



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

**KELI SIMONE MACEDO MACHADO**

POSSIBILIDADES DO UNIVERSO LÚDICO ENTRE  
CRIANÇAS INSERIDAS EM BERÇÁRIOS EM CENTROS DE  
EDUCAÇÃO INFANTIL

LONDRINA  
2009

---

KELI SIMONE MACEDO MACHADO

POSSIBILIDADES DO UNIVERSO LÚDICO ENTRE  
CRIANÇAS INSERIDAS EM BERÇÁRIOS EM CENTROS DE  
EDUCAÇÃO INFANTIL

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado ao Curso de Pedagogia da  
Universidade Estadual de Londrina.

Orientador(a): Prof<sup>a</sup>. Ms. Claudia Ximenez  
Alves

LONDRINA  
2009

KELI SIMONE MACEDO MACHADO

POSSIBILIDADES DO UNIVERSO LÚDICO ENTRE  
CRIANÇAS INSERIDAS EM BERÇÁRIOS EM CENTROS DE  
EDUCAÇÃO INFANTIL

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado ao Curso de Pedagogia da  
Universidade Estadual de Londrina.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>. Ms. Claudia Ximenez Alves  
Orientadora  
Universidade Estadual de Londrina

---

Prof. M.Cristina  
Universidade Estadual de Londrina

---

Prof. Sueli  
Universidade Estadual de Londrina

---

Prof. Célia Regina  
Universidade Estadual de Londrina

Londrina, \_\_\_\_ de \_\_\_\_ de \_\_\_\_.

“Se existe algo que lhes é característico, é sua capacidade para brincar.”

Rubem Alves

## **AGRADECIMENTO**

A Deus por me dar saúde, sabedoria e discernimento em momentos de dificuldade e ansiedade.

Quero agradecer ao meu marido Junior César Machado, pelo seu companheirismo durante a realização deste trabalho. Sem a sua presença, tudo seria mais difícil.

Agradeço também ao meu filho César Augusto, pelo carinho e compreensão, quando não pude dar atenção de mãe, mesmo assim me atribuía um sorriso.

Aos meus queridos pais, Izabel e Caetano, por me apoiarem e por me ensinarem a não desistir.

Às minhas irmãs, minha sogra e minhas cunhadas com quem compartilhei a luta, as angústias e o meu filho, nos momentos em que estive mergulhada nos estudos.

À Prof<sup>a</sup>. Ms. Claudia Ximenez Alves, muito mais que professora e orientadora, pelo tempo dedicado a este trabalho, mas principalmente por todas as “questionamentos” que fez, levando-me a refletir para além deste trabalho de conclusão de curso. Trabalhar com ela foi um privilégio!

Aos demais professores que participaram da minha formação, com os quais tive oportunidade de aprender e de construir valiosos conhecimentos.

MACHADO, Keli Simone Macedo. **Possibilidades do universo lúdico entre crianças inseridas em berçários em centros de educação infantil.** 2009. 46 fls. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

## **RESUMO**

Este trabalho buscou esteios teóricos na produção científica referente à educação da criança de 0 a 6 anos de idade no Brasil, com o objetivo de investigar a importância indicada pela literatura especializada ao universo lúdico no interior das práticas de Centros de Educação infantil, com crianças entre zero e três anos. Pretendemos ressaltar características de como o educador pode interagir com os educandos para que o lúdico seja uma possibilidade na prática educacional de Centros de Educação Infantil. Para isso, este estudo buscou ressaltar a relevância do lúdico desenvolvido nestas instituições, principalmente no que diz respeito às suas vinculação com o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social de crianças do zero aos três anos. Por meio de estudos já existentes, foi possível perceber que a brincadeira é aprendida pela criança que brinca, podendo transformar e produzir novos significados a estes sujeitos. Constatamos que, em situações vivenciadas desde pequena, a criança rompe com a relação de subordinação ao objeto lúdico, atribuindo-lhe novos significados, o que expressa seu caráter ativo no curso de seu próprio desenvolvimento. Esperamos contribuir com outros estudos que entendem a necessidade de os Centros de Educação Infantil capacitarem os profissionais da educação da criança pequena, de modo que incluam entre suas práticas educativas espaços para que a brincadeira infantil aconteça, para que não seja identificada enquanto atividade frívola ou de menor importância.

**Palavras-chave:** Educação infantil. Lúdico. Brincadeiras. Educador. Crianças .

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>7</b>
<b>CAPÍTULO 1 - HISTÓRIA DA INSTITUIÇÃO INFANTIL</b>	
<b>CAPITULO 2 - APROXIMAÇÕES ENTRE O LÚDICO E A INFÂNCIA.....</b>	<b>23</b>
<b>CAPITULO 3 - OS EDUCADORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS INTERLOCUÇÕES COM O LÚDICO EM SUAS PRÁTICAS EDUCATIVAS.....</b>	<b>29</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>37</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>38</b>

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho, de caráter bibliográfico, inicia com um breve histórico da Educação Infantil no Brasil, pensando, mais particularmente, nos conceitos e práticas educativas comumente exercitadas em Centros de Educação Infantil, vinculados especialmente à ludicidade de crianças entre zero e três anos de idade.

Para tratar do assunto, é importante afirmar que Educação Infantil<sup>1</sup> é um termo que exige explicitação. Representa, no caso brasileiro, a nomenclatura usada para delimitar a etapa da educação responsável pela educação das crianças de 0 a 6 anos .

Nossa problemática neste estudo surgiu ao percebermos inúmeras lacunas na formação de professores que atuam na Educação Infantil em relação à importância dada ao universo lúdico de crianças no interior dos Centros de Educação Infantil, especialmente entre crianças de zero a três anos de idade. Disso, nos questionamos sobre o modo como esta é inserida neste espaço e como vem sendo caracterizado pelo educador em sua prática educacional, em Centros de Educação Infantil.

Ao buscarmos a legislação que respalda a Educação Infantil, observamos que, desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, fora reconhecida sua legitimidade como parte da educação básica.

Em outubro de 1998, a versão final do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil foi organizada em três volumes: *Introdução*; *Formação pessoal e social* e *Conhecimento do mundo*. Em seu conteúdo, identificamos desde a presença de conceitos importantes da área da Educação Infantil, até elementos que caracterizam condições internas e externas relacionadas

---

<sup>1</sup> No Brasil, especialmente após a Constituição de 1988, designa-se a Educação Infantil como o nível educacional que antecede o Ensino Fundamental (de 7 a 14 anos) e que se dá em creches (0 a 3 anos) e pré-escolas (4 a 6 anos). Assim também a LDB, nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, anuncia a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica no sistema educacional brasileiro.



à organização do espaço e do tempo, entre outros aspectos. Em sua bibliografia, encontramos grande parte da produção recente da área.

Caminhando nesta direção, realizamos um estudo de caráter bibliográfico e constatamos que grande parte dos estudos relacionados à infância apresentam filiações teóricas com diferentes campos do conhecimento, assentados na antropologia, psicologia, história, sociologia, filosofia, lingüística, entre outras. Tal diversidade de linhas teóricas traz (e trouxe) para o interior da Educação Infantil inúmeras implicações em suas práticas educativas.

Em todas elas, independentemente (e variando conforme seus pressupostos) de suas bases teórico-metodológicas, encontramos formas diferenciadas de compreensão da infância em sua relação com a história e a cultura.

Desde o reconhecimento de que a criança e os grupos infantis constroem uma cultura até a percepção de que transformam os produtos da moderna “indústria cultural” em algo próprio e diverso daquilo que lhes foi oferecido, são múltiplas as concepções de infância que encontramos na literatura, a começar pelos diferentes modos de diferenciar crianças de adultos em diferentes épocas e lugares na história da humanidade.

Tomar a criança como referencial em seus contextos, valorizando-a em suas diferenças e singularidades em cada tempo e espaço, é hoje uma possibilidade em pesquisas que dão voz ao ponto de vista da criança por meio de diferentes metodologias, deslocando, assim, a leitura das infâncias e das culturas infantis do ponto de vista adultocêntrico para o ponto de vista do sujeito-criança.

Vale dizer que os pressupostos teóricos que adotamos neste estudo consideram considera a criança institucionalizada um sujeito que tem um potencial próprio para produzir e criar cultura, em seu tempo e espaço próprios. Este espaço, que pode ser o institucionalizado, é o lócus que pretendemos focar.

Tanto Kuhlmann Junior (2004<sup>2</sup>) como Sarmiento e Pinto<sup>3</sup> (1997), assim também Postman<sup>4</sup> (1999), identificam concepções de infância surgidas na

---

<sup>2</sup> JR KUHLMANN, Moysés. *Infância e Educação Infantil uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

<sup>3</sup> PINTO, Manuel & SARMENTO, Manuel Jacinto. "As crianças e a Infância: definindo conceitos, delimitando o campo". *As Crianças: contextos e identidades*. Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança. Braga, Portugal: Ed. Bezerra, 1997. p. 9-29.

contemporaneidade relacionadas ao reaparecimento de idéias romanas, que valorizavam sobretudo a capacidade de ler e escrever. A escolarização coloca o atendimento de crianças nas instituições infantis atrelado à idéia de aprendizagem de conteúdos para a vida prática.

Estes estudos mostram que tanto a infância, quanto a família, a escola e as concepções pedagógicas estão intimamente relacionadas.

Especialmente a respeito da cultura do lúdico nas práticas pedagógicas, encontramos elementos que valorizam o ato de brincar, da brincadeira em si e do jogo e que coincidem com a institucionalização das crianças em escolas infantis, momento em que o lúdico ora aparece como atividade espontânea, no sentido de algo natural da criança; ora como metodologia educacional, no caso, como meio para atingir determinados fins.

