura do professor e da professora como centrais no processo ensino aprendido.

Para Paulo Freire (2016), “escutar significa estar aberto de forma permanente à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro”.

Da mesma forma o autor exorta aos professores a respeitar a “leitura de mundo” com o qual o aluno chega à escola, pelo muito que isto está intimamente ligado à sua cultura e a sua linguagem de classe. Conforme o autor, essa é a maneira correta que tem o educador de, *com* o educando e não *sobre ele*, tentar a superação de uma maneira mais ingênua por outra mais crítica de inteligir com o mundo.

Nas ideias de Freire, o autor, evoca a necessidade de se escutar o educando, de uma forma muito mais profunda do que simplesmente ouvir como capacidade auditiva. Deve-se por parte do professor ou professora, estar aberto para a “leitura de mundo” que esse educando ou essa educanda trouxe para o cotidiano escolar.

Ao falar de diferentes pré-escolas, o que se denota, é que embora tenhamos tido tantos avanços que promoveram tantas mudanças, historicamente a educação infantil ficou marcada com o estigma do assistencialismo, o que só pode ser mudado com uma nova postura dos educadores e da sociedade como um todo.

Como discente do curso de pedagogia, a minha formação é contundente no sentido de me preparar para essas diferentes pré-escolas que demanda crianças diferentes, com culturas, saberes e linguagens diferentes, que trazem modos de brincar diferentes.

2.4 A Prática Pedagógica dos professores da pré-escola: Escutar o corpo que fala

Para Souza (2012, p. 179), citado por Batista (2016), a prática pedagógica é encarada nos seguintes termos:

Encara-se a prática pedagógica como uma ação coletiva, por isso argumentada e realizada propositadamente com objetivos claros que possam vir a garantir a realização da finalidade da educação e de certos objetivos de acordo com os problemas em estudo, explicitamente por uma instituição (BATISTA, 2016, s/p).

Entende-se que essa atitude coletiva, é um momento multiplicador entre professores, o qual o ensino e o aprender estarão juntos no repensar das atividades e acontecendo de forma dialética.

A prática pedagógica, portanto, é um momento propício, para que os professores consigam refletir criticamente e imbuir-se do seu professor pesquisador, que embasarão suas práticas em teorias, replanejando assim o seu trabalho.

Do mesmo modo, Freire (2016, p. 40) aponta que “ensinar exige reflexão crítica sobre a prática” e caracteriza que o momento fundamental da formação permanente do professor é o da reflexão sobre a prática, para que esta possa ser melhorada constantemente por meio do pensar crítico.

O autor discorre que a reflexão crítica sobre a prática é uma exigência da relação Teoria/Prática, ou seja, deve haver coerência entre o que se diz e o que se faz.

Para Freire, igualmente os educadores devem elencar em sua prática, a criticidade que não deve ser interrompida, mas sim superada.

De acordo, então: A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, se critica, tornando-se segundo o autor, curiosidade epistemológica.

Entende-se em Freire (2016), que a curiosidade sempre deve acompanhar os educandos, porém ele deve passar de uma curiosidade pautada no senso comum, para uma curiosidade crítica. De acordo com Shon (1992, citado por Tyminski, Shimitz e Torquato, p. 2017), um professor reflexivo é aquele que demonstra através de sua ação em sala, ser um profissional que possibilita e ajuda o aluno a encontrar seu processo de conhecimento, pois conhece seus alunos e sabe quais as dificuldades de cada um e maneira que estes necessitam ser trabalhados.

No entendimento do excerto, os professores são aqueles que de posse de conhecimentos teóricos e práticos irão reconhecer que seu aluno ou aluna precisam de trabalhados de uma forma mais diferenciada que os demais.

Para Franco (2016), “uma prática pedagógica, configura-se sempre como uma ação consciente e participativa organizada em torno de intencionalidades”.

Atem-se, portanto que a prática pedagógica dos professores é uma ação deliberada, sempre envolta numa atitude reflexiva. No entanto, o curso de Pedagogia, faz-se necessário para se compreender a Educação voltada para um público infantil. De acordo então, com as Diretrizes Curriculares Nacionais, voltadas para o curso de Pedagogia, tem-se as seguintes orientações:

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio na modalidade normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (CNE/CP1/2006, p. 2).

No Artigo 3º do CNE/CP 1/2006, são direcionadas orientações baseadas no seguinte exposto:

O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética (CNE/CP 1/2006 p.1).

A questão da interdisciplinaridade, ajuda os professores a buscar melhores formas de trabalhar conteúdos, por meio da mediação de saberes sócio-culturais. Nesse caso, o estudante de pedagogia deve estar ciente sobre as principais demandas da sua formação.

Sobre tais apontamentos o RCNEI (1998, p.39), reforça o que a LDB, no título VI, artigo 62 orientam sobre a formação dos professores da educação infantil. Tal excerto, fundamenta que:

a formação de docentes para atuar na educação básica de far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental(RCNEI, 1998, p.39).

O excerto discute ainda sobre uma situação ainda bastante delicada dentro da profissionalização adequada para a educação infantil:

embora não existam informações abrangentes sobre os profissionais que atuam diretamente com as crianças nas creches e pré-escolas do país, vários estudos têm mostrado que muitos desses profissionais ainda não têm formação adequada, recebem remuneração baixa e trabalham sob condições bastante precárias (RCNEI, 1998, p.39).

Tal questão, implica na desmistificação do professor de educação infantil, que não precisava de uma graduação, muito menos em Pedagogia para exercer a função. Tal fato, revela-se histórico e ainda atinge a educação infantil, de forma muito negativa.

Exercer brincadeiras, por exemplo, com o intuito de se buscar o desenvolvimento pleno da criança, para muitos professores, ainda não é considerado sério.

Conforme Silva et al (2013, p.4) “o ato de brincar é muito sério, pois é no brincar que as crianças fazem a construção dos conhecimentos e das habilidades para a aprendizagem, além da linguagem e dos valores sociais”.

Para Santos e Chaves (2018, p. 27), na educação infantil o simples fato de brincar contribui para o desenvolvimento da criança com o mundo que a rodeia e afirmam também a essencialidade da atividade do brincar como sendo por onde se expressam as crianças.

A forma de se expressar pela brincadeira deve ser levada em consideração pelos professores e professoras da educação infantil, não como algo fútil e sem valor como outrora se pensava. (Brougère, 2001), em seus escritos, revela tal visão nas seguintes considerações: “Antigamente a brincadeira era considerada quase sempre como fútil, ou melhor, tendo como única utilidade a distração, o recreio (daí o papel delegado à recreação) e na pior das hipóteses julgavam-na nefasta”.

Na prática cotidiana dos professores, não pode haver essa visão ideologizada, centrada no adultocentrismo, que impõe à criança um distanciamento e generalização da realidade. O que deve ser colocado como ponto de questão pelos profissionais dessa modalidade, é sua formação lúdica.

De fato, conforme Santiago e Faria (2015),” é preciso uma outra formação docente descolonizadora, que faça com que os professores e professoras da Educação Infantil, percebam que a criança deve estar no centro do ensino aprendido”.

Para esses dois autores, a educação não transmite um conhecimento isento de uma ideologia adultocêntrica, esta é alicerçada, nos pressupostos criados pelos adultos, rotulando e normalizando as produções, os comportamentos e as linguagens das crianças (SANTIAGO e FARIA, 2015, p.74).

Existe por parte de pais e professores uma visão errônea de que brincar é futilidade. Porém, o lúdico na educação infantil, não é algo inventado do nada, ele possui bases legais. Nenhuma criança vai para a escola brincar apenas por brincar. Pelo contrário, ela aprende enquanto brinca e essa relação é fruto de muitos estudos científicos e de novas formas de se perceber a criança na sociedade. Conforme Santos e Chaves (2018), observa-se o amparo legal do direito de brincar”

Sendo uma prática lúdica com amparo legal, passando pelos Declaração Universal dos Direitos da Criança em 1959, desde a Constituição Federal do Brasil em 1988, perpassando pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e tendo uma abrangência mais clara dentro do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Segundo Santos e Chaves (2018), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2013), dispõem das seguintes orientações para os profissionais dessa etapa:

[...] Deve-se entender portanto, que, para as crianças de 0 (zero) a 5(cinco) anos, independentemente das diferentes condições físicas, sensoriais, mentais, linguísticas, étnico-raciais, socioeconômicas, de origem religiosas, entre outras, no espaço escolar, as relações sociais e intersubjetivas requerem a atenção intensiva dos profissionais da educação durante o tempo e o desenvolvimento das atividades que lhe são peculiares: este é o tempo que a curiosidade deve ser estimulada, a partir da brincadeira orientada pelos profissionais da educação. Os vínculos da família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social devem iniciar-se na Pré-Escola e sua intensificação deve ocorrer ao longo do Ensino Fundamental (SANTOS e CHAVES, 2018, p.36).

