

BRINQUEDO: ELEMENTO CULTURAL E PROMOTOR DE HUMANIZAÇÃO**TOY: CULTURAL ELEMENT AND PROMOTER OF HUMANIZATION^I**José Milton de Lima^{II}Larissa Aparecida^{III}**Resumo**

Instituições de Educação Infantil, de modo geral, não têm considerado a perspectiva das crianças, isto é, suas maneiras de compreender e viver no mundo. Nesse contexto, o brinquedo não tem sido apreciado como fonte de conhecimento e de desenvolvimento da criança. O presente artigo traz resultados de uma pesquisa que procurou compreender como o brinquedo vem sendo utilizado no contexto de instituições educacionais e quais são as concepções de brincar e de criança que têm os professores investigados. A pesquisa, de natureza qualitativa, caracterizou-se como descritivo-interpretativa e buscou suporte, sobretudo, na Teoria Histórico Cultural. Os resultados revelaram que instituições e educadores da infância não dominam uma base teórica sólida que permite contemplar o brinquedo e a brincadeira no contexto educacional, com clareza das suas finalidades. Os brinquedos, embora sejam empregados quase todos os dias nas instituições de Educação Infantil, não são vistos como elementos da cultura nem como promotores do desenvolvimento infantil. Dessa forma, são utilizados de maneira reducionista, apenas para a promoção de atividades lúdicas como meios de ocupação das crianças em situações não sistematizadas ou, ainda, para o ensino de conteúdos específicos, empobrecendo, desse modo, o valor educativo e cultural da atividade. Espera-se com este artigo suscitar reflexões e reforçar a urgência da construção de práticas educativas que concebam as crianças como protagonistas no processo educativo e o brinquedo como suporte da atividade lúdica, privilegiada promotora de humanização no contexto da educação para a infância.

Palavras-Chave: Brinquedo. Infância. Educação. Cultura.

Abstract

Early childhood institutions, generally have not considered the prospect of children, that is, their ways of understanding and living in the world. In this context, the toy has not been appreciated as a source of knowledge and development of the child. This article presents results of a survey that sought to understand how the toy is being used in the context of educational institutions and what are the concepts of play and children who have investigated teachers. The research, qualitative in nature, characterized as descriptive, interpretative and sought support primarily in Cultural Historical Theory. Results revealed that childhood educators and institutions do not dominate a solid theoretical basis that it covers the toy and play in the educational context, with clarity of their purpose. The toys, although they are used almost every day in early childhood institutions, are not seen as elements of culture or as promoters of child development. Thus, they are used so reductionist, only for the promotion of recreational activities as a means of employment of children in situations not systematic or even for teaching specific content be poor, thus the educational and cultural activity. It is hoped that this article reflections raise and reinforce the urgency of the construction of educational practices that conceive children as protagonists in the educational process and to support the toy play activity, prime promoter of humanization in the context of education for children.

Keywords: Toy. Childhood. Education. Culture.

^I O artigo é derivado da Dissertação de Mestrado: O brinquedo na Educação Infantil como promotor das culturas da infância e humanização. Financiamento: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

^{II} Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP – Campus de Presidente Prudente, SP.

^{III} Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP – Campus de Presidente Prudente, SP. Professora da Secretaria Municipal de Educação de Regente Feijó, SP.

INTRODUÇÃO

O que é o brinquedo? Que contribuições pode oferecer para o desenvolvimento infantil? De que modo é visto e empregado em ambientes educativos? Estes foram, entre outros, alguns dos questionamentos que, feitos inicialmente, conduziram à intenção de investigar o brinquedo e seu emprego no contexto da Educação Infantil.

Desse modo, a presente pesquisa apresentou a ludicidade como eixo temático e o brinquedo como objeto central de investigação, por considerá-los elementos culturais indispensáveis para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. O objetivo principal do estudo foi, portanto, diagnosticar e compreender como o brinquedo vem sendo utilizado nas instituições de Educação Infantil, nas quais, de acordo com Formosinho et al. (2007), constata-se, atualmente, uma forte tendência de caráter tradicional e tecnicista. Desde muito cedo, as crianças são colocadas em situações artificiais de ensino que não consideram suas singularidades, necessidades e interesses. Na prática, por vezes, elas não têm nem mesmo direito de expressar seus sentimentos e vontades, pois são frequentemente tolhidas pelos profissionais responsáveis pelo atendimento educativo.

Após a coleta e a análise dos dados da realidade investigada, e alicerçados na Teoria Histórico-Cultural, propusemos indicativos que podem colaborar para a construção de práticas educativas que, embasadas na concepção de brinquedo como elemento da cultura e promotor de humanização, respeitem as crianças em suas especificidades e seus interesses.

O BRINQUEDO NA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS PEQUENAS

Brincadeira, jogo e brinquedo são normalmente entendidos como sinônimos. Essa associação talvez se dê devido à unicidade dos termos em algumas línguas, como o inglês e o alemão, conforme destaca Benjamin (2002), ou mesmo pela dificuldade de conceituá-los. Dessa maneira, é bastante comum que sejam usados indistintamente, tanto no nosso cotidiano como na literatura. Contudo, defendemos as especificidades de cada um desses termos, entendendo, com Brougère (2006), Lima (2008) e Kishimoto (2002), que a valorização de suas características próprias pode potencializar sua

utilização no processo de formação e desenvolvimento infantil.

Podemos definir, inicialmente, que a brincadeira configura-se como ação lúdica que possui regras implícitas, as quais são criadas pelos participantes antes ou no decorrer da atividade. Caracteriza-se essencialmente pelo predomínio da imaginação sobre as regras e, de acordo com Vygotsky (1991), surge por volta dos 2/3 anos de idade, com o aparecimento dessa função psicológica superior. Já o jogo é uma evolução da brincadeira, constituindo uma ação lúdica, mas que exige a existência prévia de regras explícitas que predominam sobre a imaginação.

O brinquedo, por sua vez, objeto fomentador da ludicidade, gera as situações lúdicas que se apoiam em valores como, entre outros, a liberdade, a não produtividade e a imprevisibilidade, o processo, a criação, a imaginação e a relação com o contexto sociocultural, o que possibilita às crianças realizarem seus desejos e vontades sem medo, sem interferência do adulto e sem promoção de danos ou problemas para a sua vida real. Constitui, ainda, elemento histórico crivado de valores políticos, econômicos e culturais, os quais se alteram e evoluem acompanhando as mudanças sociais.