Se um brincar pedagogizado é inserido nas instituições educacionais infantis buscando torná-las mais prazerosas, por outro lado, propõe torná-lo atividade que promove desenvolvimento e aprendizagem.

Constamos que a cultura do lúdico no espaço educacional infantil advém de concepções rousseunianas e comenianas e colocam a brincadeira como uma atividade natural, livre e espontânea da criança, condutora do conhecimento.

Nessa perspectiva, pensar a ludicidade na infância significa, antes de tudo, considerá-la uma forma de atividade que não só acompanha a história do homem, como também mantém sua especificidade sociocultural, de acordo com os grupos e com o período histórico. A rigor, é nesta perspectiva que nos propusemos a refletir sobre o brincar na primeira infância, mais precisamente, entre zero e três anos de idade.

Como um dos teóricos da corrente histórico-cultural em Psicologia, e também aquele que subsidia teoricamente este estudo, Vygotsky (1984) rompe, no início do século passado, com uma visão sobre as brincadeiras enquanto atividades naturais de satisfação de instintos infantis.

Como atividade psicológica de apropriação de instrumentos e de signos sociais, passam a ser compreendidas como resultantes de experiências diretas com adultos, com associação de novos significados através da observação e

---

<sup>4</sup> POSTMAN, Neil. *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Grafia, 1999.

da imitação, enquanto espaço de interação social e de construção de conhecimentos pelas crianças.

Para este autor, brincando a criança pode tornar-se algo que não é, ou melhor, faz representações com objetos substitutivos, interage segundo padrões não determinados pela realidade do espaço social em que vive e ultrapassa os limites colocados para sua atividade.

Assim, teremos nesta pesquisa, em seu primeiro capítulo, uma abordagem histórica da instituição infantil, pontuando alguns marcos importantes e pensadores representativos que se destacaram ao longo dos séculos, os quais passaram por mudanças e permanências.

No segundo capítulo optou-se por fazer aproximações entre o lúdico e a infância, discorrendo sobre o que vem a ser o lúdico e qual seu papel na infância.

No terceiro e último capítulo, abordaremos o papel dos educadores de Educação Infantil e suas interlocuções com o lúdico em suas práticas educativas.

## CAPÍTULO 1

### HISTÓRIA DA INSTITUIÇÃO INFANTIL

Ao longo de muitos séculos, a Educação Infantil vem apresentando inúmeros avanços e retrocessos. Durante muito tempo, a educação infantil foi responsabilidade da família (principalmente da mãe). Nesse período, logo após o desmame a criança pequena era vista como adulto.

Segundo Oliveira (2002), “a criança pequena era vista como pequeno adulto”, no qual desde tenra idade já ajudava nos afazeres domésticos. Com isso, muitas crianças aprendiam o essencial para sua integração ao meio social. Nas classes sociais mais altas, a criança era vista como objeto divino, cuja transformação em adulto também se dava no ambiente doméstico.

Ter a família como a matriz educativa, preferencialmente, apareceu nas instituições de educação da primeira infância. O termo francês *creche* equivaleria à manjedoura, presépio. O termo italiano asilo indicaria um ninho que abrigasse. “Escola materna” foi outra designação usada para se referir ao atendimento de crianças fora da família.

Ao longo da história foram construídos lugares alternativos para o cuidado de crianças, incluindo desde redes de parentescos as “mães mercenárias”, já na Idade Antiga, até a criação de “rodas<sup>5</sup>”. Havia, ainda, a deposição de crianças em “lares substitutos”. Já na Idade Média e Moderna, a responsabilidade do cuidado de crianças pequenas era destinada a entidades religiosas, que procuravam fazer com que os “enjeitados” fossem conduzidos a um ofício, quando crescessem.

Podemos localizar na literatura educacional diferentes teóricos preocupados em delinear a educação das crianças pequenas, ao longo dos séculos. Uns com o propósito de salvar-lhes as almas, através do restabelecimento da disciplina e do ensino do cristianismo, outros na tentativa de lhes garantir uma socialização e um conseqüente domínio das ciências humanas e instrumentos de produção.

---

<sup>5</sup> Cilindros ocos de madeira, giratórios, construídos em muros de igreja ou hospitais de caridade que permitiam que bebês fossem neles deixados sem que a identidade de quem os trouxesse fosse identificada (OLIVEIRA, 2007, p. 59).

Campanella (1568-1639), em sua obra “Cidade do Sol”, criticou o ensino servil da gramática e da lógica aristotélica e ressaltou a importância das crianças aprenderem ciências, geografia, os costumes e as histórias pintadas nas paredes das cidades, “sem enfado, brincando”.

Podemos constatar que Campanella já demonstrava uma preocupação com a educação da criança pequena e, desde então, podemos verificar, surgiram as primeiras propostas educativas contemplando a educação da criança de 0 a 6 anos.

Foram nos séculos XV e XVI que surgiram as primeiras preocupações com a educação das crianças pequenas, novos modelos educacionais foram criados para responder aos desafios que a sociedade europeia então desenvolvia. Apesar de uma grande parcela da população infantil continuar sendo educada segundo as antigas práticas de aprendizagem, o surgimento do sentimento de infância provocou mudanças no quadro educacional.

Novos modelos educacionais foram criados para atender a diferentes desafios estabelecidos, os quais, de acordo com Oliveira (2002), tiveram como percussores autores como Erasmo (1465-1530) e Montaigne (1483-1553), que sustentavam que a Educação deveria respeitar a natureza infantil, estimular a atividade da criança e associar o jogo à aprendizagem.

De acordo com Philippe Ariès (1979) em a História Social da Infância e da Família, esse sentimento surgiu no século XVII, quando a sociedade passou a ter consciência da particularidade infantil, elemento esse que distingue essencialmente a criança do adulto.

Áries buscou identificar certas características históricas da infância, situando-a como produto da história moderna. Para ele, a “aparição da infância” se dá a partir do século XVI e XVII na Europa, quando, com o Mercantilismo, altera-se o sentimento e as relações frente à infância, modificados conforme a própria estrutura social.

Educar crianças menores de 6 anos de diferentes condições sociais já era uma questão tratada por João Amós Comênio (1592-1657), considerado o maior educador e pedagogo do século XVII e um dos maiores da história.

Foi em 1657 que Comênio apresentou à sociedade europeia a sua “Didática Magna”, obra considerada um dos mais brilhantes tratados educacionais

que se tenha escrito até a atualidade. Já em 1657, Comênio usou a imagem de “jardim-de-infância”<sup>6</sup>, como o lugar de crianças pequenas.

Organizou a sua didática em quatro períodos, considerando os anos de desenvolvimento, quais fossem: infância, puerícia, adolescência e juventude, sendo que cada um desses períodos durava seis anos.

Ao lermos o plano da escola materna, podemos constatar que ele foi elaborado atribuindo aos pais uma tarefa educativa de grande responsabilidade, pois lhes cabia a responsabilidade pela educação da criança antes dos sete anos. Para Comênio (1985, p. 415):

Todos os ramos principais que uma árvore virá a ter, ela fá-los despontar do seu tronco, logo nos primeiros anos, de tal maneira que, depois apenas é necessário que eles cresçam e se desenvolvam. Do mesmo modo, todas as coisas, que queremos instruir um homem para utilidade de toda a vida, deverão ser-lhes plantadas logo nesta primeira escola.

Ao atribuir aos pais a tarefa pela educação da criança pequena, o que na época representava um grande avanço, pelo fato dos pais, até então, não terem essa responsabilidade, Comênio chamou a atenção para a importância desse período e suas repercussões na vida do ser humano.

Já no século XVIII, a busca por uma sistematização definitiva do saber levou o homem a realizar novas tentativas de ação para transmitir às crianças a “moderna instrução”. Carregada, segundo Manacorda (1989, p. 227), de um conteúdo ‘real’ e ‘mecânico’, isto é, científico-técnico em vista de atividades trabalhistas ligadas às mudanças que vinham acontecendo nos modos de produção.

Em oposição à Reforma e Contra-Reforma religiosa em curso na Europa, o filósofo Jean Jacques Rousseau (1712-1778) ao falar da educação da criança pequena de sua época, centralizou a questão da infância na educação, evidenciando a necessidade de não mais considerar a criança como um homem pequeno, mas sim aquela que vive em um mundo próprio, cabendo ao adulto compreendê-la, ressaltando a importância de reconhecermos as necessidades da

---

<sup>6</sup> Termo que se referia ao local onde metaforicamente “arvorezinhas plantadas” seriam regadas, referências aludidas às crianças no interior das instituições de educação infantil.

infância como um período distinto, que apresenta características peculiares, às quais precisam ser estudadas e respeitadas.

As idéias de Rousseau abriram caminho para as concepções educacionais do suíço Pestalozzi (1746-1827), que considerava que a força vital da educação estaria na bondade e no amor, tal como na família, e sustentava que a educação deveria cuidar do desenvolvimento afetivo das crianças pequenas. Levou adiante a idéia de prontidão, já presente em Rousseau, e de organização graduada do conhecimento, do mais simples ao mais complexo, que já aparecia em Comênio. Sua pedagogia enfatizava, ainda, a necessidade de a escola treinar a vontade e desenvolver as atitudes morais dos alunos.

As idéias de Pestalozzi foram levadas adiante por Fröebel (1782-1852), educador alemão que desenvolveu suas teorias arraigadas em pressupostos idealistas inspiradas no amor à criança e à natureza. Foi notadamente reconhecido pela criação dos “Kindergartens” ou Jardins de Infância<sup>7</sup>, que se espalharam pelo mundo, durante o período de 1860 a 1900, nos quais se destacava ser importante cultivar as almas infantis e para isso, o fundamental era a atividade infantil.