Atinentes para tais orientações, acredita-se que a Inclusão é um fator que merece atenção por parte de todos os profissionais da educação infantil. Pois as crianças, se relacionam o tempo todo. Sendo o momento das brincadeiras, um excelente momento para reforçar a afetividade, o respeito e a tolerância mútuas.

Conforme ainda, as Diretrizes para a Educação Infantil (2013, p. 37), a mesma ressalta a cultura como conquista, assumindo o cuidado e a educação para este fim, por meio de atividades lúdicas em situações de aprendizagem (jogos e brinquedos),

formulando propostas pedagógicas que considere o currículo como conjunto de experiência em que se articulam saberes da experiência e socialização do conhecimento em seu dinamismo, enfatizando o parágrafo V a seguir: “no contato com diferentes linguagens representadas, predominantemente, por ícones – e não apenas pelo desenvolvimento da prontidão para a leitura e escrita -, como potencialidades indispensáveis à formação do interlocutor cultural”.

O último parágrafo, acentua algo de muita importância que deve ser considerado pelos profissionais da educação básica, pois é importante que em sua prática pedagógica os professores aprendam que as crianças não são “monolinguísticas” como apontam Santiago e Faria (2015).

A prática pedagógica, no entanto, parece ainda, não possuir essa visão; ainda está muito presa à uma formação colonial, que valoriza apenas o aprendizado da leitura e escrita como únicos merecedores de destaque no decorrer do aprendizado da criança pré-escolar até seu ingresso nas outras modalidades de ensino.

Nesse sentido é bom lembrar o que diz Santiago e Faria (2015), ao parafrazearem Malaguzzi (1999) em sua poesia “As cem linguagens”, onde eles dizem que as crianças apontam para além do mundo que já existe.

Os autores ao dizerem que as crianças apontam para além do mundo que já existe, citaram Nietzsche, (2003, p.3) onde o autor, afirma que “o homem deve ser superado para além do homem”.

Os autores ainda afirmam que “da mesma forma como Nietzsche (2003) nos provoca a ir para o além do homem, as crianças nos provocam a ir além do adulto, reinventando o lócus que o adultocentrismo delimita para a sua existência”.(SANTIAGO e FARIA, 2015, p.78).

Buscando compreender tais afirmações, a prática pedagógica, principalmente ela, precisa se “desnudar” de uma visão que não privilegia as crianças como sujeito produtores e criadores de uma cultura infantil, que precisam de uma escuta realmente profunda e recheada de sensibilidade, que respeite a singularidade de cada um e de cada uma, considerando as várias formas com se comunicam e se relacionam com o mundo.

Rau (2011, p. 114), também contribui no sentido de explicar que “além da fala, o ser humano se expressa por meio de gestos, utilizando a expressão corporal e a facial”.

A autora também afirma que o brincar está para além do jogo e das brincadeiras:

Assim, o brincar tem um papel definitivo do que diz respeito ao desenvolvimento das diferentes formas de linguagem, a ludicidade como um todo, não apenas por meio dos jogos e das brincadeiras, mas também por meio da música, da arte, do desenho, da escultura, da pintura, da dança, etc (RAU, 2011, p.114).

Percebe-se, que a autora também reforça que a linguagem na verdade não se faz apenas pela fala, mas pela utilização do corpo e da face. Vale ressaltar as crianças surdas, mudas, que num contexto de sala de aula com alunos ouvintes têm grandes chances de socialização mediante uma prática pedagógica que conceba a linguagem não como sendo apenas a verbal, mas que considere outras formas de linguagem; logo de comunicação.

Atualmente, o centro das propostas pedagógicas está o currículo e um ponto que merece ser discutido é a BNCC (Base Nacional Curricular Comum) que no ano de 2020, entrou em vigor, em todos os estabelecimentos de educação públicos e privados.

A BNCC, em sua pauta para a Educação Infantil orienta as escolas que oferecem esse tipo de educação, a trabalharem um currículo que possa ser igual à nível nacional e diferenciado em cada região, respeitando a diversidade cultural de cada povo. Para tanto, na Educação Infantil e de acordo com a DCNEI em seu Art. 9º:

eixos estruturantes das práticas pedagógicas, dessa etapa da Educação Básica são as **interações e a brincadeira**, experiências nas quais 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 (BNCC, 2019).

De acordo com tais eixos estruturantes, a Educação Infantil assegura seis direitos de aprendizagem que são: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se que ligam-se aos cinco campos de experiência que são: O eu, o outro e o nós, Corpo, gestos e movimentos, Traços, sons, cores e formas, Escuta, fala, pensamento e imaginação e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Dessa forma, através desses campos de experiência serão definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, organizadas em três grupos de faixa etária, conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, p.25).

De acordo com Antunes (2002), citado por Real et all (2017), os mesmos ao citarem a teoria sociocultural de Vigotsky, esclarecem que:

A aprendizagem acontece através do desenvolvimento social, onde estão envolvidas a interação e a mediação. A aquisição de conhecimentos também

ocorre por meio da partilha da experiência do outro, sendo assim a aprendizagem é uma atividade conjunta, onde a interação e a mediação são significativas para o desenvolvimento do indivíduo (REAL et al, 2017 p.12279).

Constata-se por meio das diretrizes e das teorias de aprendizado, portanto, que para que a aprendizagem ocorra na vida das crianças, é necessário que elas se relacionem socialmente por meio da troca de experiências que poderão se dar pelas interações e brincadeiras.

No Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) que expõe neste excerto as seguintes orientações: “na pré-escola a criança deve participar de situações de brincadeira nas quais elas possam escolher os parceiros, os objetos, os temas, o espaço e as personagens, ampliando portanto a possibilidade do aluno de realizar escolhas e tomar decisões.

De acordo com Kramer citada por Dantas (2001), a prática pedagógica deve considerar uma visão de criança dentro das seguintes orientações:

(...) o trabalho pedagógico precisa se orientar por uma visão de crianças como seres sociais indivíduos que vivem em sociedade, cidadãos e cidadãs. Isso exige que levemos em consideração suas diferenças, características, não só em termos de histórias de vida ou de região geográfica, mas também de classe social, etnia e sexo. Reconhecer as crianças como seres sociais que não implica em não ignorar as diferenças. Os conflitos- que podem emergir- não devem ser encobertos, mas, por outro lado, não podem ser reforçados: precisam ser explicitados e trabalhados com as crianças a fim de que sua inserção social no grupo seja construtiva e, para que cada um seja valorizado e possa desenvolver sua autonomia, identidade e espírito de cooperação e solidariedade coma as demais..

A autora em questão, mostra que a singularidade infantil se propõe como um grande referencial a ser considerado, ou porque não dizer singularidades, pois no atual momento em que atravessamos, em que um novo olhar deve ser lançado sobre a criança e a infância, não cabe mais olhar para as crianças de uma forma homogeneizada, muito menos romantizada, pois esse novo olhar precisa considerar a criança, como sujeito social com especificidades a serem relevadas.

Conforme Batista, (1988) no trabalho dos autores Martins e Gonçalves (2014, p.624) a autora pontua a existência de uma distância no que tange o que se pretende fazer e o que realmente se realiza no cotidiano da pré-escola. A autora critica a falta de respeito à criança como atores sociais e culturais, pois segundo ela, seguem-se modelos prontos no que se refere a solução dos problemas da escola ou da pré-escola, tanto estruturais, quanto pedagógicos. Para tanto, a autora sugere a implementação de uma proposta de

caráter educacional-pedagógico, que no caso seria a sistematização do planejamento, realizado pelos próprios profissionais que atuam diretamente com as crianças.

Outro ponto destacado pelos autores, é sobre a rotina da criança pré-escolar que segundo eles, não deveria copiar as regras e horários da escola convencional. Segundo Batista (1988, apud MARTINS e GONÇALVES, 2014) “os horários sistematizados pelos adultos cerceiam o desenvolvimento das crianças, pois elas não têm escolha do que fazer, seguindo regras pré-estabelecidas”.