Oliveira (1986, p. 30) define bem a complementaridade dos três elementos, quando afirma que o brinquedo é:

[...] um objeto, palpável, finito e materialmente construído, podendo-se constituir segundo formas variadas de criação, desde aquelas artesanais até as inteiramente industrializadas. Assim sendo, o brinquedo separa-se da brincadeira e do jogo, de vez que ambos se expressam muito mais por uma ação do que propriamente por um objeto. Nunca será demais insistir que essa associação do brinquedo ao objeto e do jogo e da brincadeira à ação não é mutuamente excludente; tanto a manipulação de um brinquedo qualquer implica necessariamente uma ação, quanto um jogo ou uma brincadeira socorrem-se de objetos, suportes materiais, para se realizarem.

Segundo o autor, o brinquedo recebe conotações diferentes dependendo de quem o emprega: enquanto as crianças o utilizam com

seriedade, para se aproximar do mundo ao seu redor por meio da interpretação ativa do significado dos elementos culturais, os adultos fazem uso dele para se afastarem da realidade, dos problemas e das pressões diárias ou, muitas vezes, para sossegar as crianças e, ao mesmo tempo, proporcionar distração, ou seja, apenas como objeto para ocupação do tempo infantil.

A CRIANÇA, O BRINQUEDO E A EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

A Teoria Histórico-Cultural, fundamentada em estudiosos de princípios marxistas como Vygotsky, Leontiev, Luria (1988) e Elkonin (1998), entre outros, demonstra cientificamente a influência dos elementos históricos e culturais sobre o desenvolvimento psíquico humano. Segundo Martins (2008), essa abordagem teórica se ancora no sistema filosófico denominado materialismo histórico-dialético, que tem como finalidade principal a superação do sistema capitalista, bem como a formação de um novo homem e de uma nova sociedade.

O materialismo histórico-dialético considera que a realidade não é imutável, mas se altera com as mudanças produzidas pela natureza e pelo homem, o qual, segundo essa concepção, nasce como animal e se humaniza em decorrência de seu trabalho social sobre a natureza. Martins (2008, p. 43) destaca assim, que o ser humano

[...] Pertencendo a uma espécie animal e contando com determinado nível de estruturação biológica, por meio do trabalho supera sua condição primária como ser *hominizado* (que dispõe de dadas particularidades estruturais orgânicas) em direção à condição de ser *humanizado* (que dispõe de particularidades histórico-socialmente desenvolvidas).

O trabalho social, nessa perspectiva, é compreendido como a atividade de produção material e não material, necessário à sobrevivência humana no meio social. Pode-se afirmar, portanto, que no âmbito da produção material, os objetos confeccionados carregam as objetivações dos sujeitos de uma determinada cultura e momento histórico e, por isso, se renovam e se reconstróem continuamente, assim como a cultura. Vygotsky (1991, p. 61),

parafrazeando Marx, aponta que os homens “[...] usam as propriedades mecânicas, físicas e químicas dos objetos, fazendo-os agirem como forças que afetam outros objetos no sentido de atingir seus objetivos pessoais”. O autor afirma que esse processo de incorporação da riqueza cultural se dá por meio da interação entre os sujeitos, ou seja, da mediação entre os indivíduos mais experientes (adultos) e os menos experientes (crianças). Nessa perspectiva teórica, o sujeito constitui-se em produto e produtor de cultura, diferentemente de outras concepções que fragmentam o desenvolvimento psicológico humano, compreendendo-o de forma multifacetária.

Para Vygotsky (1991, p. 63), a atividade ou experiência social é desenvolvida primeiramente em nível coletivo (interpsíquico) para, posteriormente, desenvolver-se intrapsiquicamente (individual), processo esse denominado internalização, pelo qual ocorre a apropriação ativa dos elementos sociais, históricos e culturais. Como o próprio autor afirma, é a reconstrução interna de uma operação externa: inicialmente, os sujeitos relacionam-se com os objetos, com as pessoas e com as diferentes unidades mediadoras e, durante e/ou após esse processo interativo, passam a interpretar e a internalizar ativamente os aspectos sociais, resultando no processo de humanização. Assim, é por meio dessas apropriações que as crianças aprendem os modos de agir dos sujeitos, como devem atuar nos ambientes que frequentam e as funções sociais dos objetos que manipulam, bem como apreendem o mundo ao seu redor e potencializam suas capacidades psicológicas superiores, enfim, se humanizam.

Segundo Leontiev (1988), em determinadas fases da vida algumas atividades se revestem de maior relevância no desenvolvimento humano e, por isso, são denominadas atividades principais, assim concebidas não porque sejam predominantes na vida do sujeito durante determinado período, mas por promoverem as influências mais importantes na formação da personalidade e no desenvolvimento da psique humana, possibilitando ainda a evolução para níveis superiores de desenvolvimento. De acordo com Arce e Martins (2007, p. 47), a atividade principal “[...] é o modo pelo qual o indivíduo se relaciona com a realidade, tendo em vista produzir e reproduzir as condições necessárias à sua sobrevivência física e psíquica.”

Exemplificando, Mello (2007) afirma que, no primeiro ano de vida da criança, a atividade principal é a comunicação emocional com os adultos. Mesmo sem saber manipular os objetos ou falar, ela interage por intermédio de suas emoções e movimentos (expressões) e, assim, vai se apropriando das coisas do mundo e formando sua personalidade.

De um aos três anos de idade, a atividade principal da criança é a *objetal*: o interesse que anteriormente voltava-se para as pessoas ao seu redor, agora é direcionado aos objetos. Essa mudança não significa que ela deixe de lado a relação com os demais sujeitos, mas esta agora passa a ser secundária em relação à interação com os instrumentos sociais, na qual os adultos atuam como auxiliares. Mello (2007, p. 96-97) explicita como se desenvolve esse processo:

A exploração e o *tateio* dos diferentes objetos a que tem acesso e as descobertas que realiza nesse *tateio* movem seu desenvolvimento até próximo dos três anos de idade, pois, por meio dessa experimentação, a criança observa, se concentra, cria modelos de ação que também servem ao seu pensamento, interage com as outras crianças que estão à sua volta, tenta resolver as dúvidas que a manipulação dos objetos gera e, com isso, envia importantes estímulos ao seu cérebro. Nessa atividade com os objetos, a criança descobre características e propriedades; ampliando o conhecimento do mundo ao seu redor, exercita sua percepção, sua comunicação, seu desenvolvimento motor, acumula experiências e cria uma memória, exercita e desenvolve a atenção, a fala, o pensamento, e faz teorias, ou seja, interpreta e explica o que vai conhecendo.