Considerado clássico entre os teóricos da primeira infância, Fröebel fez suas primeiras incursões no campo educativo dando aulas em uma escola que fundamentava seu trabalho nas idéias de Pestalozzi. Posteriormente, organizou suas idéias educacionais em vários livros.

Fröebel é, ao mesmo tempo, o primeiro a teorizar sobre o jogo e o seu mais ilustre realizador prático, ao compreender o aspecto educativo do brinquedo e das atividades lúdicas.

Embora com ênfases diferentes, esses autores lançam as bases para uma abordagem específica para a Educação Infantil, tendo como foco a criança e sua natureza peculiar. Segundo Oliveira (2001, p. 63), “[...] as propostas de ensino desses autores reconheciam que as crianças tinham necessidades próprias e

---

<sup>7</sup> Jardim de Infância é um termo criado por Fröebel para designar instituições (escola maternal) onde um tipo de educação voltado à criança pequena, menor de 6 anos de idade, a considerava tal como a planta de um jardim, em sua fase de formação, que exige cuidados periódicos para seu crescimento, cujo professor seria representativamente o “jardineiro”. No Brasil, entre os primeiros a adotá-los encontram-se o Colégio Menezes Vieira, do Rio de Janeiro (1875) e a Escola Americana, dirigida por protestantes de São Paulo, em 1877. O Jardim de Infância da Caetano de Campos, de São Paulo, foi criado em 1896.

características diversas dos adultos, como o interesse pela exploração de objetos e pelo jogo”.

Já no século XX, a Educação Infantil teve destaque somente depois da Segunda Guerra Mundial (quando era proposta a salvação social pela educação), pois o atendimento às crianças pequenas tomou novo impulso a partir da demanda das mães que começaram a trabalhar nas indústrias bélicas ou naquelas que substituíam o trabalho masculino.

Houve uma preocupação assistencialista-social, onde se tinha a preocupação com as necessidades emocionais e sociais da criança. Crescia o interesse de estudiosos pelo desenvolvimento da criança, a evolução da linguagem e a interferência dos primeiros anos em atuações futuras. A preocupação com o método de ensino reaparecia.

Novos protagonistas destacaram-se na primeira metade do século XX. Um deles foi Celestin Freinet (1896-1966), um dos educadores que renovaram as práticas pedagógicas de seu tempo. Para ele, a educação que a escola dava às experiências por elas vividas em seu meio social deveria favorecer ao máximo a auto-expressão e sua participação em atividades cooperativas, a qual lhes proporcionaria a oportunidade de envolver-se no trabalho partilhado em atividades de decisão coletiva, elemento de base para o desenvolvimento.

No Brasil escravista, a criança escrava entre 6 e 12 anos já começava a fazer pequenas atividades como auxiliares. A partir dos 12 anos, eram vistos como adultos tanto para o trabalho quanto para a vida sexual. A criança branca, aos 6 anos, era iniciada nos primeiros estudos de língua, gramática, matemática e boas maneiras. Vestia os mesmos trajes dos adultos.

As primeiras iniciativas voltadas neste período, à criança, tiveram um caráter higienista, cujo trabalho era realizado por médicos e damas beneficentes, e se dirigiram contra o alto índice de mortalidade infantil, que eram atribuídas aos nascimentos ilegítimos da união entre escravas e senhores e a falta de educação física, moral e intelectual das mães.

Com a Abolição e a Proclamação da República, a sociedade abre portas para uma nova sociedade, impregnada com idéias capitalistas e urbano-industrial.



Neste período, o país era dominado pela intenção de determinados grupos de diminuir a apatia que dominava as esferas governamentais quanto ao problema da criança. Kramer (1993, p. 52) diz:

[...] elaborar leis que regulassem a vida e a saúde dos recém-nascidos; regulamentar o serviço das amas de leite; velar pelos menores trabalhadores e criminosos; atender às crianças pobres, doentes, defeituosas, maltratadas e moralmente abandonadas; criar maternidades, creches e jardins de infância.

No Brasil, o surgimento das creches foi um pouco diferente do restante do mundo. Enquanto no mundo a creche servia para as mulheres terem condição de trabalhar nas indústrias, as creches populares aqui serviam para atender não somente os filhos das mães que trabalhavam na indústria, mas também os filhos das empregadas domésticas. As creches populares atendiam somente o que se referia à alimentação, higiene e segurança física. Eram chamadas de Casa dos Expostos ou Roda.

Até aqui pretendemos reconstituir a história da infância nas instituições de educação infantil, em um percurso em prol das crianças e de uma sociedade que necessita e merece investimentos e as devidas contribuições, já que “O direito a educação decorre, pois, de dimensões estruturais coexistentes na própria consistência do ser humano quando de um contexto histórico específico.” (CURY, 2000, p. 21).

Analisar a Educação Infantil significa reconhecer a condição de direito instituído à criança, em sua condição de cidadania, que em 1919 cria o Departamento da Criança no Brasil, cuja responsabilidade caberia ao Estado, mas que foi mantido, na realidade, por doações, e possuía diferentes tarefas: desde realizar histórico sobre a situação da proteção à infância no Brasil, até fomentar iniciativas de amparo à criança e à mulher grávida pobre, publicar boletins, divulgar conhecimentos, promover congressos, concorrer para a aplicação das leis de amparo à criança, ou ainda, uniformizar as estatísticas brasileiras sobre mortalidade infantil.

Ao lado disso, tem-se o surgimento de escolas infantis e jardins de infância, alguns deles criados por imigrantes europeus para atendimento de seus

filhos. Em 1908, instituiu-se a primeira escola infantil de Belo Horizonte e, em 1909, o primeiro jardim-de-infância municipal do Rio de Janeiro.

Levantamentos realizados entre 1921 e 1924 apontavam um crescimento de 15 para 47 creches e de 15 para 42 jardins-de-infância em todo o país (KUHLMANN JUNIOR, 2000, p. 481).

A partir dos anos 30, com o estado de bem-estar social e aceleração dos processos de industrialização e urbanização, manifestam-se elevados graus de nacionalização das políticas sociais, assim como a centralização do poder.

Como a maioria da mão-de-obra masculina estava na lavoura, as fábricas criadas na época tiveram de admitir grande número de mulheres no trabalho. Nesse período, o cuidado de crianças pequenas ficava nas mãos das “criadeiras”<sup>8</sup>, que foram estigmatizadas como “fazedoras de anjos”, em consequência da alta mortalidade das crianças por elas atendidas, explicada na época pela precariedade de condições higiênicas e materiais.

Devido à precariedade de condições de trabalho imigrantes, trabalhadores mais qualificados e politizados pelo contato com movimentos que ocorriam na Europa e nos Estados Unidos, procuravam nos sindicatos organizar os demais operários para lutarem por seus direitos e protestarem contra condições precárias de trabalho e de vida. Entre estas reivindicações estavam à luta para locais de atendimento às crianças durante a jornada de trabalho das mães<sup>9</sup>.

Em 1932 surge o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, documento que defendia a educação como função pública, a existência de uma escola única e da co-educação de meninos e meninas, além da necessidade de um ensino ativo nas salas de aula e de ensino elementar laico, gratuito e obrigatório.

Neste momento, a criança passa a ser valorizada como um adulto em potencial, matriz do homem, não tendo vida social ativa. A partir dessa concepção, surgiram vários órgãos de amparo assistencial e jurídico para a infância, como o Departamento Nacional da Criança em 1940; Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição em 1972; SAM – 1941 e FUNABEM; Legião Brasileira de Assistência em 1942 e Projeto Casulo; UNICEF em 1946; Comitê Brasil da

---

<sup>8</sup> Mulheres que propunham se cuidar de crianças em troca de dinheiro.

<sup>9</sup> Ana Lúcia Goulart de Faria (1994, p. 50-61) encontrou tais reivindicações na imprensa comunista daquela época, mas não na imprensa anarquista, que falava na mulher em casa, cuidando dos filhos.

Organização Mundial de Educação Pré-Escolar em 1953; CNAE em 1955; OMEP em 1969 e COEPRE em 1975.

Da década de 60 e meados de 70, tem-se um período de inovação de políticas sociais nas áreas de educação, saúde, assistência social, previdência etc. Na educação, o nível básico passa a ser obrigatório e gratuito, o que consta na Constituição. Há a extensão obrigatória para oito anos desse nível, em 1971. Neste mesmo ano, a Lei 5692/71 traz o princípio de municipalização do ensino fundamental. Contudo, na prática, muitos municípios carentes começaram esse processo sem ajuda do Estado e da União.

De acordo com Oliveira (2002 apud KUHLMANN JUNIOR, 1998, p. 15):

[...] Todas as instituições de educação infantil, creches, jardins ou pré-escolas sempre tiveram (e tem) um projeto educacional, fosse ele voltado para a submissão ou para o atendimento e formação das camadas médias ou da elite nacional.

Nos anos 80, os problemas referentes à educação pré-escolar são: ausência de uma política global e integrada; a falta de coordenação entre programas educacionais e de saúde; predominância do enfoque preparatório para o primeiro grau; insuficiência de docentes qualificados, escassez de programas inovadores e falta da participação familiar e da sociedade.

Através de congressos, da ANPED e da Constituição de 1988, a educação pré-escolar passa a ser vista como necessária e de direito de todos, além de ser dever do Estado e a ser integrada ao sistema de ensino (tanto creches como escolas).