Seguindo ainda a reflexão acima faz-se uma comparação com as ideias da autora sobre as rotinas e a forma como ainda são empregadas na atualidade.

De acordo com Santiago e Faria (2015), “essa regulação recupera e fortalece a ideia de escola reprodutora, ambiente destinado ao controle e ao disciplinamento das crianças pelos adultos com o objetivo de prepará-los para a vida futura” (SANTIAGO E FARIA, 2015, p. 75).

Para se ter uma maior compreensão sobre esse tipo de disciplinamento, foi-se buscar na fenomenologia, alguns embasamentos teóricos que explicam a dicotomia corpo/mente, abrindo uma discussão sobre corporeidade infantil.

Na visão fenomenológica, não há lugar para uma visão que despreze o corpo ou que o coloque numa posição inferior à mente. Nas ideias de Merleau-Ponty (2006), citado por Martins (2015), se tem o seguinte embasamento:

[...] Na verdade intentou-se explicar teoricamente a existência humana, na base da ‘Deusa Razão’, valorizando a ‘mente’ e desprezando o ‘corpo’. O próprio Rousseau alertou para a importância de uma educação do corpo na obra ‘Emílio’ (educação sensorial) considerando essa valorização como uma parte do conhecimento. Essa ideia será retomada por Kant, que afirmou que todo o conhecimento precisava ser comparado com o anterior, para poder construir-se de novo. Começava-se assim, a conhecer o corpo através da fenomenologia. A sintonia entre ‘corporeidade – prazer – jogo’ era uma fenomenologia que unia a ‘consciência’ e a ‘mente’. No ser humano a corporeidade é que nos permite ser e ‘estar no mundo’ (MERLEAU- PONTY, 2006 *apud* MARTINS, 2015 p. 167).

A fenomenologia, portanto, veio para desconstruir toda uma visão errônea sobre o corpo que desde a antiguidade dicotomizou corpo e mente dando à esta última uma maior vantagem sobre o primeiro. Através dessa abordagem, falar de corporeidade se tornou como que uma espécie de “quebra de tabu”, principalmente porque falar do corpo era e ainda é considerado como algo pecaminoso; se tem um corpo, mas se deve ignorá-lo, pois o intelecto não precisa dele, a educação não se faz com ele.

Mas, nas ideias de Ponty (2006) citado por Moreira (2015, p.167), se afirma que: “o corpo e tudo que se relaciona com ele, é o que nos permite ser e estar no mundo”, ou seja, sem um corpo não somos e não estamos.

Para a educação das crianças, a educação sensorial é de uma importância das mais significativas, porque é através do ver, do ouvir, do tocar, do experimentar que elas vão ter o conhecimento de si mesmas e do mundo à sua volta, vão compreender o que se passa, como sentem, por que sentem, vão poder entender as diferenças, por que elas existem, por que vivem de uma determinada maneira.

Quando o autor interliga corporeidade com o prazer e o jogo é porque essa tríade não pode ser desconectada e é por eles que há movimento que é capaz de sentir, de perceber, de vivenciar e ao mesmo tempo de usar a inteligência para alcançar prazer do jogo ou mesmo do brincar. Devido a nossas escolas ainda serem tão tradicionais, muitas vezes, acabam por valorizar um ensino fragmentado, que “engessa” o corpo da criança, em busca de um aprendizado voltado apenas para o intelecto.

Então se faz mais que um dever desta discente, contribuir futuramente no chão da sala de aula para que as crianças, de forma indistinta, possam ter o direito de desenvolverem-se plenamente brincando e ao mesmo tempo aprendendo. Pois brincar na Educação Infantil é aprender.

A educação que temos, é uma educação conservadora, que procura imobilizar seus alunos para que estes se façam dóceis e obedientes, dessa forma a escola não comunga da ideia de que corpo e a mente precisam estar juntos para que se desenvolva um aprendizado totalizado, não fragmentado, pois o corpo é desprezado para essa ação que só pode ser feita pela mente, segundo ainda nossa educação tradicional. Então, de acordo Rodrigues (2004):

as ideias racionais marcadas pelo cartesianismo atribuem um valor ao sujeito que era medido pelo seu potencial intelectual, conferindo ao corpo um valor mínimo e diferente do da mente que ainda hoje é muito valorizada pelo social e pelo educacional e evidencia uma preocupação com o homem-intelecto (RODRIGUES, 2004, p. 34).

O corpo é por onde experimentamos e sentimos, nos comunicamos, vivemos e vivenciamos. Sem o nosso corpo nada se concretizava, nada se materializava. Nas ideias de Gallo (1997, p. 74) citado por Rodrigues (2004), o autor faz a seguinte definição sobre corpo:

O corpo humano é o corpo que sente, percebe, fala chama a atenção para o corpo que somos e que vivemos. O corpo é presença concreta no mundo, porque veicula gestos, expressões e comportamentos das ações individuais e coletivas de um grupo, comunidade e sociedade [...] precisa fazer o corpo num elemento de resistência que nos liberte do negativismo e do pragmatismo. Um corpo que nos coloque frente à nossa realidade, confrontando-nos com problemas e situações. Um corpo que nos coloque no mundo e seja capaz de “aventurar-se” para vivermos novas e impensadas perspectivas para a vida (Gallo, 1997, apud RORIGUES, p. 14).

O autor parece fazer um convite para que reflitamos em nosso corpo não como uma máquina, mas como um corpo que sente e que chama a atenção par o corpo que somos e que sentimos.

O corpo também deve se assumir enquanto um corpo politizado, que enfrente as lutas e resista à todas as situações da nossa realidade, mas que também possa lançar-se no mundo e se aventurar, viver a vida sem pensar demasiadamente. Conforme Foucault (2011, p.267) e citado por Santiago e Faria (2015, p.77) “desde que, há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência”.

Kishimoto (2001), aponta a influência concentrada na imagem do super-herói, para a criança que procura ter algum poder de superação dos obstáculos, ao imitá-lo.

Brincando a criança coloca-se num papel de poder, em que ela pode dominar os vilões ou as situações que provocariam medo ou que a fariam sentir-se vulnerável e insegura. A brincadeira de super-herói ao mesmo tempo que ajuda a criança a construir a autoconfiança, leva a superar obstáculos da vida real, como vestir-se, comer um alimento sem deixar cair, fazer amigos, enfim, corresponder às expectativas dos padrões adultos (KISHIMOTO, 2001, p.66).

Nessa perspectiva, a educação deve se conscientizar a respeito dos corpos das crianças, pois os corpos das crianças emitem mensagens. Ou seja, quando elas gritam, gesticulam, pulam, dançam, cantam, estão dando sinais de uma resistência, frente à dominação adulta, pois muitas vezes os adultos não compreendem essas mensagens, porque simplesmente não conseguem ter um outro olhar, que não seja um olhar focado numa só linguagem. Conforme Moreira (2015), muitos gestos das crianças são compreendidos como mensagens:

Sentir as emoções, transmitir vontades, decidir sobre o que fazer, explorar as potencialidades com vigor são mensagens emitidas pelas crianças por meio dos movimentos corporais, e os professores por sua vez não as consideram significativas mediante o que denotam entender por ação pedagógica no processo ensino-aprendizagem.

Ainda conforme Moreira (1995, p.174) a educação no contexto pós-moderno, intenta instituir códigos morais que estabelecem condutas e reprimem as possibilidades de expressão do corpo, num distanciamento entre a aprendizagem e as vivências do sujeito.

Com relação as ideias de Moreira (1995), Santiago e Faria (2015) confirmam que:

os meninos pequenos e as meninas pequenas reinventam a suas existências, experienciando as coisas e as relações sociais, através de diferentes linguagens, como por exemplo, o contato pele a pele, as mordidas, os choros, as linguagens orais e todas as não verbais; as crianças descobrem novas oportunidades e desfrutam de sensações que influenciam a construção de sua subjetividade.

Nesse sentido ressalta-se outro excerto de Moreira (2015), que afirma que:

o corpo então, fala por si, através de diversas expressões ou manifestações, que não são percebidas antropologicamente no poder da linguagem que expressa. Pelo corpo alcançamos uma concessão global de homem ou de mulher, permitindo ser um ponto de referência e de relação (BRETON, 1990). É pela linguagem corporal que conseguimos a comunicação, revelamos a nossa personalidade a cultura e a sociedade a que pertencemos (MOREIRA, 2015, p.177).

Conforme, o excerto mencionado, entende-se que o corpo possui múltiplas linguagens e a ele se atribui ser um ponto de referência para a comunicação global.