Durante o *manuseio* dos objetos, as crianças procuram incorporar algumas de suas ações e passam então a transferi-las para outros objetos. Nessa atividade, a princípio repetem continuamente a ação aprendida e, após essa repetição, começam a substituir o dado objeto por outros que lhe possibilitem realizar a mesma ação.

O desenvolvimento da estrutura da ação lúdica, na primeira infância, configura-se então, “[...] como o trânsito da ação univocamente determinada pelo objeto, passando pela utilização variada deste, para as ações ligadas entre si numa

lógica que reflete a lógica das ações reais na vida das pessoas” (ELKONIN, 1998, p. 230). O autor ressalta, porém, que essas aprendizagens só se efetivam devido à interação das crianças com outros sujeitos.

No período dos três aos seis anos, de acordo com Leontiev (1988), a atividade principal passa a ser o jogo protagonizado, denominado *jogo de papéis*, *brincadeira* ou, ainda, *faz de conta*. Nessa etapa, a criança quer ser como o adulto, e como não pode satisfazer os seus interesses e necessidades no plano real, utiliza a imaginação para representar os papéis sociais desempenhados pelos adultos que a rodeiam.

É nessa fase então que o objeto passa a se tornar *brinquedo* e, conforme Elkonin (1998), ocorre a distinção entre significado e significante, dando origem ao símbolo. Outra mudança própria desse período, citada pelo pesquisador, está relacionada à função dos brinquedos: se antes regiam o tema dos jogos de papéis, passam a receber as funções desejadas pelas crianças durante o *faz de conta*. Segundo Vygotsky, (1991, p. 111) na “[...] idade pré-escolar ocorre, pela primeira vez, uma divergência entre os campos do significado e da visão. No brinquedo, o pensamento está separado dos objetos e a ação surge das idéias e não das coisas [...]”

Como aponta o teórico, por volta dos três anos de idade, as crianças já apresentam o desenvolvimento da função psicológica superior, a imaginação, e é por meio dela que agora qualquer objeto pode vir a ser um brinquedo e receber funções diferentes das habituais. É a partir dessa fase que as próprias crianças começam a reconstruir ou até mesmo criar enredos próprios para as suas brincadeiras e, no caso de haver a necessidade de utilização de algum objeto para dar continuidade à história e este não estiver disponível, elas são capazes de fazer adaptações com os materiais de que dispõem. Entretanto, precisamos destacar que os temas lúdicos vividos pelas crianças nessa fase da sua existência são, geralmente, conteúdos do mundo adulto e resultantes das experiências que elas vivenciam.

Mello (2007, p. 97-98) destaca que a criança:

No *faz-de-conta*, portanto, amplia seu conhecimento do mundo, organiza e reorganiza seu pensamento, interpreta e compreende os diferentes papéis sociais que percebe na sociedade que conhece. Até seis anos, pois, as crianças aprendem

por sua própria atividade ao imitar os adultos e outras crianças, procurando fazer sozinhas aquilo que vão testemunhando, aquilo que aprendem a fazer com os outros, condicionadas pelo acesso à cultura mediatizado pelos adultos ou parceiros mais experientes.

De acordo com Lima (2008), a Teoria Histórico-Cultural reconhece jogos e brincadeiras como atividades lúdicas que se diferenciam pelo grau de complexidade, os quais, somados aos brinquedos, constituem elementos culturais que possibilitam as interações entre os sujeitos e entre esses e os objetos sociais. Além disso, favorecem as relações sociais e a incorporação de crenças, regras, condutas e valores considerados ideais dentro de uma cultura específica, bem como a internalização dos significados e funções dos objetos, fomentando, assim, o processo de formação humana.

Os momentos de brincadeira atuam na zona de desenvolvimento proximal, haja vista, de acordo com Vygotsky (2004, p. 29), que

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

Nessa perspectiva, as atividades lúdicas favorecem o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, dentre as quais destacamos o autocontrole (domínio da vontade), a atenção, a memória, a linguagem, a imaginação, o pensamento e a personalidade, pois, conforme destaca Vygotsky (2004, p. 6), “[...] todas as funções da consciência formam-se originalmente na ação.”

Como se pode ver, conhecer as características do desenvolvimento infantil e apreender concepções coerentes de criança e de educação para a infância são posturas fundamentais para que o processo pedagógico alcance suas finalidades, pois, sem esse conhecimento, as atividades serão apenas momentos de interação

sem sentido, muitas vezes permeadas por pressão, constrangimento e sofrimento, tanto para as crianças quanto para os profissionais, que se veem impotentes e frustrados.

De acordo com essa vertente teórica, portanto, as instituições de Educação Infantil e seus profissionais precisam levar em consideração, como parâmetros para a organização do ambiente e do processo educativo, os interesses e as necessidades infantis, bem como as atividades principais de cada fase da infância. Os níveis de aprendizagens reais e proximais da criança tornam-se então referências para se ampliar a aprendizagem e o desenvolvimento humano.

Em suma, trabalhar na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural significa reconhecer as crianças como sujeitos criativos e competentes, produtos e produtores de cultura, e participantes ativos no seu próprio processo de formação. Para isso é preciso conceber a Educação Infantil como espaço privilegiado para as relações interpessoais, na qual se considere a importância da incorporação dos elementos da cultura para a formação plena do indivíduo e, ainda, do brincar, como atividade imprescindível à aprendizagem e ao desenvolvimento infantil. Nessa concepção, o brinquedo constitui um objeto social criado pelo homem, isto é, um elemento da cultura cuja finalidade principal é a de fomentar a cultura lúdica.

PERCURSO METODOLÓGICO

Esta investigação, de natureza qualitativa, teve o investigador como sujeito principal da pesquisa, o qual entrou em contato direto com a realidade estudada e seus atores e buscou retratá-la e compreendê-la por meio da interpretação e da análise dos dados coletados. Tal procedimento foi o escolhido, considerando, juntamente com Ludke e André (1986), que ele permite revelar as representações dos participantes, enfatizar mais o processo do que o produto e identificar a ocorrência dos fenômenos nas dinâmicas cotidianas.

A metodologia adotada apresentou, ainda, configurações do tipo descritivo-interpretativo, englobando estudo, análise e leitura pessoal do ambiente investigado, tendo em vista, segundo Santos (2006, p. 32-33), que “[...] um trabalho com objetivo descritivo visa a estabelecer os contornos de um certo problema, como localizar

as dimensões, modos de funcionamento, influências e ligações mais evidentes, etc, dos fatos /fenômenos e processos”.

Definidos os instrumentos metodológicos, a pesquisa se desenvolveu em duas escolas de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Presidente Prudente, Estado de São Paulo, Brasil, contemplando como público alvo onze professoras e suas respectivas turmas, por um período de nove meses, totalizando 120 horas.