A partir daí, tanto a creche quanto a pré-escola são incluídas na política educacional, seguindo uma concepção pedagógica, complementando a ação familiar, e não mais assistencialista, passando a ser um dever do Estado e direito da criança. Esta perspectiva pedagógica vê a criança como um ser social, histórico, pertencente a uma determinada classe social e cultural.

A Constituição Federal de 1988 traz para a Educação Infantil um novo elemento, quando diz no art.208, inciso IV: “O dever do Estado com a

educação será efetiva mediante a garantia de [...] atendimento em creche e pré-escola as crianças de 0 a 6 anos de idade.” (BRASIL, 1988).

Tal constituição deixa claro ser dever do Estado e direito de todas as crianças de 0 a 6 anos terem um espaço legítimo e assegurado nas instituições de educação infantil.

Segundo Cury (2006) isto “significa que, no plano jurídico” uma nova lógica se impõe, dado que qualquer família que deseje colocar suas crianças numa creche ou pré-escola terá seu direito preservado.

Eis o grande diferencial e o aspecto mais relevante para a Educação Infantil: o fato de a Constituição Federal de 1988 instaurar um novo direito à criança pequena, impondo ao Estado o dever de tê-la entre suas prioridades educacionais.

No que se refere às contribuições dos municípios, é definida como prioritária ao lado da educação elementar. Em seu Artigo 211, parágrafo 2º, a Seção sobre Educação determina que “os Municípios atuarão prioritariamente no Ensino Fundamental e Pré-Escolar”. A prioridade é reforçada quando diz respeito aos percentuais mínimos da receita de impostos que devem ser destinados ao ensino pela União – 18% - e pelos Estados e Municípios – 25% (art. 212).

O artigo 209, incisos I e II, submete a iniciativa privada ao “cumprimento das normas gerais da educação nacional” e à “autorização e avaliação da qualidade pelo Poder Público”. Assim, todas as instituições educacionais que atendem crianças de 0 a 6 anos devem ser objeto de supervisão e fiscalização oficiais (BRASIL, 1988).

Passa a ser de competência comum à União, Estados, Municípios e Distrito Federal “proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e à ciência” (art. 23, inciso V) e destes, inclusive os municípios, legislar sobre Educação e proteção à infância (art. 24, inciso IX e X).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), no seu artigo terceiro, quarto e quinto e parágrafo único anunciam o direito de todos à Educação.

No documento da Lei de Diretrizes e Bases, promulgado em 1996, encontramos uma série de elementos diretamente ligados à Educação Infantil e sua peculiaridade, enquanto momento de formação do sujeito.

Em seu artigo 29, a Educação Infantil passa a fazer parte da Educação Básica, quando anuncia:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os 6 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, contemplando a ação da família e da comunidade.

A Educação Infantil foi conceituada, no art. 29 da L.D.B., como sendo destinada às crianças de até 6 anos de idade, com a finalidade de complementar a ação da família e da comunidade, objetivando o desenvolvimento integral da criança nos aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sócias.

Aos sistemas municipais de ensino compete o cuidado necessário para a institucionalização da educação infantil em seus respectivos territórios, para que as creches e escolas se enquadrem, no prazo máximo de 3 anos (art. 89), nas normas da L.D.B, isto é, componham o 1º nível da educação básica (exigência do inciso I, art. 21), providenciando sua autorização e exigindo de seus professores a habilitação legal em curso normal médio ou de nível superior (art. 62).

Pelo art. 30 da LDB, fica clara a divisão da educação infantil em duas etapas. A primeira destinada à crianças de até 3 anos de idade, que poderá ser oferecida em creches ou entidades equivalentes. A 2ª, para as crianças de 4 a 6 anos de idade, a ser desenvolvida em pré-escolas.

A lei, em seu art. 31, determinou que, na fase de educação infantil, a avaliação deverá ser feita apenas mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança e sem qualquer objetivo de promoção ou de classificação para acesso ao ensino fundamental.

Como deixam expressos os documentos acima, a responsabilidade pela oferta da Educação Infantil, segundo a CF, atg. 211, §1º, e a LDB, art 9º.III, a União tem a incumbência de prestar assistência técnica e financeira aos Estados, DF e municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino.

No ano de 1998, temos a elaboração do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), que consiste em um conjunto de referências e orientações pedagógicas.

Ao mesmo tempo que o MEC elaborou o RCNEI, o Conselho Nacional de Educação definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, com caráter mandatário). De acordo com a Resolução nº1, de 7 de

abril de 1999, no seu artigo nº2, “essas Diretrizes constituem-se na doutrina sobre princípios, fundamentos e procedimentos da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as instituições de Educação Infantil dos sistemas brasileiros de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas”.

Vale dizer que os dois documentos são organizados contendo subsídios para a elaboração de novas propostas pedagógicas às instituições de Educação Infantil.

No ano de 2000, foi realizado o Censo da Educação Infantil pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), com o objetivo de obter dados acerca da realidade da Educação Infantil no Brasil.

A Educação Infantil deverá ser mantida e financiada com os recursos vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino, conforme dispõe a CF<sup>10</sup>, art. 212<sup>11</sup>. Segundo a LDB<sup>12</sup>, art. 11, os municípios devem oferecer a Educação Infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitido a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

Desse modo, a produção existente no campo da Educação Infantil encontra-se marcada por temas, perspectivas de análises e de trabalhos de campo diversificados, refletindo interesses e tendências tão variados,

[...] exigem a realização de um amplo e consistente estado da arte das pesquisas sobre infância no Brasil, de modo a mapear a área, traçar um panorama das principais tendências teórico-metodológicas de investigação, discutir resultados e apontar tanto os avanços e conquistas quanto as (muitas) lacunas ainda existentes (KRAMER, 1996, p. 27).

---

<sup>10</sup> BRASIL, Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

<sup>11</sup> No mínimo 18% da União e 25% dos Estados, DF e Municípios da receita resultante de impostos, incluída a proveniente das transferências, para despesas com MDE, isso conforme LDB 9.394/96.

<sup>12</sup> LDB - Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LEI Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Ao elaborarmos um resgate histórico da Educação Infantil, reconhecemos que o esforço empreendido por alguns pesquisadores, nas últimas décadas, tem contribuído, como já afirmado por Kramer (1996, p. 26), para forjar outro olhar à infância, e não apenas sobre ela”.

Que se fortaleçam os compromissos e reforcem o papel do cidadão e do profissional da educação no reconhecimento de sua força, na defesa de seus ideais em relação à infância e seu conseqüente atendimento educacional.

Com a música de Milton Nascimento e Fernando Brand finalizamos este capítulo:

Falo, assim  
sem tristeza, falo por acreditar,  
Que é cobrado o que fomos  
Que nós iremos crescer.  
Outros outubros virão  
Outras manhãs plenas de sol e de luz.

## **CAPÍTULO 2**

### **APROXIMAÇÕES ENTRE O LÚDICO E A INFÂNCIA**

Este capítulo pretende refletir sobre o que se compreende como ludicidade e qual seu papel na infância. A criança, desde que nasce, torna-se herdeira de uma bagagem cultural, carregada de anseios e desejos. De posse de sua sociabilidade, este ser quer se comunicar, fazer uso de sua liberdade e ousar ir mais além.

Segundo Vygotsky (apud FRIEDMANN, 1996), quando a criança sente a necessidade de estar com outro, isso a faz crescer, ajudando-a na construção de seus valores e na interação com o mundo que a cerca. Com isso, espera-se um respeito maior por esta fase da criança, pois é nesse período que meninos e meninas começam a desenvolver suas capacidades, quer seja no plano físico, quer no âmbito intelectual.

Wallon (1993), tal como Vygotsky (1998), considerava o desenvolvimento humano como resultante de uma dupla história, que envolve as condições do sujeito e as sucessivas situações nas quais ele se envolve e as quais respondem. Também, para ele, a atividade da criança só é possível graças aos recursos oferecidos tanto pelo instrumental material quanto pela linguagem utilizada o seu redor, sendo a mediação feita por outras pessoas particularmente fundamental na construção do pensamento e da consciência de si.

Para que a criança se torne mais autônoma, devemos valorizar e respeitar seu espaço. Segundo Friedmann (1996), é impressionante a magnitude dos comportamentos humanos visíveis durante o ato de brincar das crianças, ou seja, é na atividade lúdica que a criança desperta suas disposições cognitivas, sociais e emocionais.

É na brincadeira que a criança interage com outras crianças, criando possibilidades de assumir papéis variados, conhecer, colocar-se no lugar do outro. Nesse sentido, vale mostrar a seguir o que significa etimologicamente a palavra “lúdico” e o que permeia o conteúdo lúdico.

De acordo com Bomtempo (1987), o significado da palavra lúdico e suas manifestações diferem entre culturas e épocas. Diversos autores tentaram



definir o jogar, o brincar e a brincadeira, mas muitos chegaram a um consenso: “É no brincar que a criança descobre a satisfação e o prazer, sem o compromisso com a realidade, visando o mundo a sua maneira”.

Segundo SIMÃO (1999, p. 78):

[...] brincando a criança ordena o mundo à sua volta assimilando experiência e informações, e mais ainda, incorporando, comportamentos e valores. É através do brinquedo e do jogo que a criança consegue reproduzir e recriar o meio a sua volta.

Esses dois autores apontam ser no brincar que a criança adquire experiências, no qual irá proporcionar as mais diferentes descobertas, trazendo-a para o mundo da fantasia e da criação.

O mundo simbólico infantil é mais um meio para a criança representar objetos e papéis da realidade na qual está inserida, ou seja, a criança ao brincar expressa de modo simbólico todas as suas fantasias e desejos.