Nas ideias de Santiago e Faria (2015), quando os autores citam “as diferentes linguagens usadas pelas crianças” no sentido de construir sua subjetividade, eis que eles chamam a atenção para que os que trabalham com a educação de crianças pequenas, possam valorizar e reconhecer que essas ações das crianças, são na verdade, formas de se comunicar e se expressar e que não podem ser silenciadas por ignorarem o fato de que ao movimentar-se, as crianças também aprendem, ou seja, não é só através do intelecto ou de uma única linguagem, mas também através do seu corpo, experienciando e experimentando novas possibilidades de comunicação.

Essas múltiplas formas de gerenciamento do próprio corpo e dos modos como se apropriam dele, são resistências das crianças para que os adultos e adultas superem o adultocentrismo.

Rau (2011), também aponta que o brincar vem ser uma forma de linguagem e que precisa resgatar a corporeidade e o autoconhecimento com a exploração de movimentos, espaços, precisa encontrar tempo para explorar objetos com texturas simples e naturais para criar (RAU, 2011, p. 116).

De posse das ideias da mesma autora, é muito apropriado mencionar o que ela explicita em seu livro sobre o desenvolvimento psicomotor da criança, pois o aprendizado do educando não só requer habilidades cognitivas, “mas também da afetiva e da motora, e nesse sentido, uma criança com dificuldade de aprendizagem expressa corporalmente como se sente”(RAU, 2011, p. 126).

No que tange o trabalho corpo e mente infantil, a prática pedagógica dos professores que trabalham movimentos corporais de seus alunos, precisam observar o desenvolvimento psicomotor destes, considerando vivências familiares. Segundo Rau (2011):

O trabalho pedagógico envolvendo o movimento corporal requer uma estimulação adequada às necessidades do educando e, para isso é importante considerar que os alunos quando chegam à escola expressam suas vivências familiares, que destacam pouco tempo de dedicação e interação às brincadeiras. Muitos vivem em espaços limitados, como apartamentos e casas em ruas movimentadas, que impedem a exercitação corporal necessária à sua idade, como correr, jogar bola, subir em árvores, brincar de bonecas, montar casinhas com outras crianças. Tais atividades desenvolvem as habilidades criativas, colocando em ação o corpo e a mente. Nessa perspectiva, o educador encontra muitas dificuldades em lidar com as consequências dessa falta de atividade motora (RAU, 2011, p, 196).

Nos excertos da autora, considera que a limitação corpo/mente dificulta o trabalho dos professores, pois o espaço limitado acaba por prejudicar a criança em suas habilidades criativas.

Hoje, os espaços como menciona a autora, já não privilegiam o brincar livre das crianças, já não se brinca em espaços como a rua ou em grandes áreas verdes como antes. O espaço para brincar limitou-se ao espaço da escola ou aos parquinhos, que mesmo assim, são regidos pelo olhar vigilante dos adultos.

Dessa forma, ao chegar na escola, a criança aponta falta de habilidades, que muitas vezes os professores não conseguem detectar como dificuldades psicomotoras. Nesse sentido, vale ressaltar o que diz novamente Rau, (2011).

Essas crianças têm atitudes cotidianas na sala de aula que expressam dificuldades de coordenação motora, equilíbrio e lateralidade. No entanto, esses problemas não são vistos como dificuldades psicomotoras pelos professores, que veem essas crianças apenas como desajeitadas (RAU, 2011, p.198).

A falta de reflexão sobre a prática de muitos professores, impõe aos alunos e alunas, especialmente da educação infantil, rótulos como os mencionados pela autora. Cabe a esses profissionais, assumir uma postura realmente pedagógica, no sentido de superação do senso comum que lhes possibilite intervir criticamente em sua própria prática. Acentua-se à essa questão, a grande importância da pesquisa no trabalho dos profissionais da educação, que não podem se permitir enrijecer seus saberes projetando-os na direção de uma visão estereotipada que os condiciona a agirem sempre do mesmo modo.

Ressalta-se em Kishimoto, (2001) as estruturas de alienação do saber que para a autora “são sistemas utilizados pela sociedade para fornecer um código geral em que os sujeitos encontrarão sempre guias de ação predeterminados”. A autora comenta que tais estruturas estão vinculadas ao cotidiano das pessoas e toma como exemplo o professor que ao longo de sua prática pedagógica aprendeu a dar aula de um determinado modo, passando a estruturar sua prática pedagógica, porque tal processo transformou-se em hábito.

Não é difícil compreender que muitos professores engessam seus saberes, limitando-os pelo que aprenderam na universidade ou ao longo de sua carreira docente, tomando tais saberes quase como dogmas que devem ser tomados como únicos e inalterados. Nesse sentido, não há prática pedagógica, pois esta, só acontece quando feita de forma reflexiva e intencional.

Mais uma vez Rau (2011), vem dizer que o “lugar da práxis na educação infantil e anos iniciais reflete a importância do conhecimento teórico e prático do professor que atua em sala de aula como forma de sistematizar o conhecimento no processo de ensino-aprendizagem do educando”.

A autora completa que se faz “fundamental que o professor estabeleça uma ponte entre sua própria concepção de ludicidade, com base em suas vivências, e o conhecimento construído a partir de um sólido referencial teórico”.

No entendimento feito através destes excertos, o professor ou professora pré-escolar precisa ser pesquisador, transformando sua curiosidade ingênua em curiosidade epistemológica, no sentido de não engessar seus saberes, mas dar a eles um novo significado; a escola e os próprios educandos são oriundos de realidades distintas que nunca permanecem estandardizadas. Então escutar o corpo que fala, é superar formas, hábitos de ensinar, que não evidenciam as crianças em suas especificidades.

3 CAPÍTULO II – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a elaboração do referente Trabalho de Conclusão de Curso, optou-se por pesquisa bibliográfica, com devido levantamento de referencial teórico que se disponibilizaram em forma de trabalhos publicados, livros e artigos da internet.

O trabalho em questão, não tem o intuito de aprofundar as concepções dos autores correlatos, porém suas contribuições possuem enorme relevância para a discussão a que se destina a pesquisa.

Nas principais perspectivas teóricas, busca-se através das leituras, encontrar o objetivo geral que é analisar o “status” científico, atribuído ao brinquedo para o aprendizado de pré-escolares, destacando os principais estudos dos teóricos que o discutem. Especificamente, identificar a importância do brinquedo para o aprendizado pré-escolar; analisar se os autores atribuem função educativa ao brinquedo e por último apontar as contribuições do brinquedo para a educação motora da criança, relacionando este, com a sua corporeidade.

Os dados coletados a partir da leitura de autores como Marta Kohl de Oliveira (1997), cujo trabalho, enlaçado na teoria sociocultural de Vigotsky (1984) é o alicerce da pesquisa. Brougère, (2001) Walter Benjamim (1984) e Kishimoto (2001) destacam que o brinquedo tem grande significado tanto para a educação de crianças pequenas, quanto na cultura onde elas estão inseridas. Após o levantamento das literaturas selecionadas, se fez uma abordagem sobre os apontamentos dos autores sobre o brinquedo, na busca de suas contribuições científicas, para a educação pré-escolar.

Outros autores também deram sustentação ao trabalho, numa perspectiva voltada para a importância da corporeidade infantil para a prática pedagógica dos professores da pré-escola, como Tiriba (2010); Almeida e Madrid (2017), Rau (1997) e Edda Bomtempo (1999).

As leituras abordadas, deram à pesquisa subsídios para que se abordasse o ponto de vista de autores que discutem o brinquedo como recurso na aprendizagem pré-escolar no campo da Psicologia, Sociologia e da Educação.

Sobre a pesquisa bibliográfica, segundo Lakatos e Marconi (2001, p. 183), aponta-se que se trata de uma pesquisa que:

abrange toda bibliografia tornada pública em relação ao tema estudado, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas monografias, teses, materiais cartográficos, etc [...] e sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto (LAKATOS e MARCONI, 2001, p. 183).

Ainda, segundo Santos, (2001) a pesquisa bibliográfica é:

um conjunto de materiais escritos/gravados, mecânica ou eletronicamente, que contém informações já abordadas e publicadas por outros autores [...] são fontes bibliográficas os livros (de leitura corrente ou de referências tais como

dicionários, enciclopédias, anuários, etc.), as publicações periódicas (jornais, revistas, panfletos, etc.), fitas gravadas de áudio e vídeo, páginas de web sites, relatórios de simpósios/seminários, anais de congressos, etc. a utilização total ou parcial de qualquer destas fontes é o que caracteriza uma pesquisa como bibliográfica (SANTOS, 2001, p. 29).