A partir do objetivo geral de compreender como o brinquedo vem sendo utilizado no contexto de instituições educacionais, estabeleceram-se como objetivos específicos: diagnosticar os tipos de brinquedos, como eles são utilizados nas práticas educativas, bem como a frequência e a finalidade de seu uso; verificar as concepções de brincar, de criança e de Educação Infantil que norteavam as práticas das professoras investigadas; e ainda, por meio da observação das crianças nas instituições pesquisadas durante diversas situações lúdicas, compreender a importância e o valor/sentido do brinquedo para essa categoria social.

Visando alcançar os objetivos, utilizamos como procedimentos investigativos a análise bibliográfica, a observação e a entrevista semiestruturada. A bibliografia pesquisada teve por atribuição a ampliação de conhecimentos e informações sobre o brinquedo como objeto de estudo, com o fim de estabelecer uma base teórico-prática consistente para subsidiar a análise dos dados.

Além da análise bibliográfica, a observação da prática dos professores investigados foi realizada, buscando sentir o contexto e as relações presentes em seu interior, de forma a registrar essa vivência em diário específico. Como procedimento de pesquisa que favorece a coleta de dados relevantes, a observação, de acordo com Alves-Mazzotti (1999, p. 164), além de não exigir dos pesquisados maiores conhecimentos científicos, possibilita a verificação e a comparação entre os dados por eles expressos e manifestos, assim como a identificação e a exploração de elementos obscuros até mesmo para os próprios investigados, permitindo, ainda, o registro das atitudes dos participantes.

A entrevista foi o terceiro recurso metodológico adotado na investigação, por possibilitar a discussão de informações consideradas mais densas e confidenciais. Optamos assim, entre outras possibilidades, pela

entrevista semiestruturada, considerando que ela “[...] se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (LUDKE E ANDRÉ, 1986, p. 34). De acordo com os autores, esse procedimento favorece obter dos investigados informações mais detalhadas e mais próximas de suas realidades, por meio das quais é possível inferir suas interpretações e concepções de mundo.

Para facilitar o processo de análise e interpretação, bem como a apresentação de resultados, os dados coletados foram divididos nas seguintes categorias: as concepções expressas pelos professores investigados sobre criança, brincar e Educação Infantil; o uso do brinquedo na prática educativa; o valor dos brinquedos e das brincadeiras para as crianças.

CONCEPÇÃO DE CRIANÇA

Na prática educativa, as concepções de criança reveladas apontam para uma visão que não a reconhece como sujeito, com direito de participar da organização das atividades pedagógicas e de interagir com seus coetâneos livremente, o que, por vezes, acaba, conseqüentemente, impedindo-a de se expressar, de se movimentar, de realizar atividades e/ou utilizar materiais que lhe despertem interesse e satisfação. Citamos como exemplo a situação descrita em seguida, quando, após terminarem as atividades propostas pela professora, as crianças foram separadas das demais, em mesinhas onde começavam a brincar. Num desses grupos, uma menina falou:

– *Nós vamos fazer uma reunião.*

Na seqüência, um menino retrucou:

– *Silêncio no tribunal!*

A professora, não gostando do comportamento das crianças, disse:

– *Ah! Essa mesinha está fazendo muito barulho! É para brincar em silêncio, senão atrapalha quem ainda tá fazendo a lição.*

E continuou escolhendo, em seu armário, alguns brinquedos que distribuiu para as crianças:

– *Sofia, você vai montar essa historinha, e você, Beatriz, vai montar essa! É pra montar direitinho, que depois eu vou vir aqui pra escutar a historinha. Felipe, essa é pra você!* (Professora A.)

Como se vê, para ter a oportunidade de brincar, as crianças devem necessariamente terminar as tarefas consideradas sérias (Português e Matemática) para não atrapalhar a aprendizagem dos conteúdos e habilidades tidos como essenciais na preparação para o ingresso no Ensino Fundamental e, mesmo durante a brincadeira, precisam frequentemente controlar suas falas, risos, vontades e emoções para que a organização e o controle do ambiente pedagógico sejam mantidos. A fala seguinte reforça bem essa preocupação em educá-las para a manutenção da ordem:

Não é um adulto em miniatura, isso eu sei... Eu acho assim, que crianças, eles são assim, inocentes, mas eles são muito espertos... Eu acho que as crianças têm uma inteligência incrível, elas são muito inteligentes e a gente tem que tomar muito cuidado, porque elas são assim, elas pegam as coisas assim super-rapidinho... Eu acho que criança é um ser a ser moldado. (Professora L.)

Com base na Teoria Histórico-Cultural, defendemos a revisão desse tipo de posicionamento que ignora as necessidades e os direitos das crianças de participar ativamente de suas vivências, tendo em vista que o sujeito, em seu processo de desenvolvimento, sofre influência das pessoas com quem vive e do meio em que se insere, o que afeta, direta ou indiretamente, a sua formação, como afirma Beatón (2005, p. 116):

[...] cada sujeto, en cada momento o espacio temporal en el que vive, siente, se relaciona, realiza actividades y establece comunicaciones, es educado, aprende, se forma y se desarrolla como ser humano, una persona única e irrepitible, que también tiene características generales y contribuye al desarrollo de lo social, lo cultural y lo material.

Dessa forma, se quisermos realmente potencializar a aprendizagem e a formação das crianças, tornando-as sujeitos plenos e com

direitos, devemos mudar nossas visões sobre elas, de forma a respeitar seus interesses e suas características particulares.

CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

A questão em que as professoras pesquisadas demonstraram maior dificuldade para responder foi aquela referente ao papel da Educação Infantil, a qual revelou concepções e focos bem distintos.

Algumas docentes, como no relato a seguir, chegaram a evidenciar concepções mais atuais de Educação Infantil, definindo-a como espaço propício para as interações entre os sujeitos, e entre eles e a cultura, num ambiente pensado e organizado para a criança viver a infância, atendendo suas especificidades.

O papel da Educação Infantil é interagir com essa criança que está em desenvolvimento. É tá oferecendo... vivências, nesse tipo de contexto que ela tá aqui dentro da sala de aula com as outras crianças, aqui dentro da escola, em todos os momentos, ou no vídeo, ou no parque. Estar oferecendo coisas que ela vai, vamos dizer assim... internalizar e criar aquilo no imaginário dela e nas atitudes dela no dia a dia, através do que vê e vivencia aqui dentro da escola, da própria experiência dela aqui dentro da escola... (Professora R.)