Para Vygotsky (1998), a criação de situações imaginárias na brincadeira surge da tensão entre o indivíduo e a sociedade, liberando a criança das amarras da realidade imediata, dando-lhe oportunidade para controlar uma situação existente (CERISARA, 2002).

De acordo com Vygotsky (1998), as crianças usam objetos para representar coisas diferentes do que realmente são. Por exemplo, as pedrinhas de vários tamanhos podem ser alimentos diversos na brincadeira de casinha, pedaços de madeira de tamanhos variados podem representar diferentes veículos na estrada.

Já para Wallon (1975a), as fases relativas à construção do sujeito, por terem uma direção interna seguem a orientação centrípeta e as que têm uma direção externa seguem a orientação centrífuga. As etapas da pessoa apresentam-se numa sucessão bifásica de abertura (elaboração do real) e de fechamento (construção do Eu), ao dizer que:

[...] as diferentes idades em que se pode decompor a evolução psíquica da criança opõem-se como fases à orientação alternativamente centrípeta e centrífuga orientada para a edificação cada vez maior do próprio indivíduo ou para o estabelecimento das suas relações com o exterior, para a assimilação ou para a diferenciação funcional e adaptação subjetiva (WALLON, 1975, p. 105a).

Na brincadeira, os significados e as ações relacionadas aos objetos convencionalmente podem ser libertados. As crianças utilizam processos de pensamento de ordem superior, como no jogo de faz-de-conta, que assume um papel central no desenvolvimento da aquisição da linguagem e das habilidades de solução de problemas.

Do ponto de vista do desenvolvimento da criança, a brincadeira traz vantagens sociais, cognitivas e afetivas na medida em que, segundo Vygotsky (1984, p. 117):

É nas brincadeiras que as crianças se comportam além do habitual de sua idade, além de seu comportamento diário, no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade... o brinquedo fornece estrutura básica para mudança das necessidades e da consciência. A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos de vida real e motivações volitivas, tudo aparece no brinquedo, que se constitui no mais alto nível de desenvolvimento pré-escola.

É, portanto na brincadeira, que as crianças se colocam em desafios, levantando hipóteses na tentativa de compreender os problemas que lhes são propostos pelas pessoas e pela realidade com a qual interagem. A brincadeira pode transformar-se, assim, num espaço privilegiado de interação e confronto entre diferentes crianças, com diferentes pontos de vistas.

Segundo Vygotsky (1984, p. 114):

A brincadeira cria na criança uma nova forma de desejos. Ensina-a desejar, relacionando os seus desejos a um 'eu' fictício, ao seu papel na brincadeira e suas regras. Dessa maneira, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro torna-se-ao seu nível básico de ação real e moralidade.

Elkonin (1998) discute a complexa questão da divisão do desenvolvimento infantil em estágios de acordo com a faixa etária ou com a aquisição de determinados patamares de desenvolvimento cognitivo, os quais deveriam ser frutos da universalização do acesso à educação escolar, o que levaria cada indivíduo a desenvolver ao máximo as suas potencialidades, como ser pertencente ao gênero humano.

Sendo um psicólogo compromissado com a construção de uma sociedade socialista, Elkonin (1998) entendia que a escola deveria também estar compromissada com a construção dessa sociedade. Somente dessa forma a escola contribuiria para o pleno desenvolvimento do ser humano.

Autores como Elkonin (1998), Leontiev (1978) e Vygotsky (1993) desenvolveram uma corrente da psicologia que estudou o desenvolvimento humano, no qual viam a infância e seu desenvolvimento fortemente conectados com a educação e com a sociedade na qual a criança está inserida.

Elkonin (1998), apoiado também nos estudos de outro soviético, Blonski, afirma que não existe um desenvolvimento da infância universal, único e natural. O desenvolvimento infantil é passível de mudanças históricas. As crianças de hoje não se desenvolvem da mesma forma que as crianças do século XVIII se desenvolveram. A infância não é eterna e imutável, nem dependente majoritariamente do subjetivo que existe em cada indivíduo, em seu interior.

As condições culturais, econômicas, sociais e históricas são fatores decisivos neste desenvolvimento. Crianças vivendo numa mesma época histórica podem apresentar diferentes processos de desenvolvimento em consequência das diferenças existentes em suas atividades. Essas atividades são sempre situadas num determinado contexto social e cultural.

Elkonin (1998), Leontiev (1978) e Vygotsky (1993) não acreditavam em uma essência humana de origem divina e espiritual. Fundamentar os estudos sobre o desenvolvimento humano nesse tipo de crença seria equivalente a colocar-se longe da ciência e do pressuposto marxista de que o ser humano constrói a sua própria história, assim como é por ela construído. Por essa razão, Leontiev (1978) em seu livro *O desenvolvimento do psiquismo* faz a seguinte afirmação:

Se um ser inteligente vindo de outro planeta visitasse a Terra e descrevesse as aptidões físicas, mentais e estéticas, as qualidades morais e os traços do comportamento de homens pertencentes às classes e camadas sociais diferentes ou habitando regiões e países diferentes, dificilmente se admitiria tratar-se de representantes de uma mesma espécie. Mas esta desigualdade entre os homens não provém das suas diferenças biológicas naturais. Ela é o produto da desigualdade econômica, da desigualdade de classes e da diversidade consecutiva das suas relações com as aquisições que encarnam todas as aptidões e faculdades da natureza humana, formadas no decurso de um processo sócio-histórico (LEONTIEV, 1978, p. 274).

Se por um lado temos Froebel<sup>13</sup> atrelando a infância e seu desenvolvimento à Natureza e ao Divino, por outro encontramos Leontiev, Elkonin e Vygotsky procurando apreender a infância dentro de todo o conjunto de aspectos que compõem nossa organização social, como fruto da história que foi escrita pela humanidade.

Torna-se importante enfatizar que, no ato de brincar, perdas e ganhos são atos possíveis, ou seja, ao mesmo tempo em que a criança tem a possibilidade de ganhar, também pode perder e, estando ciente desses processos adquire oportunidade de aceitar desafios e seguir em frente, como expõe Senicato (1998, p. 25), que, ao abordar sobre tais elementos presentes no brincar, salienta que a criança “[...] não se intimida com o fracasso e não desiste facilmente”.

Todos esses elementos do universo lúdico não se limitam ao prazer, como aponta Vygotsky (1988), ou ao perder ou ao ganhar, mas proporcionam outras experiências que ajudarão em etapas posteriores em seu amadurecimento enquanto ser social.

Emerique (1999, p.192-193) considera a função ambivalente do jogo, que associa a norma e sua negação, autoriza o sucesso e o fracasso, o ganhar e o perder, o real e o fictício.

Partindo-se destes pressupostos, entendemos que não basta permitir ou dar o direito ao lúdico, pois é preciso despertar e manter o desejo de brincar, pois a atividade humana resulta da motivação proposta pela atividade e pela realidade onde esta inserida.

Ainda segundo Vygotsky (1998), a brincadeira possui três características, que são a imaginação, a imitação e a regra. Tais elementos estão presentes em todos os tipos de brincadeiras infantis, sejam elas tradicionais, de faz-de-conta ou de regras.

Cabe ressaltar que a brincadeira, como qualquer atividade humana, é uma ação aprendida pelas crianças desde a tenra idade, nas relações que estabelecem com parceiros mais experientes, desde junto à bebês parceiros da mesma idade ou mais velhos, quando já mais crescidos.

---

<sup>13</sup> Para um estudo mais detalhado da vida e obra de Friedrich Froebel, ver Arce (2002), A Pedagogia na 'Era das Revoluções' — uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel (Campinas: Autores Associados). Friedrich August Froebel nasceu em 21 de abril de 1782, na região sudeste da Alemanha, falecendo em 1852. Froebel pode ser considerado o Pedagogo dos Jardins de Infância, instituição destinada a educar crianças menores de 06 anos, fundada em 1840, na cidade de Blankenburg.

A manipulação, o contato e o uso dos brinquedos possibilitam às crianças uma aprendizagem multidisciplinar das formas de pensar da sociedade, nas quais irão despertar-lhes comportamentos e valores que serão reproduzidos em uma fase mais tardia, no contexto social em que se encontram inseridas.

Para Almeida (1984, p. 21) “[...] a dinâmica lúdica enriquece a formação da personalidade humana, agindo eficientemente na vida cooperativa do grupo, e ajuda a criar uma ordem social [...]”

Assim, fica claro que, por meio de jogos e brincadeiras, componentes lúdicos poderão não apenas inculcar valores vigentes no contexto social, mas, sobretudo, complementar a personalidade da criança, propiciando um espaço de vivência crítica, favorecendo transformações qualitativas em todos seus espaços, sejam eles sociais, psicológicos e/ou culturais.

Diante destas perspectivas, cabe à Educação Infantil, tanto no âmbito formal quanto informal, mobilizar a natureza lúdica das crianças.

Assim, os conteúdos lúdicos que perpassarem as atividades de lazer não se limitarão restritamente ao ato de diversão, mas também atuarão como elemento educativo, fazendo com que o ser humano, de forma descontraída, aprenda conteúdos que possam enriquecer seu desenvolvimento intelectual e social.

Desta forma, segundo Ribeiro (1993), é no contexto social, no qual está inserido o homem, em que se encontra um cenário onde todas suas experiências serão vivenciadas. Portanto, não se pode compreender os atos, as atitudes e os procedimentos dos seres humanos separados deste universo.