Portanto, a classificação de tal pesquisa, não só fundamenta a escolha do tema, como demonstra o quanto a mesma, se faz pertinente, pelas muitas obras que o teorizam. O brinquedo, nas literaturas que o referenciam, vai cada vez mais ocupando seu espaço como um objeto de significado peremptório para a educação de crianças pequenas.

A pesquisa bibliográfica reforça a explicação do problema a que este trabalho se propôs descobrir, a partir da leitura paulatina das literaturas cabíveis ao tema.

Para os autores mencionados neste trabalho, o brinquedo tem um nítido papel de relevância, no que concerne seu uso para a educação de crianças pequenas e possui uma relação ímpar com a construção do desenvolvimento infantil.

No que diz respeito, aos estudos sobre o brinquedo, a importância de se consultar as obras mencionadas foram vitais, pois a partir de suas leituras, foi possível evidenciar o quanto esse elemento, seja na sua forma de objeto concreto como uma boneca ou um pião, ou mesmo em sua forma simbólica, tem sido amplamente debatido dentro das teorias educacionais em prol do aprendizado das crianças em idade pré-escolar.

Nas perspectivas trazidas pelos autores, a discussão inicia-se dando enfoque ao olhar sócio-histórico, ou seja, aqui as ideias de Vigotsky, são delineadas por Oliveira (1997) e que terão mais destaque, por se entender, que o autor, colaborou de forma inigualável com relação ao brinquedo no desenvolvimento infantil.

No livro escrito por Oliveira (1997), tomou-se o papel da Intervenção Pedagógica (p.61) e Brinquedo e desenvolvimento (p.65), como imprescindíveis para a leitura e posterior análise.

Sobre a intervenção pedagógica, a autora ressalta primeiramente que é no ambiente sociocultural que o indivíduo consegue se desenvolver com outros indivíduos de sua espécie, pois esses, agirão como um suporte entre o desenvolvimento e o aprendizado.

Já em “Brinquedo e Desenvolvimento”, Oliveira (1997), aponta que o primeiro tem clara relação com o segundo para o desenvolvimento infantil.

Em “Brinquedo e Cultura” do pedagogo e sociólogo Gilles Brougère (2001), destacou-se dois estudos que se aproximam das ideias vigotskianas. O primeiro trata-se do Brinquedo: “Objeto Extremo” e o segundo é o “Brinquedo na impregnação cultural das crianças” – ambos discutem o papel social e cultural do brinquedo.

Outro autor que também merece destaque é o sociólogo, Walter Benjamin. Suas contribuições, abrangem críticas pela produção em massa do brinquedo, que tiraram desse objeto, seu significado verdadeiro na vida da criança, e se desdobram no livro “Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação” Nesse livro alguns pontos foram destacados dentro de: “A história cultural do brinquedo”.

Novas contribuições pertencem à professora Kishimoto e Madeira, onde as autoras fazem um estudo denominado “Produção e uso de brinquedos”: Cocriação entre universidades, fabricantes de brinquedos e Ministério da Educação. Tal estudo trata sobre as mudanças no mercado do brinquedo a partir da publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil no ano de 2009. Segundo Kishimoto e Madeira (2014, p.1), o documento estabelece “a brincadeira e as interações” como eixo de trabalho para o sistema da educação infantil público e privado.

Em “Jogo, Brinquedo, Brincadeira e Educação”, livro organizado pela autora Kishimoto (2001), são apontados, os tipos de brinquedos e brincadeiras ressaltando apenas algumas modalidades mais importantes dentro da Educação Infantil. Segundo a autora, o brinquedo educativo, as brincadeiras tradicionais infantis, as brincadeiras de faz-de-conta e as brincadeiras de construção, estão presentes na educação de crianças pequenas. Aponta-se de forma mais específica o brinquedo educativo e brinquedo de faz-de-conta, por se compreender que os dois estão lado a lado na construção do aprendizado infantil. Kishimoto (2001. p.36), aponta “a relevância desse instrumento para situações de ensino-aprendizagem e desenvolvimento infantil”.

Contribuições do Brinquedo para o aprendizado segundo a perspectiva de alguns autores.

Oliveira (1997), em Vigotsky (1984) aponta que na psicologia histórico-cultural, o brinquedo interfere na zona de desenvolvimento proximal da criança, a fim de promover seu desenvolvimento. Mais uma vez, explicita-se que o brinquedo nas ideias dos autores, é aquele de caráter simbólico, o qual terá grande influência na libertação dos processos psicológicos superiores da criança, interferindo justamente na capacidade da criança de

abstrair os objetos das suas representações, a “criança aprende a separar objeto e significado” (OLIVEIRA, 1997, p.67).

Sendo assim, a intervenção pedagógica, se faz essencial, pois se a escola é a promotora do aprendizado, de fato muito contribuirá com o desenvolvimento futuro das crianças que vivem em situação escolar. Pois a escola como lugar de socialização, produzirá as ferramentas necessárias para que a criança adquira o conhecimento, principalmente brincadeiras de cunho imaginário, que favorecerá o seu desenvolvimento.

É importante ressaltar, o que a autora destaca em seu livro pelo conceito de imitação. Segundo Oliveira (1997), imitação, não é apenas uma atitude mecânica da criança, mas é atribuído ao fato dela fazer uma reconstrução naquilo que é observado no outro. Porém essa atitude da criança, só será possível de realizar dentro da sua zona de desenvolvimento proximal.

O autor afirma que, a imitação, pode ser usada deliberadamente nos processos de ensino-aprendizado como forma de permitir a elaboração de uma função psicológica no nível intersíquico (isto é, em atividades coletivas sociais) para que mais tarde essa função pudesse ser internalizada como atividade intrapsicológica, (isto é, interna ao próprio indivíduo) (OLIVEIRA, 1997, p. 64).

Usar a imitação no contexto escolar, pode favorecer o aprendizado, pois essa atitude implica em trocas sociais, onde a criança, imita as situações do seu cotidiano, para depois construir a sua própria subjetividade, por isso é tão significativo os momentos em que a criança possa desenvolver o espírito coletivo.

No que se refere ao comportamento, o autor classifica o brinquedo como uma atividade, que conseqüentemente é regida por regras. Essas regras, agirão no comportamento infantil, fazendo com que ocorra um avanço no seu desenvolvimento (OLIVEIRA, 1997, p. 67).

Na intervenção pedagógica, a autora ressalta primeiramente, que é no ambiente sociocultural, que o indivíduo consegue se desenvolver com outros indivíduos de sua espécie, pois esses, agirão como um suporte entre o desenvolvimento e o aprendizado.

Os estudos realizados por Vigotsky, Oliveira afirma que é na “zona de desenvolvimento proximal que a interferência do sujeito é a mais transformadora” (OLIVEIRA, 1997, p.61).

A autora esclarece que a zona de desenvolvimento proximal tem uma função muito importante: a interferência. Essa ação, realizada por outros indivíduos contribui significativamente para que uma criança da pré-escola, consiga avançar em seus conhecimentos de mundo e no aprendizado.

Contudo, os professores nessa faixa etária da criança, precisam estar atentos sobre aquilo que a criança já sabe para poderem agir no seu nível de desenvolvimento proximal, que implica em situações ainda não incorporados pelos alunos. No excerto citado Oliveira (1997), assim afirma:

[...] o desempenho desse papel só se dará adequadamente quando conhecendo o nível de desenvolvimento dos alunos, a escola dirigir o ensino não para etapas intelectuais já alcançadas, mas sim para estágios de desenvolvimento ainda não incorporados pelos alunos (OLIVEIRA, 1997, p.62).

Alinhada à essa ideia trazida pela autora, depreende-se que os professores da pré-escola são mediadores na construção do aprendizado, facilitando assim que as crianças possam avançar em suas descobertas e assim se desenvolverem.

Oliveira (1997) em usufruto às ideias de Vigotsky, explicita que, o processo de ensino - aprendizado na escola deve tomar como ponto de partida o nível de desenvolvimento real da criança, sendo o ponto de chegada os objetivos da escola que no caso é o próprio aprendizado, mas para que isso aconteça é relevante que os conteúdos a serem desenvolvidos possam estar de acordo com a faixa etária e habilidades de cada grupo de crianças e é nesse momento que os professores serão os mediadores, ou seja, usarão de interferência para se alcançar os objetivos escolares.