Outras, porém, de certo modo, demonstraram uma visão bastante conservadora, reduzindo muitas vezes as finalidades da Educação Infantil a práticas pedagógicas ora focadas no cuidado das crianças, ora na preparação para o Ensino Fundamental.

A Educação Infantil é o alicerce para a vida deles, na Educação Infantil, quando o trabalho é bem feito, quando chegam em outra série já não encontram tanta dificuldade. (Professora Cláudia)

Não é que você não vai brincar, porque eu não vou deixar. Você vai brincar na hora que você terminar. Se eu não fizer isso, o que acontece? Ninguém termina as atividades... Como eu tenho essa rotina todos os dias, como eu vou falar... Guardem seus cadernos e vão brincar! Para eles, se fosse só brincar, seria muito melhor... É que tem criança que fica, fica, aí eu falo: - "Vai!" Eu deixo

um pouco, para eles perceberem, e tem criança que às vezes não brinca e, depois, eu falo: “– Por que você não brincou?” E então eles afirmam: “– É porque eu não acabei!” Se não fizer isso, e quando chegarem a outra série?

Eu sei que temos que colocar os brinquedos, as brincadeiras em primeiro lugar... Mas, uma coisa que eu fico preocupada... As nossas crianças de escolas públicas, elas têm o mesmo potencial... se ela é pobre... Eu também tenho que pensar do lado concreto, dela fazer as atividades, porque eu sei que o mundo está bastante competitivo. Eu não vou perder tempo brincando, eu sei disso... Eu também acho importante eles fazerem suas atividades, ter o compromisso de fazer...

(Professora A.)

Ao observar as atividades pedagógicas, percebemos que, por vezes, as profissionais investigadas revelam concepções de infância conservadoras, sob as quais os interesses das crianças são entendidos como algo comum e universal a todas, resultando em planejamentos e atividades generalizadas e homogêneas que desconsideram a diversidade das realidades vividas, assim como as diferentes necessidades formativas.

A concepção de infância apresentada pelos pesquisadores atuais ultrapassa, assim, essas visões tradicionais, revelando que, embora existam características próprias a essa faixa etária, como modos particulares de se relacionar e entender o mundo, é preciso considerar, no entanto, os diferentes contextos vividos pelas crianças (familiares, culturais, econômicos e sociais), os quais refletem substancialmente em sua conduta e em seu desenvolvimento.

Segundo a Teoria Histórico-Cultural, o papel social das instituições de Educação Infantil consiste em “[...] dar à criança os conhecimentos e hábitos necessários para realizar distintos tipos de atividade humana concreta [...] e desenvolver as qualidades psíquicas correspondentes” (MUKHINA, 1995, p. 59). Daí a necessidade de que seus profissionais aprofundem os estudos sobre a criança e seus modos próprios de aprender, interagir e se desenvolver com e no mundo, libertando-se de hábitos e crenças enraizados, muitas vezes já superados cientificamente, mas que na prática ainda resistem

e impedem a melhoria da qualidade do atendimento oferecido e dificultam a formação integral dos sujeitos.

CONCEPÇÃO DE BRINCAR

O brincar é um elemento cultural, sem dúvida muito discutido no contexto educativo. Grande parte dos professores sabe que ele é gerador de aprendizagem, tanto para o adulto, que pode aprender sobre as crianças e suas relações por meio de observações e interações durante a brincadeira infantil, quanto para as crianças, que o utilizam para descobrir, aprender sobre si mesmas, sobre as pessoas e a cultura, podendo, desse modo, se desenvolver plenamente.

Todavia, todo o reconhecimento que se atribui a essas atividades lúdicas, na maioria dos casos não se concretiza na prática, ficando apenas na mente e nos discursos dos profissionais da educação. O que observamos, portanto, em algumas situações, é que o brincar e os brinquedos são preteridos na ação educativa, e as justificativas para essa secundarização são inúmeras, como por exemplo: cobrança da Secretaria de Educação, quanto ao número de crianças alfabetizadas, e da equipe de gestores e dos pais, em relação à aprendizagem de letras, números, formas, cores, falta de materiais, de espaço e de tempo adequados para proposição dessas atividades e, ainda, zelo pela integridade física da criança. A fala de uma das professoras da pré-escola, durante a entrevista, é significativa:

Mas os pais cobram da gente, se a criança sabe ler devagarzinho, escrevendo alguma coisa... nós trabalhamos, mas em cima disso, né, tem até uma meta que temos que cumprir, a gente tem que entregar tantos pré-silábicos, silábicos alfabéticos e alfabéticos, tem uma porcentagem... Mas não há nada escrito que você tem que fazer, mas vem pra gente aquela meta da Educação Infantil para cumprir... E você acha que esta é a função da Educação Infantil? Eu acho que não, a gente pode proporcionar a base para isso, mas não, a gente está ali, alfabetizando...

(Professora C.)

Ressaltamos, entretanto, que mesmo que essas cobranças existam, e não duvidamos disso, elas não constituem os únicos motivos pelos quais

os brinquedos e as brincadeiras não são adequadamente utilizados, pois em diversas situações presenciamos, por parte dos professores, não só ausência de compreensão sobre o universo infantil e o valor da ludicidade para o desenvolvimento das crianças, como também falta de paciência, motivação, bom senso, flexibilidade e tolerância para desenvolver essas atividades, como ilustra o relato a seguir:

[...] é mais fácil um professor, eu acredito no dia de Educação Física que está mais para este lado de jogos de brincadeira estar trabalhando todo este papel... Porque a gente quer dar conta do quê? Da escrita, da matemática, nós ficamos mais presas nisso, entendeu?

(Professora A.)

Um fato presenciado no ambiente educativo também reforça esse diagnóstico. Na oportunidade da observação, duas meninas haviam concluído a tarefa proposta pela professora, que, então, disse:

– *Onde você vai ficar, Angélica?*

Apontando para o canto da sala, a menina respondeu:

– *Aqui!*

E a professora lhe disse, entregando-lhe alguns brinquedos.

– *Então toma!*

A outra menina se levantou e foi ao armário pegar uma boneca, mas foi proibida de executar a ação pela professora auxiliar, que falou:

– *Agora é o bloco de encaixe, larga essa boneca aí!*

A professora perguntou:

– *Deixe, você ouviu a tia falando?*

– *Sim.*

E a menina colocou a boneca de volta no armário.

Em seguida, outro episódio:

– *Ô tia, a Milena tá passando o giz na boca!*

Ao que a professora exclamou:

– *Não, Milena, não pode! Isso não é batom! Pode parar!* (Professora P.)