Dentro desses processos, é possível compreender o indivíduo em sua totalidade. Para tanto, se faz necessário compreender como se processa o lúdico especialmente entre crianças de 0 e 3 anos de idade.

Para nosso entendimento, partindo de tais premissas, a atividade do brincar é essencial para o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar. Daí, finalizarmos este capítulo com as palavras de Vygotsky (1988, p. 122) “[...] no brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento, habitual de sua idade, além de comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade.”

## CAPÍTULO 3

### OS EDUCADORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS INTERLOCUÇÕES COM O LÚDICO EM SUAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

Este capítulo pretende abordar sobre o papel dos educadores de Educação Infantil e suas interlocuções com o lúdico em suas práticas educativas.

Entendemos ser fundamental, assim como expõe Godotti (2000), adotar uma educação que tenha em suas normas básicas o respeito pela diversidade, pela valorização da solidariedade, da afetividade e das diferenças. Para tanto, nos valem da importância de se averiguar quais valores se encontram embutidos nas vivências lúdicas infantis e como se pode proceder diante da brincadeira e do brinquedo na infância.

Serejo (1999, p. 294), em seus estudos, aponta que é imprescindível respeitar-se e procurar compreender os valores culturais e individuais das crianças, pois:

[...] o brincar pode até ser uma atividade que, aparentemente, se completa em si mesmo, não tendo outro objetivo a não ser o prazer que ela pode propiciar à criança, independente de desenvolver habilidade ou não. Mas ele não é neutro ou desinteressado, sempre estará acompanhado de valores e significados que precisam ser analisados, comparados, repensados e se necessário modificados.

Tais elementos podem, a nosso ver, desde cedo, participar no processo de construção de valores que minimizem desigualdades e injustiças, na qual a vivência lúdica adquira um papel assegurado pelo educador, que atue como mediador, visando o bem estar coletivo de seus atores.

É imprescindível, como afirma Vygotsky (1998, p.119-142), que a brincadeira infantil, tal qual a conhecemos, consista em uma atividade caracterizada como tipicamente social. A brincadeira da criança não é instintiva, mas uma atividade objetiva, que tem como referência sua percepção do mundo dos objetos e símbolos humanos, os quais determinam a forma e o próprio conteúdo de seu brincar.

Ainda segundo Vygotsky, ao longo do desenvolvimento da criança, com a expansão progressiva da quantidade de objetos humanos presentes em seu mundo circundante, por meio dessa atividade (lúdica) a criança poderá tornar-se capaz de se apropriar de seu mundo.

Em outras palavras, conforme se expande o mundo objetivo humano, do qual a criança vai se tornando consciente, ao longo de seu desenvolvimento e cada dia mais consciente, por meio das ações realizadas frente a esse mundo e, cujo domínio a desafia, mais ela recorrerá à atividade lúdica como forma de transformá-lo.

Assim, a brincadeira, durante o período da infância, poderá configurar-se um espaço de diagnóstico dos interesses e necessidades infantis, transformando-se em espaço de experimentações de conhecimentos e afetos, por meio de interações entre crianças e adultos, possibilitando a (re)criação de vínculos com diferentes áreas do conhecimento.

O educador, atento, poderá interferir na ampliação de possibilidades de usos dos materiais lúdicos e dos espaços utilizados pelas crianças. Para que o lúdico se realize com sucesso, cabe ao educador melhor identificar as fases do desenvolvimento da criança de zero a três anos.

Vale dizer que, ao nascer, o bebê tem como porta de acesso ao mundo seus sentidos. Através do paladar, do tato, da audição, da visão e do olfato, o bebê vai interagindo e estabelecendo relações com o mundo, alimentando-se de comida e conhecimentos.

Cabe ao educador e todos os envolvidos com a criança, estimular corporalmente o bebê, para que este possa ir descobrindo o seu corpo através de um toque afetuoso e estimulante, pois, como afirma Craidy (2001, p. 33):

[...] para além das massagens em cada pedacinho do corpo do bebê, dos pés à cabeça, literalmente, passando pelo rosto, orelhas, dedos das mãos e dos pés, joelhos, braços, sola dos pés, costas, barriga... O abraçar, o beijar, o embalar, o cuidar com afeto na hora do banho, da troca, do sono, da alimentação, das brincadeiras, ou seja, momentos em que o corpo do adulto está direta e necessariamente em relação com o corpo do bebê.

Tais momentos, para essa faixa etária, são fundamentais, pois com isso o bebê irá saudável e estimuladamente reconhecer o seu corpo. Nesses

momentos, poderá aprimorar-se a relação educador-educando ou adulto-criança, no qual se desenvolvem inúmeras habilidades do bebê, tais como virar-se no berço ou nos colchonetes, sentar-se, engatinhar, apoiar-se e ficar de pé, até começar efetivamente a andar.

Já com as crianças de um ano e meio a três anos, cabe ao educador unir a ludicidade à estética, estimulando as mãos, o corpo e a imaginação das crianças. Em tal fase, diferenciada do ponto de vista de como a criança pensa e entende o mundo à sua volta, se é possível propor atividades que envolvam texturas e cores, formas e gestos, que colaborem no processo de ressignificação das noções de espaço e tempo.

Os jogos de encaixe e empilhar poderão auxiliar a criança a fazer o movimento de pinça com os dedos, pois, tal como afirma Craidy (2001, p. 48):

[...] seres humanos são únicos animais na face da terra que possuem o movimento de pinça, isto é, o movimento que une o polegar opositor ao dedo indicador. Este movimento de pinça e o tele-encefalo altamente desenvolvido permite aos seres humanos armazenar informações, relaciona-las, processa-las e entende-las, diferenciando-as dos demais animais do planeta.

Na fase de um ano de idade, segundo Dornelles e Horn (apud CRAIDY, 1998), podem-se pensar em atividades de diferentes tipos para que o desenvolvimento de habilidades motoras tenha êxito. Atividades diversificadas para livre escolha, atividades opcionais e ou coordenadas pelo adulto, poderão auxiliar as crianças a experimentarem diferentes momentos do brincar.

Com um ano e meio à três, diferente da fase anterior que apresenta uma oralidade particular, permeada por balbucios, neste período a criança se dá conta do sentido da fala e vai se organizando para conquistá-la, adquirí-la e dominá-la.

Lewis e Rosenblum (1975) acreditam que as relações entre pares de idade podem fornecer à criança oportunidades para o desenvolvimento gradual de habilidades de comunicação, agressão, defesa e cooperação, em contextos livres de pressões características da “vida real”: um papel essencial atribuído ao brinquedo; uma posição também defendida por Brunner (1976).



Pedrosa e Carvalho (1995) encontram brincadeira compartilhada em crianças de menos de dois anos, sem sugestão ou interferência dos adultos. As autoras demonstram que as crianças, a partir de elementos da situação (comportamento do outro, objetos), constroem a brincadeira ativamente<sup>14</sup>.

Oliveira e Rossetti-Ferreira (1993) acreditam que as relações entre crianças propiciam experiências de construção, negociação e articulação de papéis, o que as identificam como zona de desenvolvimento proximal<sup>15</sup>.

Para compreensão do conflito criança versus adulto, como parceiro do desenvolvimento, Vygotsky (1993, p. 117) examina o papel do brinquedo na geração de uma ZDP, como pode ser visto no trecho abaixo:

Assim, o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento.

De fato, há boas razões para acreditar que tanto os adultos quanto os pares de idade são parceiros essenciais no desenvolvimento da criança.

Tendo esboçado tais premissas, acerca do desenvolvimento das crianças, fica claro para nós que cabe ao educador estar atento quanto à sua qualidade de falante, pois tudo que sai de sua boca, será tomado como referência pela criança, ou seja, é necessário atentar para a repetição de frases ou articulação correta das palavras.

As brincadeiras de faz-de-conta e as histórias infantis são recursos importantes não só para o desenvolvimento da linguagem oral das crianças, como também para elaboração e representação dos acontecimentos de suas vidas.

A esse respeito, Garvey (1977, p. 50) diz:

<sup>14</sup> FARIA e MELLO (1995, p. 143), num relato de experiência educacional com crianças de 0 a 6 anos realizada em Piracicaba/SP, apontam para a necessidade do direito das crianças de ficarem sozinhas, e descobrem, na vivência do cotidiano, que o tempo livre da criança também encontra sua importância: quando o educador observa, à luz da teoria, o pensar e o agir infantil e aprende sobre ele e se apropria efetivamente da teoria.

<sup>15</sup> VYGOTSKY (1991, p. 97) define Zona de Desenvolvimento Proximal como “[...] a distancia entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas; e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas, sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes”.

As crianças pequenas estão sempre procurando descobrir o que as coisas são como funcionam e o que se pode com elas... a criança, diante de um objeto não familiar, tende a estabelecer uma cadeia que, passando da exploração à familiarização, chega à compreensão; uma seqüência muitas vezes repetida que leva a uma visão mais madura das características do mundo físico.

O educador deve aproveitar momentos de brincadeiras para observar, acompanhar, e muitas vezes, interagir com as crianças, de modo a conhecer a escolha e a organização de papéis.

Enfim, os jogos e as brincadeiras simbólicas têm um papel fundamental na fase de um ano e meio a três anos, pois através deles a criança poderá relacionar-se ludicamente com a realidade.

Diante de tais questões, cabe ao educador propiciar momentos, nos quais a criança brinque com diferentes tipos de atividades, pois tal prática é fundamental para o desenvolvimento emocional, social e cognitivo das mesmas.

Vygotsky (1978, p. 267) afirma que “cada indivíduo aprende a ser um homem”. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda “preciso adquirir o que foi alcançado no discurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana”.