Diante desse fato, tal situação é classificada pela autora em seu livro, como um “processo pedagógico privilegiado”, porque o professor tem o “papel explicito de interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos”, conforme explícito em Oliveira (1997).

Atinente a isso, o autor afirma que o “único bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento”, pois numa situação escolar professores e alunos serão colaboradores para que outras crianças possam se desenvolver já que nos estudos da autora, “a criança não consegue percorrer sozinha, o caminho para o aprendizado” (Oliveira, 1997), necessitando então da interferência de outros indivíduos. Porém, de indivíduos mentalmente desenvolvidos, como os de sua espécie.

Ressalta-se a afirmação do autor, ao lembrar que assim como o adulto, uma criança também pode funcionar como uma mediadora entre uma e outra criança e às ações e significações estabelecidas como relevantes no interior da cultura (OLIVEIRA, 1997, p. 64).

Ainda sobre a importância da intervenção, tanto dos professores, quanto das outras crianças, no desenvolvimento de outros indivíduos em situação escolar, Vigotsky, segundo Oliveira (1997), aponta um novo posicionamento para as questões que possam ser legítimas promotoras de aprendizado escolar e exemplificou que a troca de informações e de estratégias entre crianças para realizar uma tarefa, não deve ser considerado errado, mas” um projeto coletivo extremamente produtivo para cada criança”.

Importa frisar que a escola tem uma função específica, quando se trata das interações sociais, porque ao se utilizar de qualquer situação envolvendo qualquer tipo de interação, ela sem dúvida, estaria promovendo o desenvolvimento e o aprendizado de seus alunos (OLIVEIRA, 1997, p. 64).

Denota-se que a escola, ao imbuir-se de tais procedimentos, se afastariam do modelo tradicional escolar, que por séculos valoriza o individualismo e a competitividade. Dessa forma, a escola estaria mais aberta ao espírito interindividual e ao convite de Vigotsky para compreender as interações sociais como formas de se construir um desenvolvimento coletivo.

Já em “Brinquedo e Desenvolvimento”, Oliveira (1997), aponta que o primeiro tem clara relação com o segundo para o desenvolvimento infantil.

Segundo Oliveira (1997), o brinquedo também é capaz de criar uma zona de desenvolvimento na criança e lhe atribui grande influência no que tange esse processo.

Mas o brinquedo, embora discutido de outras formas pelo autor, ganhou mais ênfase como a brincadeira de “faz- de- conta” como brincar de casinha, brincar de escolinha, brincar com um cabo de vassoura como se fosse um cavalo, enfim Vigotsky privilegiou o papel de brinquedo como aquele que interfere nas funções psicológicas superiores da criança.

Ao adquirir a habilidade da fala, a criança passa por dois processos muito importantes: a utilização das representações simbólicas e a libertação do seu funcionamento psicológico dos elementos concretamente presentes no momento vivido

por ela. Esse último dá a possibilidade de a criança conseguir abstrair objeto e significado. Ou seja, a criança já sabe separar um elemento concreto de um significado o qual seja estabelecido pela brincadeira. De acordo com Vigotsky citado por Oliveira (1997)

Ao brincar com um tijolinho de madeira como se fosse um carrinho, por exemplo ela se relaciona com o **significado** em questão (a ideia de “carro”) e não com o objeto concreto que tem nas mãos. O tijolinho de madeira serve como uma representação de uma realidade ausente e ajuda a criança a separar objeto e significado (OLIVEIRA, 1997. p.66).

Atem-se para o fato de que a criança entra num mundo imaginário e ao envolver-se em situações imaginárias a criança estabelece com o objeto uma nova relação. “A situação é definida pelo significado estabelecido pela brincadeira”, segundo Oliveira (1997).

Mas, para além do mundo imaginário a autora afirma que toda brincadeira é regida por regras, mesmo aquelas que sejam fruto da imaginação como as brincadeiras de faz de conta. A razão para tal argumento, está no comportamento da criança que para incorporar um determinado personagem dentro de uma brincadeira, precisa esforçar-se para se comportar de acordo com o que ela vê na realidade.

Para brincar de escolinha por exemplo, a criança precisa corresponder ao que ela vivencia numa escola real. Vigotsky (1984) discorre que “não é qualquer comportamento, portanto, que é aceitável no âmbito de uma dada brincadeira” (OLIVEIRA, 1997, p.67).

Ao assumir um comportamento, diferente do seu, a criança desencadeia processos mais evoluídos do que aqueles esperados para a sua idade. Isso graças à capacidade de se envolver em situações imaginárias.

As situações imaginárias, foram alvo dos estudos de Vigotsky (1984), e privilegiadas em Oliveira (1997), porque se relacionam ao brinquedo e ao desenvolvimento infantil. Sua contribuição nessa área é de grande relevância, pois o autor afirma que a escola precisa promover atividades que favoreçam o envolvimento das crianças em brincadeiras, principalmente as que envolvam situações imaginárias.

Relacionado a tal questão, o autor menciona a pré-escola de forma particular, pois é nesse âmbito que as crianças estão se desenvolvendo mais ativamente e os professores poderiam se utilizar de forma intencional das brincadeiras que estabeleçam situações imaginárias, para agir no desenvolvimento delas. Para o autor, essa forma de brincadeira tem “nítida função pedagógica (OLIVEIRA, 1997, p. 67).

Alude-se ao fato que o brinquedo, ao criar uma zona de desenvolvimento proximal na criança, também exerce papel de intervenção pois também participa de seu desenvolvimento.

Ao abordar assuntos nas obras de Vigotsky (1984) a partir de Marta Kohl de Oliveira (1997) que muito contribuem com a pesquisa bibliográfica deste trabalho, infere-se que as interações sociais foram fundamentais em seus estudos. O processo sociocultural do indivíduo se dá, portanto, de forma dialética.

Sobretudo, o autor demonstra como a escola tem um papel de suma importância nesse processo.

Brougère (2001), analisa sociologicamente, o brinquedo como objeto que revela traços de uma determinada cultura e sua contribuição para a educação é importante no sentido de inserir a criança na sociedade na qual está imersa. Pois através dessa inserção, a criança não só vai internalizando os costumes do lugar onde vive, mas também se apropriando de culturas diferentes.

Dessa forma, o autor estuda o brinquedo como um objeto dotado de significações onde a criança se expressa usando como referência as imagens culturais de seu contexto. Porém, essas imagens serão ressignificadas, pois a criança foge ao condicionamento imposto pela impregnação para no brinquedo, conquistar outras relações.

Como o brinquedo possui aliada função e dimensão simbólica, a brincadeira acaba fugindo a um uso preciso. Não se pode dar ao brinquedo uma única função, pois quando a criança brinca, os objetos se desviam do seu uso habitual, conforme explicita o autor.

Enfim, para a educação, os estudos de Brougère (2001) apontam o brinquedo especificamente como um objeto da cultura, onde as imagens são ressignificadas pela criança em razão de sua cultura lúdica.

Brougère (2001), aponta que a “brincadeira não é inata, pois aprende-se a brincar” e destaca que a “criança pequena é iniciada na brincadeira por pessoas que cuidam dela” (BROUGÈRE, 2001, p.98).

A inserção no mundo das brincadeiras, pressupõe que as crianças não realizam essa atividade sozinha, de fato, é algo que estabelece relações interindividuais, “portanto de cultura” (BROUGÈRE, 2001, p. 97) como observa o autor.

Sabendo-se que a brincadeira pressupõe interações sociais, ressalta-se a importância da escola, como lugar de socialização depois do ambiente familiar. Nesse ambiente escolar, a criança se apropriará de novas culturas ao interagir socialmente.

Em Benjamim (1984), pode-se inferir que os brinquedos industrializados na sua época, eram voltados para a obtenção de lucro. O brinquedo era na verdade produzido pela lógica adulta em detrimento da lógica infantil.

O autor, de certa forma denunciou no seu tempo, o que o brinquedo industrializado representaria para a educação de crianças pequenas, já que esses produtos pouco ou nada diziam sobre as verdadeiras aspirações das crianças.

Por outro lado, Benjamim edifica as produções das crianças não de forma isolada do mundo adulto, mas em sintonia com este. Porém, suas produções são livres e a criança brinca reelaborando os objetos através da imaginação.