Considerando o exposto, destacamos que, independentemente das justificativas apresentadas e de quem está falhando no processo educativo, as práticas pedagógicas investigadas não estão de acordo com as propostas dos principais documentos legais brasileiros relacionados à área – Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - RCNEI (1998), Parâmetros Nacionais para a Educação Infantil (2006), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) – e os maiores prejudicados, nessa história, são as crianças.

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras, as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais (BRASIL, 1998, p. 23)

Em outra passagem, os RCNEI salientam que:

Os brinquedos constituem-se, entre outros, em objetos privilegiados da educação das crianças. São objetos que dão suporte ao brincar e podem ser das mais diversas origens materiais, formas, texturas, tamanho e cor. Podem ser comprados ou fabricados pelos professores e pelas próprias crianças; podem também ter vida curta, quando inventados e confeccionados pelas crianças em determinada brincadeira e durar várias gerações, quando transmitidos de pai para filho. Nessa perspectiva, as instituições devem integrá-los ao acervo de materiais existentes nas salas, prevendo critérios de escolha, seleção e aquisição de acordo

com a faixa etária atendida e os diferentes projetos desenvolvidos na instituição (BRASIL, 1998, p.70).

Reforçando a concepção que embasa os documentos citados, ressaltamos que brinquedos, jogos e brincadeiras são indispensáveis para o desenvolvimento infantil, pois possibilitam às crianças uma sociabilidade plena, bem como sua inserção no mundo cultural e natural por meio de experiências com os objetos, a produção simbólica e as situações sociais, processos estes fundamentais para a sua formação. Além disso, Elkonin (1998, p. 421) acrescenta:

O jogo também se reveste de importância para formar uma coletividade infantil bem ajustada, para inculcar independência, para educar no amor ao trabalho, para corrigir alguns desvios comportamentais em certas crianças e para muitas coisas mais. Todos esses efeitos educativos se baseiam na influência que o jogo exerce sobre o desenvolvimento psíquico da criança sobre a formação da sua personalidade.

Segundo a Teoria Histórico-Cultural, a ludicidade é um elemento imprescindível para essa etapa da vida, pois é por meio dela que as crianças aprendem sobre o mundo, desenvolvem as suas capacidades psíquicas superiores e sua personalidade. E, diante da ausência de uma base teórico-prática para trabalhar com o brinquedo e a brincadeira, demonstrada pelos profissionais, ou ainda, das dificuldades reveladas em seu uso adequado na prática, é preciso que os processos de formação inicial e continuada voltem-se para as temáticas, visando sanar essa lacuna na formação dos professores da infância.

USO DO BRINQUEDO NA PRÁTICA EDUCATIVA: TIPO, FREQUÊNCIA E FINALIDADES

Os cenários apresentados anteriormente revelam que alguns aspectos ainda precisam ser melhorados no contexto das instituições educativas estudadas, e um deles consiste na forma e na finalidade com que o brinquedo é utilizado na prática pedagógica, uma vez que somente o seu uso não garante a qualidade da atividade e, muito menos, a aprendizagem dos alunos. Vários critérios devem ser levados em

consideração para que a riqueza desse material seja explorada, resultando, assim, em possibilidade de conhecimento e desenvolvimento para a criança.

A pesquisa mostrou que a seleção dos brinquedos utilizados é pautada por objetivos diferentes, dependendo das turmas. No Berçário e no Maternal, por exemplo, os objetos lúdicos são escolhidos, sobretudo, com o objetivo de promover o desenvolvimento de habilidades motoras, como o equilíbrio, a coordenação, a fala e a concentração.

Para desenvolver tudo, desde a fala, o equilíbrio... Estando brincando está aprendendo... Quando eles são pequeninhos, a gente dá mais aqueles brinquedos de apertar, de morder, para eles manusearem; quando eles vão crescendo, mais do meio do ano para frente, a gente coloca o encaixe, a fazendinha, aqueles bichinhos, para irem conhecendo os bichinhos... Coloca mais atividade motora fina, para o desenvolvimento motor deles mesmo, o equilíbrio. (Professora N.)

Além da preocupação com a escolha dos brinquedos, observou-se que, nas turmas das crianças pequenas, eles eram empregados em vários momentos da rotina educativa. Na maioria das vezes, eram disponibilizados em situações livres de brincadeira, nas quais as professoras brincavam junto com as crianças ou apenas acompanhavam o desenrolar dessas atividades, intervindo esporadicamente para apresentar conceitos ou para evitar situações que representassem algum risco.

Nas salas de Pré-Escola, ao contrário, foi possível constatar que os brinquedos e as brincadeiras eram usados prioritariamente para ensinar conteúdos escolares específicos ou, ainda, para ocupar o tempo das crianças que já houvessem terminado a tarefa, de forma a permitir que as demais concluíssem os deveres ou que as professoras realizassem outras atividades. Essa prática, que é apontada por Kishimoto (2003) em sua pesquisa, foi verificada durante as observações realizadas.

Numa das oportunidades, por exemplo, terminadas as atividades propostas, a professora permitiu que as crianças brincassem com os brinquedos disponíveis na sala. Distribuindo para um grupo um jogo com cartelas que

continham cinco figuras, cujos nomes as crianças deveriam escrever usando letrinhas, falou para elas:

– *Tentem formar aí as palavras, que já eu retorno para ver.*

Outras crianças ficaram com a massinha e logo ocorreu o seguinte diálogo:

- *Como faz a letrinha do seu nome? Dá pra formar seu nome com a massinha? Forma pra mim?*
- *Eu não sei!*
- *Não sabe, seu nome é Ivan! Agora forma o seu nome.*
- *Mas eu não lembro todo!*
- *Então, vai pegar a sua fichinha de identificação.* (Professora L.)

O menino foi até a mesa da professora, pegou o seu crachá e começou a fazer com a massinha as letras de seu nome e a nomeá-las a pedido da professora, formando assim a palavra. Após ter visto o sucesso do garoto, a professora passou a outra mesa. Nessa, um grupo de meninos tinha um brinquedo de seriação, mas não o utilizavam com essa finalidade. Fazendo de conta que eram mecânicos, guardavam todas as rodas dos carros no suporte. Algumas cores representavam os pneus novos (verdes e amarelos), outras, os pneus furados (vermelhos e pretos) que, então, ficavam separados num outro suporte, pois precisavam ser consertados. Mas a professora, sem conhecer o enredo da brincadeira, começou a questioná-los, apontando para a mistura das cores:

– *Tá certo, o que vocês fizeram? Esse aqui está certo?*

Começou então a tirar algumas peças do suporte e explicou qual era a função do brinquedo:

– *Esse é um jogo de separação de cores e cada cor tem o seu lugar!*

A partir da explicação, os meninos deixaram de brincar de acordo com sua imaginação e passaram a utilizar o brinquedo segundo a função explicitada pela professora L..