Assim também Leontiev (1980), profundamente influenciado pelos postulados marxistas, afirma que as origens das atividades psicológicas mais sofisticadas devem ser procuradas nas relações sociais do indivíduo com o meio externo. Para o autor, o ser humano não só é um produto de seu contexto, mas também um agente ativo na criação deste contexto, pois, cabe ao adulto (educador) mediar a sua relação com o mundo.

De acordo com Vygotsky (1984, p. 33):

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio, num sistema de comportamento social e sendo dirigidos a objetivos definidos, são retratados através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social.

Vygotsky se preocupa em pesquisar o desenvolvimento da inteligência prática da criança na fase em que começa a falar. Segundo ele, a

verdadeira essência do comportamento humano complexo se dá a partir da unidade dialética da atividade simbólica (fala) e a atividade prática.

Ao mediar o jogo, cabe ao educador respeitar o pensamento da criança, deixando-a livre na escolha dos temas, na distribuição dos papéis, no controle e no andamento; e ao mesmo tempo, participar e desenvolver um papel ativo de co-ator.

Ponce (1989) sugere que essa capacidade depende da grande possibilidade que o adulto possui, embora nem sempre a desfrute, de brincar com seu próprio papel. Para entrar no jogo “na medida da criança, o adulto é obrigado a abandonar o papel de ‘adulto que brinca com a criança’ e fazer de conta que é uma criança da mesma idade daquela com quem está brincando”.

Para que isso aconteça, é necessário que o adulto preste bastante atenção na criança e saiba reconhecer não somente as atividades lúdicas imediatamente relacionadas ao seu cotidiano, mas adaptando-se aos papéis e às situações propostas pelas crianças.

Para garantir o aparecimento da brincadeira, partindo da própria criança, faz-se necessário que a rotina escolar contemple períodos razoavelmente longos entre as atividades, que existam materiais variados, organizados de maneira clara e acessível às crianças, de forma que possa contribuir, facilitar e ampliar seu universo.

É importante ressaltar que, quanto menores as crianças, a variedade de brinquedos deve ser menor, pois dessa forma elas poderão explorar com mais variedade as propriedades dos mesmos e iniciar um processo de representação com os brinquedos.

Ressaltamos a importância do educador propiciar momentos de conversas sobre e a partir das brincadeiras que as crianças vivenciam. Para tanto, poderá tornar-se elemento integrante das brincadeiras, ora como observador e organizador, ora como personagem que explicita ou questiona e enriquece o desenrolar da trama, ora como elo entre as crianças e os objetos.

Como elemento mediador entre as crianças e suas atividades lúdicas, o adulto poderá estar sempre junto às crianças, acolhendo suas brincadeiras, e atento às suas questões, auxiliá-las em suas reais necessidades e buscas em compreender e agir sobre o mundo em que vivem.

Dessa forma, Almeida (1987 apud CERRI, 2001, p. 41), evidencia que:

A educação lúdica, na sua essência, além de contribuir e influenciar na formação da criança e do adolescente, possibilita um crescimento sadio, enriquecimento permanente, integra-se ao mais alto espírito de uma prática democrática enquanto investe em uma produção séria de conhecimento. A sua participação franca, criativa, livre e crítica, promove a interação social e tem em vista o forte compromisso de transformação e modificação do meio.

O conhecimento da importância de brinquedos e brincadeiras pode levar pais e educadores a terem maior compreensão acerca de reais necessidades infantis.

De acordo com Cunha (1981, p. 10):

Brincando, a criança desenvolve seu senso de companheirismo, aprende a conviver, ganhando ou perdendo, procurando entender regras e conseguir uma participação satisfatória. No jogo, a lei não deriva do poder ou da autonomia, mas das regras, portanto, do jogo em si.

Com essas palavras, o referido autor deixa-nos claro que as brincadeiras e os jogos compõem parte do processo de desenvolvimento infantil.

Ao observar uma brincadeira infantil e as inter-relações entre as crianças em sua realização, o educador apreende bastante sobre seus interesses, podendo perceber o nível de realização em que elas se encontram em suas possibilidades de interação, seus modos de conduzir-se de acordo com as regras de um jogo, assim como suas experiências no cotidiano e as regras de comportamento reveladas por jogos de faz-de-conta.

A ação do educador diante da ludicidade infantil deve ser, antes de tudo, refletida e atenta. É importante que a ação do educador se oriente no sentido de ampliar o repertório das crianças, não só do ponto de vista social, como também afetivo e cultural. Cabe ao educador a tarefa de alimentar o imaginário infantil, de forma que as atividades das crianças sejam enriquecidas, tornando-se mais complexas (pelas relações que se vão estabelecendo).

O brincar da criança, visto pelo prisma aqui apresentado, não pode ser considerado atividade complementar a outras de natureza ditas estritamente pedagógicas, mas sim como atividade fundamental para a constituição de sua identidade cultural e de sua personalidade.

Portanto, é imprescindível que os professores compreendam a importância da brincadeira e suas implicações para organizar o processo educativo de modo mais relevante, contribuindo para o desenvolvimento das crianças (PONTES et al., 2003).

Sem esta compreensão, corre-se o risco de uma prática educativa permeada por equívocos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partimos da premissa de que a Ludicidade é uma atividade social imprescindível enquanto campo de estudos e práticas na área da Educação, principalmente na Educação Infantil.

Ao recorrermos à História da Infância, pudemos identificar que até o início dos tempos modernos, a criança não era vista como diferente do adulto. Assim, era percebida como um sujeito sem voz própria em um mundo no qual não assumia o papel de protagonista.

Particularmente a preocupação com a ludicidade nas creches e centros de educação infantil, no Brasil, surgiu a partir de 1988, quando então a importância dos brinquedos e das brincadeiras ganha destaque, levando pais e educadores a uma maior compreensão acerca das reais necessidades infantis.

Tomamos como um de nossos objetivos, em linhas gerais, o de fomentar a reflexão crítica sobre a importância da ludicidade entre crianças de zero a três anos de idade, no interior das instituições de Educação Infantil.

Por meio deste trabalho pudemos observar que a formação do pedagogo prescinde da inclusão de momentos de reflexão sobre práticas educativas lúdicas e teorias que a fundamentem, sem segmentá-las. Foi essa a percepção que o trabalho de conclusão de curso possibilitou em nossa formação.

Concluindo, entendemos que investigar de modo mais aprofundado experiências possíveis e necessárias ao aprimoramento de nossa formação, fortalece em nós o desejo de dar seguimento à prática da pesquisa continuada, no sentido de buscarmos conciliar tal prática com nossa realidade profissional.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, C. M. **Educação, cultura e criança**. Campinas: Papyrus, 1994.
- AGUIAR, C. M. **Educação, natureza e cultura**: um modo de ensinar. 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo.
- ALMEIDA, P. N. Dinâmica lúdica: jogos pedagógicos. São Paulo: Loyola, 1984, p.21.
- ANPED, (1993). Avaliação e perspectivas na área da educação: 1982-1991. Porto Alegre: ANPEd, Diretoria, 1993, p.227.
- ARCE, A. O jogo e o desenvolvimento infantil na teoria da atividade e no pensamento educacional de Friedrich Froebel. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 24, n. 62, 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622004000100002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622004000100002&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 23 set. 2008.
- ARIÈS, P. **A história social da infância e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- ARROYO, M. O significado da infância. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 1994, Brasília. **Anais...** Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994.
- BATISTA, C. V. M.; MORENO, G. L. Visão histórico-filosófica de infância, perspectiva da infância na contemporaneidade. In: BATISTA, Cleide Vitor Mussini et al. (Org.). **Educação Infantil**: subsídios teóricos e práticas investigativas. Londrina: CDI, 2005. p. 7-18.
- BENJAMIM, W. **Reflexões**: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1984.
- BERGER, J. et al. A vista chega antes das palavras. A criança olha e vê antes de falar. In: BERGER, John et al. **Modos de ver**. São Paulo: Martins Fontes, 1980, p.11-38.
- BOMTEMPO, E. Aprendizagem e brinquedo. In: WITTER, G. P.; LOMONACO, J. F. B. **Psicologia da aprendizagem**: áreas de aplicação. São Paulo:EPU,1987. p.30
- BRASIL, Constituição (1988). Constituição da Republica Federativa do Brasil. Brasília: Senado,1988.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Educação infantil**: situação atual. Brasília: MEC, 1994b.

BRASIL. Ministério da Educação. SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 1., 1994, Brasília. **Anais...** Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994c.

BRASIL. **Política de educação infantil**: proposta. Brasília: MEC, 1993.

BRASIL. **Política nacional de educação infantil**. Brasília: MEC, 1994.

BRUNNER, Jerome S. *O processo da educação*. (trad.) São Paulo: Nacional, 1976.

BUFALO, J. M. P. **Creche**: lugar de criança, lugar de infância: um estudo sobre as práticas educativas em um CEMEI de Campinas/SP. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

CABRAL, M. I. C. **De Rousseau à Freinet ou da teoria à prática**. São Paulo: Hemus, 1978.

CALLIGARIS, C. O reino encantado chega ao fim. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 24 jul. 1994. Caderno MAIS, p. 4-6.

CAMPOS, M. M. C.; ROSENBERG, F. **Crêcher para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília : MEC, 1995.

CAPANELLA, Tommaso. **A cidade do sol**. In; Os Pensadores XII. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

CERISARA, A. B. De como o papai do céu, o coelhinho da páscoa, os anjos e o papai noel foram viver juntos no céu. In: KISHIMOTO, Tizuko M. (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira-Thomson Learning, 2002. p. 123-138.

CERISARA, A. B. **Rousseau**: a educação na infância. São Paulo: Scipione, 1990.

CERRI, M. F. A. **O lúdico como um recurso para o professor de educação física atuar sobre a agressividade e a violência dos alunos nas aulas do ensino fundamental**. 2001. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso em Educação Física) - Universidade Estadual Paulista, Rio Claro. p.41.

CHARLOT, B. **A mistificação pedagógica**. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1979.

COMENIOS, João Amós. *Didática Magna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulberkian, 1985, p. 415.

CRAIDY, C. (Org.). **Convivendo com crianças de 0 a 6 anos**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

CRAIDY, C. M. (Org.). Educação Infantil: pra que te quero?. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001, p.33-48.



COMENIOS, João Amós. **Didática Magna**. Lisboa: Fundação Calouste Gulberkian, 1985, p.415.

CUNHA, L. A. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior: estado e mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 795-817, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n88/a08v2588.pdf>>. Acesso em: 22 maio 2009.

CUNHA, N. H. S; CASTRO, I. M. R. **SIDEP**: Sistema de estimulação pré-escolar. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1981, P.10.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação escolar e educação no lar: espaços de uma polêmica**. Educ. Soc. [online]. 2006, vol.27, n.96 [cited 2009-10-13], pp. 667-688 . Available from: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302006000300003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000300003&lng=en&nrm=iso)>. ISSN . doi: 10.1590/S0101-73302006000300003.

CURY, Munir, SILVA, Antônio Fernando do Amaral e MENDEZ, Emílio Garcia (organizadores). **Estatuto da criança e do Adolescente Comentado**. 3 ed. São Paulo: Malheiros, 2000, p.21.

CURY, C. R. J. **A educação infantil como direito**.1999. Disponível em: <<http://www.buscalegis.ufsc.br/revistas/index.php/buscalegis/article/viewArticle/30899>>. Acesso em: 22 maio 2009.

DAUSTER, T. Uma infância de curta duração: trabalho e escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 82, p 31-36, ago. 1992.

ELKONIN, D.B. Psicologia do jogo. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

EMERIQUE, P. S. Isto ou aquilo: jogo e ensinagem matemática. In: BICUDO, M. A. V. (Org.). **Pesquisa em educação matemática: concepções e perspectivas**. São Paulo: Edunesp, 1999. p. 192-193.

Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**, Lei n.º 8.069, de 13/07/1990. Porto Alegre: CORAG.

FREINET, Elise. O Itinerário de Celestin Freinet: a livre expressão na pedagogia Freinet, Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

FRIEDMANN, A. Brincar: crescer e aprender, o resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1996.

GARVEY, C. **Play**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1977, p.50.

GODOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Art Med, 2000.

GOUVEIA, M. C. S. Anjos sobre a cidade: a criança de favela em seu mundo de cultura. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 14., 1991, São Paulo. **Anais...** São Paulo: ANPED, 1991. p. 92.

GRAMSCI, A. **Cartas do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis.

**Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 2, 2001. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S151797022001000200003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022001000200003&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 23 set. 2008.

KRAMER, S. Com a pré-escola nas mãos: **Uma alternativa curricular para a educação infantil**. São Paulo, Ática, 1993<sup>a</sup>, p.52.

KRAMER, S. A criança de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 797-818, 2006.

KRAMER, S. **Infância e educação infantil**: reflexões e lições. Departamento de Educação Puc, Rio de Janeiro, n. 34, p. 1-12, 1998.

KRAMER, S. Propostas curriculares de educação infantil no Brasil: para retomar o debate. **Revista de Estudos Curriculares**, Braga, v. 2, n. 2, p. 17, 2004.

KRAMER, S. Questões raciais e educação: entre lembranças e reflexões. **Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, v. 93, p. 66-71, 1996.

KRAMER, S.; CARVALHO, M. C.; KAPPEL, M. D. Perfil das crianças de 0 a 6 anos que freqüentam creches, pré-escolas e escolas: um análise dos resultados da pesquisa sobre Padrões de Vida/ IBGE. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 16, jan./fev./mar./abr. 2001.

KUHLMANN JUNIOR, M. Infância, história e educação. In: **REUNIÃO DA ANPED**, Caxambu, set.1997. mimeo.

KUHLMANN JUNIOR. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998, p.15.

KUHLMANN JUNIOR. **Educando a infância brasileira**. In: LOPES, E.M.T.; FARIA FILHO, L.M.; VEIGA, C.G. (orgs.). 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica:2000, p. 469-496.

KUHLMANN, JUNIOR. **Infância e educação infantil uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2001

KUHLMANN JUNIOR. Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922). **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 78, p.17-26, ago., 1991.

ELKONIN, D.B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

LEONTIEV, A.N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 6. ed. São Paulo: EDUSP, 1998b. p. 119-142.

LEONTIEV, A.N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978, p.274.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré- escolar. In: LIMA, E. C. de A. **A atividade da criança na idade pré-escolar**. Idéias: o jogo e a construção do conhecimento na pré-escola. São Paulo: Summus, 1980.

LEWIS, M.; ROSENBLUM, L. A. **Friendship and peer relations**. NovaYork: Wiley, 1975.

MANACORDA, M. A. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez, 1989. (Coleção educação contemporânea): 1989, p. 227.

MATOS, E. L. M.; MUGGIATI, M. M. T. F. **Pedagogia escolar**. Curitiba: Universitária Champagnat, 2001.

MONGIN, Oliver. A doença adulta da infância. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 24 jul. 1994. Caderno Mais, p. 6-7.

NARODOWSKI, M. **Infancia y poder: la conformación de la pedagogia moderna**. Buenos Aires: AIQUE, 1994.

NASCIMENTO, M. E. **A pedagogia Freinet**: natureza, educação e sociedade. Campinas: Ed. da Unicamp, 1995.

NÓVOA, A. (Org). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto,1995.

OLIVEIRA, V. M. B. O brincar e o ingresso no tempo histórico e cultural, In: \_\_\_\_\_ (Ed.). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 95-127.

OLIVEIRA, Z. M. R. (Org.). **Educação infantil**: muitos olhares. São Paulo: Cortez, 1994.

OLIVEIRA, Z. M. R.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. O valor da interação criança-criança em creches no desenvolvimento infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 87, 1993.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de, (2001). O direito à educação. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de, ADRIÃO, Theresa (orgs.). **Gestão, financiamento e direito à educação. Análise da LDB e Constituição Federal**. São Paulo: Xamã: 2001, p. 15-63.

PEDROSA, M.I.P E CARVALHO, A.M.A. **Interação social e a construção da brincadeira**. Cadernos de Pesquisa, 93, 60-65, 1995.

PINTO, L. M. S. M. Limites e possibilidades da vivência lúdica: um recorte sobre a diversidade étnico-cultural. In: \_\_\_\_\_. **O lúdico e as políticas públicas**: realidade e perspectivas. Belo Horizonte:PBH/SMES, 1995. p. 18-25.

PONCE, Aníbal. *Educação e Luta de Classes*, São Paulo: Cortez, 1989.

PONTES, T. B. et al. Desenvolvimento dos padrões de preensão no lápis: um estudo descritivo em crianças brasileiras de 4 a 6 anos. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE TERAPIA OCUPACIONAL, 8., 2003, Foz do Iguaçu. **Anais...** Foz do Iguaçu: ACTOEP, 2003. v. 1. p. 236-236.

POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

QUEIROZ, N. L. N.; MACIEL, D. A.; BRANCO, A. U. Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 16, n. 34, 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-863X2006000200005&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2006000200005&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 23 set. 2008.

REGO, Tereza Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

RIBEIRO, M. J. O. **O atendimento à criança hospitalizada**: um estudo sobre o serviço recreativo-educacional em enfermaria pediátrica. Campinas, 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Campinas, 1993.

ROSEMBERG, F. Educação: para quem? **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 28, n. 12, p. 66-71, 1978.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou da educação**. Rio de Janeiro: Difel, 1979.

SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria, Aparecida; SILVA JÚNIOR, Celestino (Org.). **Formação do educador**. São Paulo: UNESP, 1996b. v. 1, p. 145-155.

SENICATO, H. A. A importância do lúdico para o desenvolvimento emocional do pré-escolar. 1998. 62 f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro: 1998,p.25.

SEREJO, H. F. B. O brincar: pressupostos teóricos, valores e significados. In: ENCONTRO NACIONAL DE RECREAÇÃO E LAZER, 2., 1999, Foz do Iguaçu. **Anais...** Foz do Iguaçu: 1999, p. 290-295 instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro,1999, p. 290-295.

SIMÃO, I. Estratégias para a alfabetização: algumas alternativas. Rio Claro, 1999, 95 f. Monografia (Trabalho de conclusão de curso de Pedagogia) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro: 1999,P.78.

SOARES, M. R. Z.; ZAMBERLAN, M. A.T. **Psicologia e prevenção**: modelos de intervenção na infância e na adolescência. Londrina: EDUEL, 2003.

VASQUEZ, A. S. **Filosofia de práxis**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984,p.33,114,117.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998, p.119-142.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 2. Ed. São Paulo: Ícone, 1988. p.122.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Resende, Lisboa: Antídoto, 1978, p.667.

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993, p.117.

WALLON, H. A importância do movimento no desenvolvimento psicológico da criança. In: \_\_\_\_\_. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Estampa, 1975, p. 105.

WALLON, H. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993, p.117.

WALLON, H. Plano de reforma Langevin-Wallon. In: MERANI, Alberto L. **Psicologia e pedagogia**. Lisboa: Notícias, 1977.