Percebe-se o quanto o autor ressalta a importância dos materiais dos quais provém o brinquedo. Pois as indústrias não consideravam as especificidades das crianças, com o advento da industrialização desses objetos voltados para as crianças.

No ambiente escolar, os professores da pré-escola ao detectarem as produções infantis, podem se utilizar dessas produções, para a emancipação da criança, reconhecendo suas próprias experiências para a descoberta do mundo.

O autor, esclarece que pelo brinquedo e as brincadeiras, é dado às crianças possibilidades de reinvenção de seu mundo, pois tais elementos são encarados como movimento de libertação, conforme o autor (BENJAMIM, 1984, p.120).

É fato, que a criança constrói um mundo à parte do mundo adulto, porém esse mundo construído pela criança detém “estilhaços” do mundo adulto. Porém, na prática pedagógica os professores precisam dar liberdade para que a criança crie sua própria experiência de cultura, possibilitando ela mesma construir seus brinquedos.

Benjamim (1984, p. 14), em seu excerto “as crianças fazem história a partir do lixo da história”, mostra que a criança também produz uma cultura própria a partir da cultura adulta e que precisa ser considerada na sua especificidade.

Somando-se à tais ideias, os estudos de Kishimoto e Madeira (2014), Kishimoto (2001) trazem grandes e importantes contribuições para a educação de crianças pequenas por meio do brinquedo a nível pedagógico.

Ao elaborar um estudo sobre a qualidade dos brinquedos para fins educativos, as autoras reafirmam o compromisso das indústrias de brinquedos brasileiras com a educação infantil. Esse compromisso se estende desde as indústrias, Ministério da Educação e universidades, por meio das novas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil do ano de 2009 que propõem as interações e brincadeiras como eixo para o ensino da educação infantil, público e privado.

Para efeito do então documento, uma nova concepção de criança e educação deve ser abarcada. De forma significativa, o brinquedo vem ser entendido como um recurso para o aprendizado pré-escolar e que deve ser parte do processo educativo.

Porém, o estudo organizado pelas autoras mostra claramente que existe conceitos diferentes sobre o uso do brinquedo doméstico e o uso do brinquedo para fins pedagógicos. Esse último, prestimosamente vai ser colocado pela escola, em função da construção do conhecimento sistematizado.

Destaque para a formação dos professores da educação infantil, que sendo um “espaço para o diálogo” como bem se referem as autoras, necessita de uma nova mentalidade sobre as relações da criança com o brinquedo e as brincadeiras.

Nesse sentido, cabe uma reflexão por parte do educador. Pois, ao inserir brinquedos para favorecer o aprendizado, os professores devem também se inserir no universo do brincar, o que é possibilitado por uma formação lúdica.

Da mesma forma, Kishimoto (2001), aborda em seu livro *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e Educação* os tipos de brinquedo para se trabalhar na Educação Infantil. Destaque para o “brinquedo educativo” e o “brinquedo de faz-de-conta” que foram os quais deram embasamento ao trabalho de forma geral.

O brinquedo educativo, tem em seu objetivo o aprendizado e o desenvolvimento da criança. Por meio dele, os professores podem se utilizar do lúdico para explorarem as potencialidades das crianças, bem como sua apreensão de mundo.

Inegavelmente, o brinquedo, se tornou muito eficaz, se compreendido como recurso para o aprendizado pré-escolar.

Na sua forma como faz-de-conta, o brinquedo tem outras tantas possibilidades de acesso da criança ao conhecimento, pois segundo a própria autora, no ato de imaginar, a criança aprende a criar símbolos, e é levada a se relacionar de uma forma diferente com

os elementos concretos que estão em seu entorno. Por uma perspectiva simbólica, é conferido ao indivíduo o desenvolvimento mental que o fará capaz de agir no mundo através dos conteúdos do pensamento.

Já no que tange a corporeidade infantil, conforme Tiriba (2010):

só uma pedagogia que respeite as vontades do corpo poderá manter viva a potência infantil, pois os livres movimentos dos corpos está sua origem e possibilita o encantamento, o questionamento,, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e a natureza TIRIBA, 2010, p.5).

Rau (2011), destaca em seus estudos que “brincando a criança conhece o próprio corpo”.

Para a autora, o conhecimento corporal possibilita a intervenção em algumas dificuldades de aprendizado, proporcionando assim o enfrentamento dos fracassos e frustrações que dificultam sua interação social e expressão oral, escrita e corporal (RAU, 2011, p.204).

É interessante observar que a criança em idade pré-escolar usa o corpo e com ele testa limites. Este portanto, é um meio para que se desenvolva a educação motora da criança, relacionada à sua corporeidade.

Conforme Almeida e Madrid (2017), a corporeidade tem grande significado para o aprendizado e é caracterizado da seguinte forma:

Como um período muito intenso de atividades, por isso as crianças precisam experimentar, manipular objetos, brincar, pois as crianças por meio do prazer encontrado na ludicidade e na corporeidade torna-se um caminho para o desenvolvimento global, evidenciando que o comportamento motor está presente na maioria das atividades de aprendizagem e de desenvolvimento e por isso, devemos dar atenção para esse processo educativo (ALMEIDA E MADRID, 2017, p. 22883).

As autoras também reafirmam que a prática pedagógica dos professores precisa discutir e refletir considerando aspectos que envolvem o corpo, a ludicidade e o brincar, pois houve o ingresso obrigatório da criança de quatro anos na escola. Esses aspectos pelo que se infere, estão presentes em muitos estudos, mas que segundo elas, não abrangem completamente o campo educacional (ALMEIDA; MADRID, 2017, p.22886).

Edda Bomtempo (1999), postula que a “introdução do brinquedo no currículo, estimula o desenvolvimento físico, cognitivo, criativo, social e a linguagem da criança pequena”, ao ser incorporado ao currículo.

Infere-se a partir das ideias da autora, que os professores devem usar o brinquedo como fazendo parte do currículo, pelas grandes contribuições que este recurso favorece no aprendizado infantil.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Indiscutivelmente, o brinquedo foi privilegiado como objeto de estudo por grandes teóricos que o colocaram no centro das discussões para a formação da criança, por reconhecerem que este objeto contribui cientificamente com a educação de crianças pequenas. Tanto na Sociologia, quanto na Psicologia e na Educação, o brinquedo aparece revestido de cientificidade que lhe confere razão de ser pelas muitas contribuições no desenvolvimento e no aprendizado infantil.

Porém, ao responder à problematização trazida para esta pesquisa bibliográfica, o que se observou, é que o brinquedo, com toda importância teórica, na prática ainda não conquistou tal importância, pois o que se muito evidencia, é que, o brinquedo ainda carrega estereótipos de um elemento que em pouco ou nada contribui com a educação pré-escolar.

Depreende-se que tal a importância do brinquedo, só poderá ser reconhecida se, os professores investirem em sua formação, abdicando de “achismos” e visões paradigmáticas em relação a este recurso que faz parte do universo infantil. De outra forma, o brinquedo continuará sendo deixado para alguns poucos momentos como o recreio.

Arrisca-se até a afirmar que o brinquedo, é o lugar de fala da criança, pois é por onde a criança expressa muitas de suas necessidades e sentimentos.

Outrossim, espera-se que a prática pedagógica dos professores da Educação Infantil, especificamente a pré-escola, caminhe pela trilha deixada pelos teóricos, que reconhecem na cientificidade do brinquedo, como sendo capaz de contribuir com o aprendizado das crianças pré-escolares. Pois o ingresso da criança na vida escolar, exigem dos professores um outro olhar contextualizado e ao mesmo tempo crítico e aberto às pesquisas, que vá de encontro com as especificidades infantis como o brincar e as várias linguagens usadas pelas crianças no seu cotidiano.

5 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Izabelle Cristina de; MADRID, Silvia Cristina de: **O CORPO EM MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PONTA GROSSA**. EDUCERE – 2017. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br> Acesso em: 17/11/2020 às 21: 10.

ANDRADE, L.B.P: Educação Infantil: discurso, legislação e práticas institucionais [online]. São Paulo: Editora UNESP, São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 193 p. ISBN 978-85-7983-085-3. Available from SciELO Books. >[https:// books.scielo.org](https://books.scielo.org)<

BATISTA, S. M. M. **Prática docente reflexiva crítica como possibilidade de formação continuada de professores do Ensino Superior**. In: Fórum Internacional de Pedagogia - FIPED, 2016, Imperatriz-MA. Anais VIII FIPED. Imperatriz: Realize, 2016. v. 1. p. 1-6.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil / Ministério da educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.:il.