As situações descritas demonstram que raramente os brinquedos eram utilizados com a finalidade de trabalhar o imaginário infantil, o pensamento e a criatividade, em especial nas salas de Pré-Escola, cujas professoras dificilmente

compartilhavam desses momentos lúdicos com os alunos. Ficavam apenas observando, cuidando para que não se machucassem, enquanto as crianças utilizavam brinquedos e jogos segundo suas funções ou as proposições pedagógicas das docentes.

Entre as professoras investigadas, apenas uma permitia que as crianças trouxessem brinquedos de casa todos os dias e os empregassem junto com os disponíveis na escola:

Eu deixo eles trazerem brinquedo de casa porque parece que eles se sentem mais seguros e mais motivados para vir à escola e mostrar para os amigos. Eu deixo eles trazerem todos os dias, eles gostam de trazer carrinhos também, as miniaturas eu deixo eles ficarem brincando... Quase todos eles trazem brinquedos para a escola. (Professora R.)

Sabendo-se quais são os critérios para a escolha dos brinquedos, as finalidades e a frequência com que são empregados nas instituições investigadas, passaremos agora a descrever os tipos mais utilizados pelos professores no contexto educativo.

Começamos então pelo Berçário I, agrupamento no qual eram disponibilizados para as crianças bonecas de pano, bichinhos de plástico, fazendinha, floresta, objetos de plástico macio que emite som (mordedor), alguns blocos grandes de encaixe e outros materiais usados como brinquedos, a exemplo de vasilhas plásticas, tampas de massa de tomate, garrafas pets com água, entre outros.

O Berçário II possuía uma variedade maior de brinquedos, como fantoches, blocos de encaixe de diversos modelos, bonecas e bonecos, carrinhos de boneca, panelinhas, carrinhos, bambolês, bichos de pelúcia, mordedores, blocos de construção, bola, corda, animais da fazenda e da floresta, incluindo dinossauros, além de vários objetos do cotidiano, utilizados pelas crianças para representar situações da vida real. Tudo ficava armazenado num grande armário de aço com as devidas identificações.

A turma do Maternal dispunha de grande diversidade de brinquedos, como blocos de encaixe, carrinho, bonecas e bonecos, objetos de casinha, bambolês, bichos de pelúcia, todos dispostos em caixas grandes e vazadas para facilitar a identificação.

Já nas salas de Pré-Escola, os materiais empregados pelas professoras eram bem diferentes daqueles das outras turmas. Direcionados cada vez mais à aprendizagem de conteúdos científicos ou ao desenvolvimento de habilidades específicas, destacamos, dentre outros, os alfabetos móveis (de plástico, EVA, madeira), os jogos de seriação, classificação, sequência lógica, cálculo, números, representação de quantidade, além de quebra-cabeças e jogos de memória. Os poucos brinquedos de cunho imaginativo eram blocos de encaixe e massinha. Na Escola A, porém, as crianças dessas turmas tinham mais opções, como brinquedos de casinha, carrinhos, homenzinhos, bichinhos da fazenda e da floresta e, em um dos grupos, como já mencionamos, elas podiam trazer brinquedos de casa.

Na Escola B, ainda que houvesse nas salas brinquedos como bonecas, carrinhos, bolas e ursinhos, eles raramente eram utilizados pelas crianças, pois, além de a quantidade ser insuficiente, o estado de conservação não era dos melhores e a maioria dos modelos voltava-se mais para o universo feminino, com os quais os meninos se recusavam a brincar. Em uma das classes, parte dos brinquedos era guardada num armário baixo, junto com apostilas e revistas, e os demais, dentro de caixas de papelão, sobre o armário, e apenas estes permaneciam à disposição das crianças. Noutra, todos os brinquedos ficavam fora do alcance dos alunos, mantidos dentro ou em cima do armário da professora.

Concordando com Brougère (2006), destacamos que quanto mais variado e rico for o acervo de materiais e brinquedos disponibilizados às crianças, mais amplo será o seu repertório lúdico e cultural. Em consonância com essa visão, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil pontuam: “[...] crianças expostas a uma gama ampliada de possibilidades interativas têm seu universo pessoal de significados ampliado, desde que se encontrem em contextos coletivos de qualidade” (BRASIL, 2006, p.15).

Além de contar com uma diversidade de brinquedos e materiais culturais, os professores precisam planejar o seu uso no contexto educativo, respeitando os interesses e as características infantis, bem como as atividades principais da fase em que as crianças se encontram, de forma a atuar sobre a zona de desenvolvimento potencial. Em situações

pedagógicas adequadamente organizadas, os brinquedos colaboram para a promoção das culturas infantis, para a evolução do desenvolvimento das crianças e para a sua humanização.

O VALOR DOS BRINQUEDOS E DAS BRINCADEIRAS PARA AS CRIANÇAS

Foi possível observar, durante a pesquisa de campo, que as crianças arrumavam sempre um jeitinho para interagir e se divertir com os seus pares no contexto educativo. Para isso, usavam qualquer objeto como brinquedo e qualquer situação podia proporcionar uma brincadeira. Não que elas não gostassem de realizar as demais atividades propostas, mas eram notórias, durante o brincar, a satisfação e a motivação.

Vygotsky (1991) afirma que a brincadeira é uma forma encontrada pela criança de realizar ações que não lhe seriam permitidas na vida real, como, por exemplo, ser um super-herói, ser mamãe e papai. E por meio dessas imitações, as crianças vão satisfazendo seus desejos (em especial o de ser adulto), aprendendo sobre os objetos e sobre o mundo, dos quais tiram suas próprias impressões (reinterpretação).

No ambiente educativo, pudemos presenciar várias situações dessa natureza, como a que descrevemos a seguir. Numa classe de Maternal, três crianças – duas meninas e um menino – brincavam de casinha com blocos de encaixe, quando escutamos:

– *Chuí, chuí!*

Uma das meninas (Débora) balançou as mãos e os objetos e disse para a outra (Isadora):

– *Ô mãe! Mãe, eu já lavei os copos.*

A “mamãe” chamou a “filha” e apontou para o chão, onde havia uma pilha de blocos de encaixe, dizendo:

– *Filha, olha aqui, eu comprei mais pratos!*

De repente, Lucas entrou na brincadeira e disse, se afastando:

– *Filha, fica quietinha que eu vou trabalhar lá e já volto.*

A “filha” continuava lavando louças e a “mãe” empilhando os copos e pratos. Logo o “papai” voltou e começou a ajudar a “mamãe” (Isadora) a arrumar os pratos e copos e falou:

– *Amor, tá precisando de ajuda?*

A menina respondeu:

– *Não precisa, não! Vai lá com a sua filha cuidar dela.*

Não demorou muito e Isadora (Mãe) exclamou:

– *Filha, vem aqui ajudar a mamãe!*

A menina foi e chamou:

– *Papai, vem almoçar!*

E todos os três se sentaram no chão, cada um com um bloco de encaixe quadrado representando os pratos e outros blocos retangulares finos representando os talheres, e “comeram” o delicioso almoço. Logo a “mamãe” se levantou e disse:

– *Come um bolo de sobremesa, filha! Amor, você quer bolo também?*

– *Sim! Obrigada, amor. Hum! Tá uma delícia, amor!*

– *Quer refrigerante, amor? E você, filhinha?*

E, quando ambos respondiam que sim, a Professora P. os chamou para o almoço.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009, p. 7), a brincadeira é uma atividade fundamental para a criança, pois oferece oportunidade para “imitar o conhecido e para construir o novo, conforme ela reconstrói o cenário necessário para que sua fantasia se aproxime ou se distancie da realidade vivida, assumindo personagens e transformando objetos pelo uso que deles faz.” Ratificando essa importância, Leontiev (1988) afirma que a brincadeira é a atividade de maior valor para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil no período pré-escolar. Negligenciá-la durante a infância, portanto, significa acarretar prejuízos nas próximas etapas da vida e da formação da criança.

Consideramos, assim, que a brincadeira é, para o professor, um recurso valioso e um grande aliado, tanto para conhecer a criança, como para

buscar elementos que facilitem planejar, fundamentar e reorganizar sua prática pedagógica. Por esse, e pelos demais motivos citados neste texto, acreditamos que os profissionais da educação devem continuar lutando por uma Educação Infantil de qualidade, embasada nos interesses, necessidades e direitos das crianças, assegurando-lhes, conseqüentemente, uma formação humana plena.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término da presente investigação, concluímos que os resultados apresentados encontram-se distantes do que preconizam a Teoria Histórico-Cultural e os documentos legais brasileiros referentes à Educação Infantil. Nas instituições investigadas, observamos que o ambiente educativo nos agrupamentos de 0 a 3 anos apresenta um caráter predominantemente de proteção, com ações voltadas aos cuidados básicos das crianças (cunho assistencialista). Já nos grupos de Pré-Escola, a prática pedagógica enfatiza o processo de alfabetização, tornando-se assim um espaço de preparação para o Ensino Fundamental (propedêutico). As crianças, na maioria das vezes, não têm seus interesses e necessidades considerados, ficando, portanto, frequentemente sujeitas aos desejos e concepções dos adultos.

Sendo assim, a abordagem teórica acolhida sugere que as rotinas devem se pautar nas atividades principais das crianças e na sua participação efetiva durante o processo educativo, além de proporcionar a interação, não só entre os sujeitos, como também entre eles e o repertório cultural existente, a fim de que, dessa forma, consigam desenvolver potencialmente todas as suas capacidades humanas.

Os posicionamentos diante do brinquedo e da brincadeira apresentados pelas instituições e pelos educadores da infância, por sua vez, revelam dificuldades na utilização desses elementos culturais como formas de expressão e como possibilidade de aquisição de conhecimento e de desenvolvimento da criança. Como foi possível observar, embora sejam empregados alguns dias no contexto das instituições de Educação Infantil investigadas, os brinquedos e as brincadeiras não são reconhecidos e adotados em suas possibilidades de promoção da cultura e formação humana, mas apenas como instrumentos para a distração das crianças ou o ensino de conteúdos

específicos, conforme apontam, também, em suas pesquisas, Kishimoto (2003) e Mora (2006).

Ressaltamos, por fim, que para a organização de práticas e ambientes educativos de qualidade, é necessário conhecer profundamente a criança, compreender como ela interage, aprende, internaliza e se desenvolve a partir de diversos suportes culturais, com destaque para os brinquedos e as brincadeiras, tornando assim o contexto educativo mais significativo, rico e colaborador no processo de humanização dos sujeitos envolvidos.

REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais:** pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo, Pioneira, 1999.
- ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia. (Orgs.) **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil:** em defesa do ato de ensinar. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.
- BEÁTON, Guillermo Arias. **La persona en el Enfoque Histórico Cultural.** São Paulo: Linear B, 2005.
- BENJAMIN, Walter. Tradução Marcus Vinicius Mazzari. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação.** São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.** V. 2. Brasília DF, 2006.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil:** Introdução. Brasília: MEC/SEF, V.1-3, 1998.
- _____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília, DF, 9 dez. 2009.
- BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura.** 6.ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- ELKONIN, Daniil B. **Psicologia do Jogo.** Tradução: Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- FORMOSINHO, Júlia Oliveira; KISHIMOTO, Tsuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato. **Pedagogia da infância:** Dialogando com o passado construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- KISHIMOTO, Tisuko Morchida. **Brinquedo e materiais pedagógicos nas escolas infantis.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 27, n.2, jul/dec. 2003.
- _____. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. **Encontros e desencontros em Educação Infantil.** São Paulo: Cortez, 2002.
- LEONTIEV, Alex N.; VYGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone: EDUSP, 1988.
- LIMA, José Milton. **O jogo como recurso pedagógico no contexto educacional.** São Paulo: Cultura acadêmica: Universidade Estadual Paulista, 2008.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MARTINS, Lígia Márcia (Org.). **Sociedade, Educação e Subjetividade:** reflexões temáticas à luz da psicologia sócio-histórica. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, 2008.
- MELLO, Suely Amaral. **Infância e humanização:** algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. *Perspectiva*, Florianópolis, v.25, n.1, 83-104, jan/jun, 2007.
- MUKHINA, Valéria. **Psicologia da idade pré-escolar.** Tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- OLIVEIRA, Paulo de Salles. **Brinquedo e Indústria Cultural.** Petrópolis. RJ: Vozes, 1986.
- SANTOS, Antonio Raimundo dos. **Metodologia científica:** a construção do conhecimento. 6ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente.** Revisão de Tradução: Monica Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- _____. **A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança,** 2004. Zoia Prestes, <http://www.ltds.ufrj.br/gis/A_brincadeira_seu_papel.htm>. Acesso: 27 de jul 2008.