_____. BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente – Governo Federal. Disponível em: <[https:// www.gov.br](https://www.gov.br)> Acesso em: 17/11/ 2020, 23: 15

_____. BRASIL PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PNE 2014 -2024 – Ministério da Educação – Ministério da Educação. Disponível em <<https://pne.mec.gov.br>> Acesso em: 19/11/2020, às 14: 16.

_____. BRASIL. BIBLIOTECA DO SENADO FEDERAL- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

_____. BRASIL, Constituição Federal Interpretada: **artigo por artigo, parágrafo por parágrafo**: Adriana Zawada Melo... (et al); organização Costa Machado; coordenação: Anna Cândida da Cunha Ferraz -11 ed. – Barueri (SP): Manole, 2020.

_____. BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular 2020. Disponível em <[http:// basenacionalcomum.mec.gov.br](http://basenacionalcomum.mec.gov.br)> Acesso em 29 de julho de 2020.

BROUGÈRE, Gillis: **BRINQUEDO E CULTURA**- 4.ed.-São Paulo, Cortez,2001.- (Coleção questões da Nossa Época; v. 43)

BENJAMIM, Walter: **REFLEXÕES: A CRIANÇA, O BRINQUEDO, A EDUCAÇÃO**- SÃO PAULO: Summus, 1984.

BERNARTT, Roseane Mendes: **A INFÂNCIA A PARTIR DE UM OLHAR SÓCIO-HISTÓRICO**. Disponível em: <[https:// educere.bruc.com.br](https://educere.bruc.com.br)> Acesso em: 12/12/2020

BOMTEMPO, Edda: **BRINQUEDO E EDUCAÇÃO: NA ESCOLA E NO LAR**. 1999. Disponível em :[http:// www.scielo.br](http://www.scielo.br). Acesso em: 12/ 12/20.

Constituição Federal Interpretada: **artigo por artigo, parágrafo por parágrafo**: Adriana Zawada Melo... (et al); organização Costa Machado; coordenação: Anna Cândida da Cunha Ferraz -11 ed. – Barueri (SP): Manole, 2020.

BÖHM, Ottopaulo: **JOGO, BRINQUEDO E BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO**; 2014; Monografia; (Aperfeiçoamento/ Especialização em Educação e Interface com a Rede de Proteção Social) – Universidade Comunitária da Região de Chapecó.

COSTA, Antonia F. M da; SANTOS, R. P dos: **A PRÁTICA PEDAGÓGICA NUMA PERSPECTIVA REFLEXIVA**- XI CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO- EDUCERE. 2013 (CONGRESSO).

DANTAS, Rosineide Jocas, 1977. **A influência da Educação Pré-Escolar no primeiro ciclo do Ensino Fundamental** – 2001. Monografia (Licenciatura Plena em Pedagogia) – Escola de Educação. Universidade do Rio de Janeiro, 2001.

FRANCO, M. A. R, Santoro: **Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito.**: Pedagog. vol .97 no.247 Brasília Sept./ Dec.2016. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Disponível em <https:// www.scielo.br> Acesso em 15 de janeiro de 2020, 20:00

HUIZINGA, Johan: **Homo ludens; O jogo como elemento da cultura**- 4ª ed. - Perspectiva, 1993.

HENICK, A.C; FARIA, P.M.F: **HISTÓRIA DA INFÂNCIA NO BRASIL**. EDUCERE, 2015.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.); 5.ed.- **Jogo, brinquedo brincadeira e a educação**, São Paulo: Cortez, 2001.

_____ **O brinquedo da educação: considerações históricas.** 1995.

LEANDRO, A. F; PANTALEÃO, F.V.A; CAVALCANTE, P.R; ARARIPE, F.M.A. **A INFLUÊNCIA DO BRINQUEDO E DO BRINCAR NA FORMAÇÃO DO LEITOR**. In. Encontro Regional de Biblioteconomia, Documentos, Ciência e Gestão de Informação- EREBD N/NE – JANEIRO DE 2012.

MOREIRA, Wagner Wey (org.). **Corpo presente**. Campinas/ S.P. Papyrus, 1995.

MASSA, M. S..**Ludicidade: da etimologia da palavra à complexidade do conceito**. Aprender – Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação, v,1, p.11-130, 2015.

MADEIRA, Â.R; KISHIMOTO, T.M. **Produção e Uso de Brinquedos**. 2014. Apresentação de Trabalho/Congresso) <https:// www.abrinquedoteca.com.br> Acesso em 18 de Julho de 2020, 17:55

MARTINS, R. J; GONÇALVES, T.M (2014). Apropriação do espaço na pré-escola segundo a psicologia ambiental. Disponível em <https:// www.scielo.br> Acesso em: 25/10/2020, 19: 48.

MARCONI, Marina de A. e LAKATOS, Eva Maria. Pesquisa bibliográfica e resumos. In: *Fundamentos de metodologia científica*. 7ª edição – São Paulo: Atlas, 2010, p. 26-56.

NASCIMENTO, E. C. M do: **PROCESSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: Educação ou Assistência?** XII EDUCERE-CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – 2015.

OLIVEIRA, Marta Kohl de: Vigotsky: **aprendizado e desenvolvimento**: um processo sócio-histórico/ Marta Kohl de Oliveira. --São Paulo: Scipione, 1997, -- (Pensamento e Ação no Magistério).

PILLATI; Paula Valéria: **SABERES DOCENTES EXPRESSOS NA PRÁTICA DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL** In: IX EDUCERE-PUCPR- 2015.

PEREIRA, M. C: **CULTURA, INFÂNCIA, CRIANÇA E CULTURA INFANTIL: ALGUNS CONCEITOS**, Quaestio: Revista de Estudos de Educação, v. – 15, p. 38 – 49, 2013

ROCHA, A. S; ALMEIDA.T. M. A; BRAGA, E. D. P. **A CULTURA E O BRINCAR: BREVE REFLEXÃO DESTA RELAÇÃO**. In: VIII FIPED,2016, Imperatriz- MA. VIII FIPED. Imperatriz: Editora Realize 2016. V.1 p. 01-06.

RAU, M. C. T. D.: **A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO**: uma atitude pedagógica- 2 ed. ver., atual e ampl- Curitiba: Ibpex, 2011. - (Série Dimensão da Educação)

REAL, H. R; SANTOS, D. F. M dos; Weber, M. M: **O BRINCAR LIVRE: REFLEXÕES PARA O PROFESSOR DE PRÉ-ESCOLA**, in: XIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO- EDUCERE 2017, Curitiba XIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 2017

RODRIGUES, S. A; BORGES, T.F.P; SILVA, A.S: **“COM OLHOS DE CRIANÇA”**: A METODOLOGIA DE PESQUISA COM CRIANÇAS PEQUENAS NO CENÁRIO BRASILEIRO, Nuances: estudos sobre educação. Presidente Prudente – SP, v. 25. n. 2, p. 270 -290, maio/ago. 2014

SILVA, Denise da; Araújo, F. M; ESTRADA, Lillian; PEDROSA, S B; MACHADO, Beatriz: **A IMPORTÂNCIA DO BRINQUEDO COMO FERRAMENTA DE ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**: Disponível em: www.inesul.edu.br> revista> arquivo: Acesso em: 20 de novembro de 2019.

SANTIAGO, Flávio; FARIA, A. L. G de: **PARA ALÉM DO ADULTOCENTRISMO: UMA OUTRA FORMAÇÃO DOCENTE DESCOLONIZADORA É PRECISO**: Educação e Fronteiras On-line, Dourados/ MS, v.5. n. 13p.p.72 -85, jan./abr. 2015

SANTOS, W. L; CHAVES, S. S. R: **O LÚDICO NA PRÁTICA DOCENTE**: Revista Científica da FASETE. 2018.1

SANTOS, Antônio Raimundo dos. *Metodologia científica: a construção do conhecimento*. 2 ed. –Rio de Janeiro: DP&A editora, 2001.

SANTOS, J. S: **O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**: IV FIPED. 2012. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br> Acesso em : 21/ 01/2021.

TIRIBA, Lea: **CRIANÇAS DA NATUREZA** (2010). Disponível em: <<https://portal.mec.gov.br>> Acesso em: 22/11/2020.

TOMYNSKY, J.; SHIMITZ, C, R, M.; TORQUATO, A, R.: **Professor reflexivo e suas implicações no ensino-aprendizagem**, 2017. EDUCERE- XIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO.