

DÉBORA OLIVEIRA POMPEU DA SILVA

O BRINCAR E SEUS SIGNIFICADOS NA CRIANÇA DE 0 A 6 ANOS

CURITIBA

2002

DÉBORA OLIVEIRA POMPEU DA SILVA

O BRINCAR E SEUS SIGNIFICADOS NA CRIANÇA DE 0 A 6 ANOS

Monografia apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Especialista no Curso de Pós-Graduação em Educação Infantil realizado pela Universidade Federal do Paraná

Orientador: Prof. Cássio Moletta

CURITIBA

2002

Epígrafe

"A criança não brinca porque é criativa e tem imaginação; porém torna-se criativa e desenvolve a imaginação porque brinca."

Gisela Wajskop

Dedicatória

Aos meus filhos, Caroline e Gustavo, que com graça e espontaneidade, me fazem acreditar que brincadeira é coisa séria.

Agradecimentos

À Equipe do CEI AMAS Jardim Urano (atual CEI Jardim Natal), pelo trabalho que inspirou tantas realizações;

À equipe do CMEI Tapajós I, pelo empenho demonstrado na implantação da Metodologia de Espaços Circunscritos;

a todas as crianças que usufruíram desse ambiente, presenteando-nos com seus sorrisos, permitindo-nos participar um pouco da riqueza do seu universo de imaginações.

SUMÁRIO

RESUMO.....	VIII
1 INTRODUÇÃO.....	1
2 CONCEITO DE JOGO,.....	4
2.1 CONCEITO DE JOGO.....	4
2.2 CONCEITO DE BRINQUEDO E BRINCADEIRA.....	6
3 RELAÇÕES ENTRE O BRINCAR E A CRIANÇA.....	10
3.1 O DESENVOLVIMENTO DOS JOGOS INFANTIS EM UMA VISÃO PSICANALÍTICA.....	10
3.2 O BRINCAR SEGUNDO PIAGET.....	20
3.3 O BRINCAR SEGUNDO VYGOTSKY.....	24
4 O JOGO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	25
4.1 ASPECTOS HISTÓRICOS.....	25
4.2 CRECHES EM CURITIBA.....	28
4.3 O BRINCAR X A ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE	32
4.4 RELATO DE EXPERIÊNCIA EM CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....	39
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	47
ANEXO 1-FOTOS 1 E 2 - CANTINHOS CMEI TAPAJÓS I.....	49
ANEXO 2-FOTOS 3 E 4 - CANTINHOS CMEI TAPAJÓS I.....	50
ANEXO 3-FOTOS 5 E 6 - CANTINHOS CMEI TAPAJÓS I.....	51
ANEXO 4-FOTOS 7 E 8 - CANTINHOS CMEI TAPAJÓS I.....	52

ANEXO 5-FOTOS 9 E 10 - CANTINHOS CMEI TAPAJÓS I.....	53
ANEXO 6-FOTOS 11 - CANTINHOS CMEI TAPAJÓS I.....	54
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	55

RESUMO

Este trabalho visa detalhar as questões relacionadas ao brincar na infância, especificamente na faixa etária da Educação Infantil - 0 a 6 anos. No primeiro e segundo capítulos é abordado teoricamente o conceito de jogo, brinquedo e brincadeira, introduzindo a reflexão sobre o tema. No terceiro são apresentadas as relações entre o brincar e a criança a partir de pressupostos teóricos distintos, apresentando, inicialmente, os significados afetivos dos jogos e suas implicações na formação da personalidade da criança até 6 anos de idade, tendo como referência os pressupostos teóricos da psicanálise; ainda neste capítulo são apresentadas as concepções de Piaget e Vygotsky sobre o brincar, visto que o uso dos jogos na Educação Infantil, atualmente é referendado principalmente por esses dois autores. No quarto capítulo é apresentada uma visão histórica sobre o Jogo no contexto da Educação Infantil, destacando-se o aspecto da organização do ambiente e suas implicações no desenvolvimento de uma proposta pedagógica que priorize o brincar.

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem por tema central a busca dos significados, dimensões e funções do brincar no desenvolvimento da criança de 0 a 6 anos.

A questão norteadora do estudo se insere em um âmbito mais amplo, pois a partir da efetivação do modelo econômico capitalista de produção, a mulher vem assumindo diferentes papéis e responsabilidades, alterando a organização familiar, o que veio a exigir da sociedade a criação de espaços cada vez mais competentes para confiar a educação das crianças.

Dentro das transformações sociais, houve avanços quanto à função das creches e pré-escolas. De um espaço de guarda e preocupação assistencial, passou a ter um caráter essencialmente educativo, como preconiza a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988: cap. III).

A concepção de criança também sofreu alterações significativas, passando a sociedade a percebê-la como cidadã, como pessoa na condição especial de estar num processo de desenvolvimento. (BRASIL, 1998)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional situa a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos: físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996)

A Instituição de Educação Infantil já não pode mais ser um espaço de atuação de pessoas voluntárias e/ou sem uma qualificação específica, pois é responsável pela educação de crianças, o que implica na formação e no desenvolvimento integral de seres humanos com necessidades peculiares, inerentes à infância. Dessas características próprias da criança, destaca-se como nenhuma outra, o brincar, sendo considerado em diversos enfoques teóricos, como a atividade principal da criança pequena. Porém a escola de educação infantil, devido à sua história e a modelos herdados do ensino fundamental, não tem ainda demonstrado na prática, a clareza necessária sobre a dimensão real do brincar infantil em seu contexto.

A partir da descoberta da infância como uma fase peculiar do desenvolvimento humano, grande importância passou a ser dada à compreensão dos brinquedos e brincadeiras, pois esses conotam criança.

É preciso que se discuta mais amplamente sobre os jogos infantis e seus usos no contexto escolar. O brincar pode ser visto tanto como ação de representação das intenções da criança, que ao iniciar e conduzir brincadeiras, desenvolve idéias próprias ao expressá-las conforme seus interesses e necessidades, como também observa-se em alguns sistemas de ensino, o brincar entendido como instrumento de ensino, deslocando-se o eixo da ação para o professor retirando-se o poder de expressão da criança. (KISHIMOTO, 1994).

O objetivo deste estudo é investigar os conceitos, teorias e interpretações existentes sobre os significados do brincar para a criança, detalhando-se as questões relacionadas à criança de 0 a 6 anos.

Desta maneira, a monografia foi organizada em quatro capítulos, iniciando-se com uma abordagem teórica sobre o conceito de jogo, brinquedo e brincadeira, introduzindo a reflexão sobre o tema. Em seguida são apresentadas as relações entre o brincar e a criança a partir de pressupostos teóricos distintos e finalmente é apresentada uma análise sobre o jogo voltado mais especificamente para o contexto da Educação Infantil.

2 CONCEITO DE JOGO, BRINQUEDO E BRINCADEIRA

2.1 CONCEITO DE JOGO

O fato do termo “jogo” ser empregado com inúmeros significados diferentes, torna a tarefa de defini-lo extremamente complexa. Na realidade, é um termo que só adquire significado quando interpretado dentro do contexto em que é utilizado.

Para se compreender a natureza do jogo, é preciso, antes de tudo, identificar as características comuns que permitem classificar situações entendidas como jogo, e então identificar diferenciações que permitem o aparecimento de suas espécies (faz-de-conta, construção, etc)

Entre os autores que discutem a natureza do jogo, encontra-se Huizinga, que, ao descrevê-lo como elemento da cultura, exclui o jogo dos animais e aponta as características relacionadas aos aspectos sociais: o prazer demonstrado pelo jogador, o caráter “não-sério” da ação, a liberdade do jogo e sua separação dos fenômenos do cotidiano, a existência de regras, o caráter fictício ou representativo e a limitação do jogo no tempo e no espaço. A pouca seriedade a que faz referência está relacionada ao cômico, ao riso, que acompanha, na maioria das vezes, o ato lúdico, e se contrapõe ao trabalho, considerado como atividade séria; porém não desconsidera a forma bastante compenetrada com que a criança desenvolve suas brincadeiras.

É consenso que o prazer é o elemento que predomina na maioria das situações de jogo, porém, há casos em que o desprazer é o elemento que caracteriza a situação lúdica. Segundo Vygotsky, em certos casos há esforço e

desprazer na busca do objetivo da brincadeira. A psicanálise também acrescenta o desprazer como constitutivo do jogo, especialmente ao demonstrar como a criança representa, em processos catárticos, situações extremamente dolorosas.

Ao referir-se à natureza livre do jogo, Huizinga o coloca como atividade voluntária do ser humano. Sujeito a ordens, deixa de ser jogo. Só é jogo quando a ação voluntária do ser humano está presente. Quando brinca, a criança está tomando uma certa distância da vida cotidiana, está no mundo imaginário.

A existência de regras em todos os jogos é uma característica marcante. Há regras explícitas como no xadrez ou amarelinha bem como regras implícitas como na brincadeira de faz-de-conta, em que a menina se faz passar pela mãe que cuida de sua filha. Nessa atividade são regras internas, ocultas, que ordenam e conduzem a brincadeira.

Outra característica importante do jogo é a sua natureza improdutiva. Entende-se que o jogo, por ser uma ação voluntária da criança, um fim em si mesmo, não pode criar nada, não visa a um resultado final. O que importa é o processo em si de brincar que a criança se impõe. Quando brinca, não há a preocupação com a aquisição de conhecimento ou desenvolvimento de qualquer habilidade mental ou física. Da mesma forma, a incerteza presente em toda conduta lúdica é outro ponto que merece destaque. No jogo, nunca se tem o conhecimento prévio dos rumos da ação do jogador. A incerteza está sempre presente. A ação do jogador dependerá, sempre, de fatores internos, de motivações pessoais bem como de estímulos externos, como a conduta de outros parceiros. (Callois in Kishimoto, 1994).

As pesquisas sobre o jogo foram intensificadas nos anos 70, principalmente no que se refere aos aspectos psicológicos, em grande parte devido à obra de Piaget “*A formação do símbolo na criança*” (1964).

Para Piaget, cada ato de inteligência é definido pelo equilíbrio entre duas tendências: assimilação e acomodação. Na assimilação, o sujeito incorpora eventos, objetos ou situações dentro de formas de pensamento, que constituem as estruturas mentais organizadas. Na acomodação, as estruturas mentais existentes reorganizam-se para incorporar novos aspectos do ambiente externo. A inteligência consiste na adaptação às exigências do ambiente externo, ao mesmo tempo em que o sujeito mantém sua estrutura mental intacta. O brincar, neste caso, é identificado pela primazia da assimilação sobre a acomodação – o sujeito assimila eventos e objetos ao seu eu e suas estruturas mentais.

2.2 BRINQUEDO E BRINCADEIRA.

Desde que a infância foi definida como um período peculiar do desenvolvimento humano, com características próprias, e o brincar associado à criança, brinquedos e brincadeiras remetem à criança; ao serem analisados, as questões relacionadas à criança são consideradas.

O brinquedo como objeto que dá suporte à brincadeira, está intimamente ligado à criança. O nível de desenvolvimento da criança e a ausência de um sistema de regras que organize a utilização do brinquedo, permitirá uma variedade de brincadeiras; uma boneca, por exemplo, permite desde a manipulação até brincadeiras mais elaboradas, como aquelas que envolvem os papéis de mãe e filha. O brinquedo estimula a representação e a

sistema de regras que organize a utilização do brinquedo, permitirá uma variedade de brincadeiras; uma boneca, por exemplo, permite desde a manipulação até brincadeiras mais elaboradas, como aquelas que envolvem os papéis de mãe e filha. O brinquedo estimula a representação e a expressão de imagens que recriam aspectos da realidade. No caso dos jogos, porém, como o xadrez ou construção, são necessárias certas habilidades específicas devido às características do próprio jogo, de seu objeto, ou de suas regras (Kishimoto, in Santos, 1997).

Ao analisar o aspecto representação implícito no brinquedo, é importante compreender o conceito: Representar é ter alguma coisa substituindo outra – é algo que corresponde a algo, permitindo sua evocação, mesmo em sua ausência. O brinquedo traz para a criança a possibilidade de acesso a inúmeras realidades do dia a dia, da natureza, das relações sociais e dos objetos, através da substituição dos objetos reais, podendo manipulá-los e transformá-los, incorporando modificações. Os brinquedos também podem incorporar um imaginário criado pelos desenhos animados e filmes, pelo mundo encantado dos contos de fada e de outras histórias de ficção.

O imaginário, na brincadeira, também varia de acordo com a idade: para a criança de 3 anos, está carregado de fantasias; para a criança de 5 a 6 anos, predominam os aspectos da realidade.

É importante também considerar que existem formas diferentes de se ver a criança e suas necessidades, de acordo com a época e a cultura. Uma dessas concepções, via a criança como miniatura do adulto, como um ser inacabado,

A infância também pode ser vista como a idade do possível – pode ser projetada sobre ela a esperança de transformação, de renovação dos valores morais. É a idade que carrega a imagem da natureza primitiva dos povos – a idade da inocência.

O adulto reconstitui no brinquedo que ele cria, por um lado o mundo real com as aspirações da sociedade e seus valores, por outro a imagem de infância do próprio adulto, que também tem incorporadas memórias de seu próprio tempo de criança.

Lembrar a infância é sempre um retorno à criança que há em todo adulto. A imagem que faz de sua própria infância e as lembranças de sentimentos, prazeres e vivências dessa época da vida, nem sempre correspondem à realidade de fatos vividos, mas são fruto da memória associada à imaginação – essa última recria situações, trazendo novas nuances aos acontecimentos. São as fantasias que muitas vezes recriam as situações de retorno à infância. São os devaneios que permitiram, por exemplo, ao poeta Mário de Andrade, expressar em sua vasta produção literária, diferentes visões de criança, sendo que ele mesmo, não vivenciou certas experiências, como a alegria de soltar balões, a qual descreve na primeira pessoa e de forma bastante expressiva (1943, apud Faria, 1994, p. 130).

O vocábulo “brinquedo” precisa ser entendido no seu sentido mais amplo, pois estando associado a criança, não pode ser reduzido à variedade de possibilidades de jogo, pois apresenta dimensão cultural, material e técnica. Em relação à dimensão material, ele é o suporte da brincadeira, é o estimulante

concreto do imaginário infantil, estando diretamente relacionado com o nível de seu desenvolvimento.

A brincadeira, por outro lado, refere-se à ação que a criança exerce ao entrar no lúdico, ao concretizar as regras do jogo. Assim, entende-se que brinquedo e brincadeira relacionam-se diretamente com a criança, não se confundindo com o jogo. É importante compreender essas significações, porque nem sempre foram entendidas assim, em diversos momentos históricos e culturas diferentes.

3 RELAÇÕES ENTRE O BRINGAR E A CRIANÇA

3.1 O DESENVOLVIMENTO DOS JOGOS INFANTIS EM UMA VISÃO PSICANALÍTICA.

Ao nascer, tanto a criança tem expectativas em relação à mãe, como a mãe em relação à criança - se houver a combinação do filho que necessita da mãe e da mãe disposta a supri-lo, a experiência da maternidade será gratificante. O papel de mãe pode ser desempenhado de forma mais ou menos adequada, porém alguns aspectos são fundamentais para que se estabeleça um bom relacionamento da mãe com o bebê, dos quais dependem um desenvolvimento saudável da personalidade, segundo D'Andrea (1991). O primeiro deles seria a atração que a mãe sente pelo filho, demonstrando satisfação em ter aos seus cuidados um novo ser, aceitando-o de forma prazerosa e incondicional.

O segundo aspecto refere-se à habilidade de reconhecer as necessidades do filho, demonstrar sensibilidade aos seus apelos, atendendo-os eficiente e adequadamente. Em terceiro lugar, aceitar que o filho é um ser diferenciado, com características próprias e possuidor de direitos legítimos.

O quarto aspecto refere-se à capacidade de dar proteção e apoio contínuos ao filho, avaliando perigos reais e potenciais que possam interferir na sua integridade física ou emocional.

E finalmente, a condição da mãe de estabelecer limites com fins educativos, sem sentir-se culpada.

O recém-nascido também influencia o estabelecimento da relação mãe-filho, sendo que a formação deste vínculo não depende exclusivamente das

características da mãe. A adequação da mãe depende da compreensão de uma série de comunicações imprecisas que recebe do filho: Sua extrema fragilidade, a falta de controle dos processos fisiológicos, a expressão difusa de suas emoções, as funções sensoriais e motoras ainda imaturas – tudo isso exigindo bastante habilidade, paciência e cuidados por parte da mãe.

Há ainda a enorme influência do meio familiar, pois quando nasce uma criança, toda energia emocional da família é redistribuída, bem como há uma redefinição de *status* e papéis.

Assim, fica fácil avaliar o grau de energia despendida por uma mãe, especialmente se for primigesta, para levar adiante sua tarefa : Enfrentando dificuldades internas, controlando pressões do meio e tentando compreender o significado das comunicações do recém-nascido.

Segundo Aberastury (1992), do mesmo modo que a criança precisa da mãe, ao nascer, precisará do pai, quando por volta do quarto mês de vida, começará a separar-se da mãe, especialmente no que diz respeito à relação lúdica estabelecida com ela. Encontrar o pai, significa, além de poder separar-se bem da mãe, encontrar uma fonte de identificação masculina, que será de fundamental importância para o desenvolvimento equilibrado da personalidade, tanto de meninos como de meninas.

A maternidade e a paternidade adequadas, permitem à criança superar grande parte das dificuldades inerentes ao desenvolvimento.

Há uma diferença na forma como homens e mulheres vivenciam a concepção: A mãe sente que se enriquece com algo que está crescendo dentro de seu corpo, enquanto o pai, de certo modo se sente excluído – o filho acaba com a relação de caráter único entre o casal, e a partir deste momento é preciso aceitar a inclusão de um terceiro, o que nem sempre é fácil, segundo Aberastury (1992).

Ao nascer, o bebê defronta-se com um mundo novo, que deverá explorar e decifrar. Sua percepção aguçada irá abrindo caminhos, porém as limitações motoras impedem as possibilidades de exploração. São justamente as suas tentativas de explorar o ambiente, que formarão os alicerces de sua futura atividade lúdica.

Do nascimento até o terceiro mês de vida, aproximadamente, o interesse quase que exclusivo da criança, concentra-se na mãe. Já nos primeiros dias de vida, pode reconhecê-la pela voz, pelo olfato. Reconhece entre outros ritmos, o de seu coração, ao qual habituou-se durante os meses de gestação. O sentido da visão desenvolve-se desde o início: é capaz de fixar os olhos em um objeto e distinguir luz e sombra. O paladar já pode ser percebido desde as primeiras horas – é capaz de provar e reconhecer sabores. Essas experiências vão enriquecendo, em sua mente, a imagem da mãe – como ele ainda não é capaz de distinguir o “eu” do “não-eu”, e as partes do todo, a mãe representará, como elemento de ligação com o exterior, o próprio mundo, principalmente através da amamentação, seja ao seio ou à mamadeira, com todo aparato de suprimento nutricional e afetivo que representa.

É de fundamental importância o contato pele a pele do bebê com a mãe desde os primeiros momentos, o que prepara a criança para um desenvolvimento adequado. É esse contato que permite à criança elaborar a perda da sensação de estar dentro do útero. Esta relação física é imprescindível após o nascimento e só

poderá ser substituída por outra forma de contato de forma gradual. Se esta relação for insatisfatória, a criança introjetará uma imagem negativa da realidade, prejudicando seu contato progressivo com o mundo externo.

Em torno do terceiro mês de vida, modificações importantes começam a acontecer, na mente e no corpo do bebê. Já pode reconhecer a mãe, toca-a e começa a brincar com o corpo dela; percebe que tem sentimentos ambivalentes em relação à mesma pessoa: Ama-a e rejeita-a, sente-se igualmente amado e rejeitado. Essa percepção marca o início de um processo de desprendimento que conduzirá à procura do pai e do mundo que a rodeia.

A atividade lúdica propriamente dita, inicia-se por volta dos quatro meses, quando ocorrem modificações em seu corpo que facilitam a descoberta do mundo – começa a ser capaz de controlar seus movimentos, coordená-los com a vista, dirigir as mãos aos objetos próximos. Quando adquire a capacidade de se sentar, por volta dos seis meses, amplia-se a possibilidade de explorar o que está à sua volta: pode tocar nos objetos, colocá-los na boca, e abandoná-los à vontade. Tudo à sua volta adquire vida e estimulam novas descobertas – o chocalho que sacode, chupa e morde, as suas próprias mãos e pés, a grade da cama, um pedaço de pano, etc.

Nesta fase, aparece o brincar de se esconder: a criança desaparece atrás do lençol e reaparece, num jogo simbólico onde o mundo se oculta por alguns instantes e ela volta a recuperá-lo ao libertar-se do objeto que a escondia. Esse tipo de jogo permite a elaboração da angústia de desprendimento. Ela brinca também com os olhos: fechá-los e abri-los, correspondem respectivamente, a perder ou possuir o mundo.

A criança percebe os sons que saem de seu corpo, e já é capaz de repetir alguns deles – esses primeiros sons, chamados de balbucios, são sua primeira tentativa de expressão verbal ; tornam-se objetos concretos na sua mente, portanto escutá-los e repeti-los formam uma prazerosa brincadeira. O chocalho, que representa um dos primeiros brinquedos oferecidos às crianças em todo o mundo, contém algo que também aparece e desaparece: os sons.

Os movimentos são também uma rica fonte de descobertas para a criança. Percebe que ao bater em um objeto este pode produzir sons; quando algo cai ou uma porta se fecha de repente, produzem sons – todos despertam seu interesse mas alguns a assustam. O chocalho ajuda-a a vencer o medo, pois ao tentar reproduzir os sons, procura repetir estas experiências. É algo fora de seu corpo e que simboliza a mãe. Semelhante à mãe e a ela mesma, o chocalho tem algo dentro que se move e produz sons. Ao explorá-lo, vai reproduzindo experiências que a tranquilizam, portanto morde-o, chupa-o, bate com ele nas grades da caminha, joga-o no chão, etc. Ao atirar objetos no chão, espera e exige que lhe sejam devolvidos; através desse jogo de jogar e recuperar, a criança experimenta a possibilidade de perder e recuperar o que ama.

Entre os quatro e os seis meses, a criança adquire ainda, outras maneiras de elaborar a angústia da perda. Através de seus brinquedos, ela intui que as pessoas e objetos podem aparecer e reaparecer. Ela emite sons ao brincar e é capaz de permanecer um longo tempo reconhecendo objetos, afastando-os e aproximando-os de si. Mas ao mesmo tempo em que encontra formas de elaborar suas angústias de perda, requisita veementemente seus verdadeiros objetos: os pais. Chora, fica furiosa se não consegue sua presença: a mãe já representa para ela mais que a

saciação de sua fome: é uma voz, um contato, um sorriso; ela precisa da mãe para ter certeza que ela não desapareceu, que pode contar com ela. Toda a vida emocional da criança nesta fase está impregnada do temor de perder a mãe – esta angústia mobiliza toda a atividade lúdica nesta idade. Tem início o difícil processo de renunciar à relação única com a mãe e aceitar de modo definitivo a presença do pai. O aparecimento dos dentes, concretiza o desprendimento, que até aqui era apenas fruto da fantasia.

A perda do vínculo único com a mãe, introduz novas necessidades na vida da criança. Não basta a presença do pai, mas a condição de comunicação com o filho, de interação que atenda as suas necessidades e sobretudo o fortalecimento da união com a mãe, oferecendo ao filho o casal como fonte de identificação.

A angústia da separação que originou seus primeiros brinquedos continua elaborando-se neste período, no decorrer do qual os objetos se juntam e se separam num contínuo de encontros e desencontros. Todo seu mundo lúdico se origina desses primeiros jogos de perda e recuperação, assim como a base de sua vida mental é formada no primeiro ano de vida.

A partir dos seis meses, surge um novo interesse em suas brincadeiras: descobre que os objetos podem ser ocos e conter objetos e que um objeto penetrante pode encaixar-se em um objeto oco. Passa a explorar tudo que possa ser penetrável e a usar tudo que possa servir para penetrar. Suas primeiras experiências de exploração acontecem nos olhos, ouvidos e bocas das pessoas de seu convívio, e o objeto de sua preferência são os seus próprios dedos exploradores. A partir daí passa a brincar com os objetos de seu mundo: canos, fendas, lápis, tudo que possa servir para pôr e tirar, unir e separar. Essas

brincadeiras prenunciam a forma adulta de expressão de amor, através da relação sexual.

Entre os oito e doze meses, a criança se desloca no espaço, engatinhando ou arrastando-se, o que amplia seu campo de ação e a exploração dos objetos. A aquisição da habilidade de caminhar permite um maior controle por parte da criança sobre o ambiente e os objetos. Pode afastar-se e reencontrar voluntariamente os objetos.

A criança passa a perceber através da fantasia, as fezes e a urina como modelos do que seja a concepção – os alimentos entram em sua boca, passam pelo seu corpo e saem transformados. As fezes, pela sua característica sólida, capaz de originar formas, transforma-se em símbolo de sua capacidade criadora. A criança sente-se atraída por aquilo que reconhece como sua produção, mas ao mesmo tempo a teme, devido aos limites impostos pelos adultos, portanto busca na água, terra e areia os substitutos permitidos das fezes e da urina. Assim, água, terra, areia e mais tarde massinha de modelar, deixam de ser meras substâncias para adquirir aspecto de objetos.

Aos poucos, a questão da fecundidade passa a interessá-la – Surgem as bolas, os globos, os tambores como brinquedos favoritos que simbolizam o ventre fecundo.

O tambor, juntamente com o chocalho, foi um dos primeiros instrumentos musicais de que se tem conhecimento. Em épocas remotas era uma cavidade no solo recoberta com uma folha, e era tocado com as mãos nos rituais de fecundidade, depois tornou-se instrumento para transmitir mensagens a longas distâncias e bem

depois foi utilizado em cerimônias de guerra e de morte. Esse desenvolvimento histórico é repetido pela criança, com seu tambor. No final do primeiro ano seu interesse se explica porque para ela representa o ventre fecundo da mãe; depois é utilizado para comunicação e por último, objeto de descarga das tendências agressivas. O melhor tambor para a criança é uma tampa de alumínio e uma colher de pau. Na fase agressiva, ela sente-se tranqüilizada pelo fato de perceber que ele não se destrói, diminuindo assim o temor a suas tendências destrutivas e também a sua culpa.

Ao final do primeiro ano, a bola constituirá o centro de seu interesse. O corpo da mãe e o seu próprio estão simbolizados nas formas esféricas. Ao identificar-se com a mãe e sua fecundidade, meninos e meninas brincam com o desejo de ter um filho – que depois transforma-se em palavra, já que palavra é para a criança um objeto concreto, capaz de substituir magicamente o objeto real externo. Quando diz “mamãe”, possui sua mãe; quando diz “nenê” é como se tivesse um filho. A bola é como se fosse o ventre fecundo de sua mãe e o seu próprio - persistirão como brinquedos através dos anos.

As bonecas e ao animais prediletos corporificam os filhos imaginados: serão objetos de amor e de maus tratos. Todas as suas experiências biológicas se traduzirão em jogos com bonecas e animais. Assim tem início a aprendizagem da maternidade e da paternidade.

As brincadeiras com vasilhas, pratos, talheres servem para receber e dar alimentos aos “filhinhos”, ou para submetê-los a privações. Este jogo de alimentar e ser alimentado traz também experiências de perda e recuperação.

Aos dois anos, aproximadamente, começam a interessar-lhe os recipientes que utiliza para derramar substâncias de um lugar para outro. Esta atividade pode indicar que a necessidade de aprender a controlar os esfíncteres, isto é, a adquirir a capacidade de entregar à sua vontade os conteúdos do corpo.

Desde bem pequeno a imagem que aparece e desaparece ocupou sua vida mental. Mas, por volta dos três anos, descobre como recriá-la e retê-la por meio de desenhos, diminuindo assim, sua angústia. A criança começa a explorar seu corpo para logo interessar-se pelos objetos imaginados; também quando desenha, seu primeiro interesse é o corpo. A casa, que simboliza o corpo, será o objeto central de suas paisagens.

A criança que brinca, investiga e precisa ter uma experiência total que deve ser respeitada. Seu mundo é rico e estando em contínua mudança, inclui um intercâmbio permanente entre fantasia e realidade. A interferência do adulto pode perturbar o desenvolvimento da experiência decisiva que a criança realiza ao brincar. Os brinquedos de que necessita não são muitos, e devem ser priorizados aqueles que, pela simplicidade, facilitam a projeção de fantasias.

Em torno dos três anos, os carros e trenzinhos despertam grande interesse por parte dos meninos, o que é compartilhado pelas meninas. A organização genital se desenvolveu pouco a pouco: a menina e o menino sentem-se impelidos a experiências genitais e as sublimam através do brinquedo. Ao brincar, representam suas fantasias da vida amorosa dos pais e de si próprios, o nascimento do filho, as atividades masturbatórias. A pequena garagem é usada para brincadeiras de penetração intimamente ligadas com a alimentação e a reparação; o mesmo ocorre

com as pontes que utilizam para os trens. O brincar com bonecas e animais satisfaz suas necessidades de paternidade e maternidade.

Já nessa idade as crianças começam a valorizar uma gaveta, um armário, um pequeno móvel onde possa guardar seus brinquedos. A destruição e a desordem lhes produzem angústia e surge o interesse pela limpeza e pela ordem. Precisam ver que algumas coisas podem ser substituídas e neste período dá mais prazer à criança tornar a ver um objeto que foi consertado do que receber um novo. A luta contra as tendências destruidoras começa a mostrar-se ativa.

Sua vida mental está povoada de imagens que a acalmam e de outras que a inquietam; teme perdê-las, necessita conservá-las, revivê-las, repetir a angústia que lhe provocaram. Por isso, abundam os detalhes, os objetos reais e fantásticos que seus desenhos recriam. A imagem é fugidia e o desenho a retém e a imobiliza. Esta capacidade de recriar objetos em imagens imóveis é uma nova forma de lutar contra a angústia de perda. A imagem também entra no mundo de seus brinquedos pelo caminho dos livros, e o pedido de inúmeras repetições das mesmas histórias é também uma forma de elaborar esta angústia de perda.

Entre os três e os cinco anos, fazem parte do desenvolvimento da criança, as brincadeiras sexuais- brincar de mamãe e papai, de médico e enfermeira, de namorados, de casados e com esses tipos de brincadeira satisfazem suas necessidades de tocar, de se mostrar, de ser vistos e de ver.

Após os cinco anos, o menino se compraz com brincadeiras de conquista, de mistério, de ação. Pistolas, revólveres, espingardas, roupa de cow-boy, de Batman, fantasias povoam seu brincar. A menina, de outro lado, prefere um brinquedo mais

tranquilo: entretém-se com bonecas, prepara comida, serve o chá, finge relações sociais, entra na aprendizagem das características femininas com as quais procura identificar-se com sua mãe. Costuma pedir-lhe roupa e fantasiar-se.

A entrada no ensino fundamental modifica profundamente o mundo do brinquedo. As letras e os números convertem-se em brinquedo para as crianças. A curiosidade pelo conhecimento é a continuação da curiosidade que sentiram pelo mundo circundante até os cinco ou seis anos.

3.2 O JOGO INFANTIL SEGUNDO PIAGET

Preocupado em compreender o processo da busca do conhecimento, Piaget descobriu que o único modo de conhecer é agir sobre os objetos e atribuir-lhes significação. Ação e significação ocupam posições centrais dentro do processo de adaptação ao meio. Chamou de assimilação ao processo em que coisas e fatos adquirem significação ao serem inseridos em uma estrutura (Piaget, 1978).

Ao agir sobre o meio, o ser humano o organiza e se organiza. A noção de organização do meio é complementar à de organização de si mesmo, ou seja, o sujeito se organiza ao organizar o meio, o objeto do conhecimento. O símbolo, vem possibilitar a representação interna do objeto, a criação do meio interno interligado ao externo. A organização do meio externo e de sua representação interna constroem-se continuamente através da interação, da troca com o meio.

O processo de adaptação é, então, essencialmente interativo, sendo as funções psicológicas superiores, importantes instrumentos dessa interação, caracterizando –se principalmente pela busca ativa do sujeito ao objeto do conhecimento.

Antes de representar o que faz, o homem faz, antes de compreender o que faz, o homem aprende a fazer com êxito, de maneira a que funcione bem. A formação do símbolo se apoia na construção da realidade como afirma OLIVEIRA, V.B. (1992).

Através dos esquemas de ação que dão continuidade aos reflexos e se diferenciam progressivamente dos mesmos, o sujeito se afirma como principal agente nas trocas com o meio. Ele se transforma interna e externamente – passa de executor a programador das próprias ações. A consciência do próprio corpo como causa das ações sobre os objetos se constrói no Período Sensório-Motor.

A progressiva separação do eu (corporal) e a construção da noção de objeto permanente, faz com que a criança veja também o outro como fonte de ação. Dentro desse processo, a criança insere cada vez mais os objetos em contextos espaço-temporais, ainda físicos e imediatos, mas gradativamente mais amplos.

A percepção de si mesma como sujeito atuante sobre os objetos, podendo causar-lhes modificações, dá muito prazer à criança e motiva-a a novas explorações, o que a leva a novas descobertas sobre as propriedades dos objetos, assim como a criar novas maneiras de se relacionar a eles e de relacioná-los entre si.

O real é construído tanto pelas ações como pelo delimitar das ações frente ao meio, frente ao outro. Através da ação, a criança aprende a constatar e a respeitar uma realidade que existe independentemente de seus desejos. A não aceitação dessa realidade põe em risco a interação do sistema. Daí a grande importância da liberdade de movimentos e exploração à criança, para que ela possa experimentar

por si, dentro de contextos progressivamente mais amplos e menos protegidos, até onde pode agir.

No Período Sensório-Motor, é fácil fazer uma leitura da estruturação mental da criança, pois ela pensa através da ação. Na brincadeira de exercício, desta fase, manifesta-se o caráter funcional e repetitivo dos esquemas.

Para Piaget, o jogo surge efetivamente, quando um novo fenômeno é compreendido pela criança e deixa de ser somente exploração. É a utilização do fenômeno pelo prazer de agir. Nessa fase, ao interagir com o meio, predominam os esquemas de assimilação sobre os de acomodação, isto é, predomina o prazer sobre o esforço de se transformar para se acomodar.

Segundo Piaget, a inteligência se traduz em condutas de adaptação. O jogo evolui, na criança, na medida em que vai havendo uma adaptação cada vez maior da imaginação simbólica aos dados da realidade.

A brincadeira simbólica dá à criança a possibilidade de identificar-se com o outro, viver suas experiências e voltar novamente ao seu próprio mundo.

Ao brincar, a criança desenvolve sua capacidade de refletir sobre os fatos reais de forma cada vez mais abstrata, o que a auxilia a construir sua realidade, tanto pessoal como social.

Piaget observa ao longo da infância, três sucessivos sistemas de jogo: de exercício, simbólico e de regras. O jogo de exercício, que aparece durante os primeiros dezoito meses de vida, envolve a repetição de seqüências já estabelecidas de ações e manipulações, não com propósitos práticos ou instrumentais, mas por mero prazer derivado do uso de atividades motoras. Em torno de um ano de idade

tais exercícios práticos diminuem e começam a modificar-se. A criança passa a fazer repetições fortuitas e combinações de ações e manipulações: depois define metas para si mesma e os jogos de exercícios são transformados em construções. Posteriormente os jogos de exercício adquirem regras explícitas e transformam-se em jogos de regras.

Durante o segundo ano de vida surgem os jogos simbólicos, com o aparecimento da representação e da linguagem, porém são ainda atividades solitárias; o jogo do faz-de-conta, envolvendo situações sociais e o uso de símbolos coletivos, surge a partir do terceiro ano de vida.

Com o aparecimento do jogo simbólico a criança avança para além da simples satisfação pela manipulação. Ela vai assimilar a realidade externa ao seu eu, fazendo distorções ou transposições. O jogo simbólico é usado também para superação de conflitos e para encontrar satisfação fantasiosa de seus desejos por meio de compensação. Quanto mais avança em idade, mais caminha para a realidade.

O jogo de regras, que marca a transição da atividade individual para a socializada, não ocorre antes de 4 a 7 anos e predomina no período de 7 a 11 anos. A regra pressupõe a interação de dois indivíduos e sua função é regular e integrar o grupo social. Piaget distingue dois tipos de regras: as que vêm de fora e as que são construídas espontaneamente. Com o advento da capacidade de representação, a assimilação fica não só distorcida, mas também fonte de deliberados faz-de-conta. Assim, o jogo de faz-de-conta leva a criança a rever sua experiência passada para a satisfação do ego mais do que a subordinação à realidade.

3.3 O JOGO INFANTIL SEGUNDO VYGOTSKY

L.S. Vygotsky representa outra grande influência nas pesquisas psicológicas sobre o Jogo Infantil. Sendo mais complexa que a teoria Piagetiana, apresenta um detalhamento sobre a influência do contexto social na formação da inteligência. As principais diferenças entre os dois autores são de natureza conceitual: O que Vygotsky e seus seguidores chamam de jogos imitativos, Piaget chama de jogos simbólicos. Para os primeiros, os jogos são condutas que imitam ações reais e não apenas ações sobre objetos ou uso de objetos substitutos. Não há atividade propriamente simbólica se os objetos não ficam no plano imaginário e são evocados mais por palavras que por gestos. Desta forma, concluem que o ato lúdico propriamente dito começa aos três anos com o de papéis, diferindo de Piaget que propõe o de exercício no nível sensório motor. Vygotsky valoriza o fator social, mostrando que no jogo de papéis a criança cria uma situação imaginária, incorporando elementos do contexto cultural adquiridos por meio da interação e comunicação.

A idéia central é que se desenvolve uma “zona de desenvolvimento proximal” em que se diferenciam o nível atual que a criança alcança com a solução de problemas independentes e o nível de desenvolvimento potencial marcado pela colaboração do adulto e pares mais capazes. E o jogo é o elemento que irá impulsionar o desenvolvimento dentro da zona de desenvolvimento proximal.

Para Vygotsky, há dois elementos importantes na brincadeira infantil: a situação imaginária e as regras. Em uma ponta encontra-se o jogo de papéis com regras implícitas e, em outra, o jogo de regras com regras explícitas. Ele deixa claro que, nos primeiros anos de vida, a brincadeira é a atividade predominante e

constitui fonte de desenvolvimento ao criar zonas de desenvolvimento proximal. Ao prover uma situação imaginativa por meio da atividade livre, a criança desenvolve a iniciativa, expressa seus desejos e internaliza as regras sociais.

4 O JOGO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

4.1 ASPECTOS HISTÓRICOS

Quem introduziu o uso da brincadeira para a educação de crianças pré-escolares, foi Froebel, filósofo alemão, cuja concepção sobre o brincar gerou encaminhamentos específicos pelas instituições infantis.

Froebel concebe o brincar como atividade livre e espontânea, responsável pelo desenvolvimento físico, moral, cognitivo, e os dons ou brinquedos como objetos que subsidiam as atividades infantis. Aponta, também, para a necessidade que a criança tem de orientação para seu desenvolvimento. Na teoria de Froebel compreende-se a brincadeira como ação livre da criança, e os brinquedos (dons), como suporte da ação educativa, com o objetivo de aquisição de habilidades e conhecimentos (OLIVEIRA, Z.M.R., 1992).

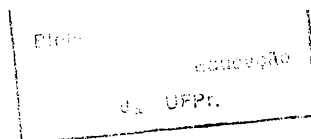
O que observa-se, historicamente, é que essa teoria foi utilizada priorizando-se as atividades de treino de habilidades e de jogos com materiais que sugerem a simetria e a vida harmoniosa (blocos, bolas, cubos, anéis, etc.), deixando-se de lado as brincadeiras simbólicas, em que predomina o brincar livre. Educadores como William Harris e Susan Blow apontam para a inadequação dessa tendência, sugerindo que os princípios froebelianos foram alterados para justificar posturas educacionais que visavam atender a classes sociais e etnias diferentes, como pode

ser observado na história da educação infantil americana. Na época da Guerra Civil, a penetração de imigrantes, o crescimento da pobreza urbana, e suas conseqüências na vida das crianças, trouxe ameaças aos ideais americanos de liberdade individual, ordem social e unidade nacional. Os jardins de infância surgem nesse contexto, para atender as crianças pobres, que acreditava-se tinham necessidades diferentes daquelas das famílias ricas. Entendia-se que a forma mais eficaz de gerar unidade ideológica e social em grupos étnicos e classes sociais distintas, era o brincar organizado – somente essa modalidade de brincadeira era aceita como educação – a rotina era estabelecida de forma rígida, incluindo música, jogos, marchas e atividades programadas (OLIVEIRA, Z.M.R., 1992).

A experiência americana é importada pelo Brasil, nos mesmos moldes, por ocasião da implantação das primeiras unidades de atendimento infantil.

Acreditando que os pobres necessitavam de orientação, direção, controle e disciplina, utilizou-se indiscriminadamente a metodologia dos dons e ocupações, deixando-se de lado o aspecto filosófico mais relevante da teoria de Froebel – o brincar livre, em que a criança manifesta seu imaginário, e expressa sua compreensão do mundo, das relações e da realidade, aspectos esses que mais tarde serão valorizados e aprofundados através dos estudos de Vygotsky, que através de sua teoria sócio-histórica, entende a brincadeira como ação de representação de intenções da criança e não do adulto, que ao entrar no mundo simbólico, desenvolve idéias próprias ao expressá-las conforme seus interesses e necessidades, decodificando o mundo e adquirindo a capacidade de recriar.

A ambiguidade das concepções froebelianas dá o alicerce para a estruturação da noção de jogo educativo, uma mistura da ação lúdica e a orientação do professor



visando a objetivos como a aquisição de conteúdos e o desenvolvimento de habilidades.

Essa forma de significar o brincar, desloca o eixo da ação para o educador, retirando o poder de expressão da criança. Nesse caso, não há brinquedo e brincadeira. Predomina uma outra modalidade de atividade, que embora relevante, distingue-se da brincadeira: o trabalho, a atividade didática, ou o uso do material didático.

Para que o brincar se torne instrumento de ação da própria criança é preciso conceber a educação como um processo que oferece oportunidades para a criança exercitar sua capacidade de decisão, agir por conta própria, brincar, escolher parceiros, temas, objetos simbólicos e expressar idéias. Entre os teóricos mais relevantes que subsidiam esta perspectiva, encontram-se os expoentes da psicologia genética como Wallon, Piaget, Vygotsky e outros que mostram a importância do jogo para o desenvolvimento infantil ao propiciar a descentração da criança, a aquisição de regras, a expressão do imaginário e a apropriação do conhecimento.

O advento da psicanálise, também contribui para a valorização da presença dos jogos na Educação Infantil, pois coloca a brincadeira como uma forma de elaboração de conflitos e impulsos não satisfeitos. Autores neo-freudianos como Erickson e Winnicot enfocam a importância do jogo para o desenvolvimento emocional da criança, como elemento importante frente às pressões oriundas do meio sócio-cultural. A psicanálise reforça a concepção de brincar cujo eixo de ação está na criança.

Atualmente, apesar de que as discussões acerca dos jogos na Educação Infantil têm sido intensificadas, ainda observa-se que o “jogo educativo”, aquele que valoriza os conteúdos escolares, ainda está muito presente em diversos contextos.

4.2 CRECHES NO MUNICÍPIO DE CURITIBA

Durante a década de 70, a partir de um plano de desfavelamento e realocação de famílias para conjuntos habitacionais na periferia da cidade, surgiram as primeiras iniciativas do poder público municipal para a construção e manutenção de creches, com o objetivo de atender crianças de 0 a 6 anos de idade, possibilitando a liberação das mães para o mercado de trabalho. Essas iniciativas focalizavam a necessidade da mãe, devido as dificuldades sócio-econômicas e o alto número de crianças na composição familiar.

Critérios e parâmetros para a expansão do número de creches foram sendo definidos e a rede oficial ampliou-se. Com isso, os objetivos de atendimento voltavam-se à crianças carentes, sob a ótica de atenção materno-infantil. Com a implantação do Programa Creche (1983) “Acreditava-se que o atendimento em creche fosse uma boa alternativa para que a criança pudesse receber alimentação, cuidados de higiene, atendimento médico e odontológico, além de orientações em atividades que ajudariam no seu desenvolvimento físico, intelectual e afetivo, de forma harmoniosa e integral (Curitiba, 1992, p.5).

A concepção de creche como um direito da mulher trabalhadora e principalmente da criança, começou a ser mencionada em 1986, momento em que se fez referência à qualidade do atendimento à criança e à uma política de atendimento infantil. Por política de atendimento infantil compreendia-se a

necessidade de aperfeiçoamento dos funcionários que atuavam nas unidades, ampliação da rede e a participação comunitária na implantação de novas creches.

Dentro de uma perspectiva filosófica apresentada no Manual de Orientações Técnico-Administrativas do Programa Creche (1986), a creche é entendida como um “...espaço de socialização da criança determinado pela sua condição histórico-social”(p.5). Afirmava-se que em um plano de educação deve-se considerar a realidade social da criança, suas práticas de vida e as relações de que participa; percebia-se que a estruturação do trabalho pedagógico era calcada no meio cultural, linguagem e nos valores pessoais.

De 1989 a 1992, foi lançada uma Proposta de Atendimento à Criança de 0 a 6 anos, da qual destacam-se dois objetivos principais: um deles referindo-se à creche como espaço de educação e desenvolvimento da criança, procurando superar a perspectiva de guarda e cuidados até o momento arraigada ao atendimento infantil; o outro apontando para uma visão sócio-educativa do papel da creche junto à família e comunidade.

Nessa ocasião, houve a participação intensiva da Universidade Federal do Paraná através do Projeto Araucária, co-responsável pela elaboração de uma proposta voltada ao desenvolvimento infantil, com ações educativas e a capacitação de recursos humanos. Intensificou-se o compromisso com o desenvolvimento integral das crianças; o papel do educador como referência para a criança e a compreensão da importância da organização do espaço físico em função desta.

Quando a criança aparece como cidadã de direitos na Constituição de 1988, rompem-se premissas anteriores de que o atendimento em creches deveria ser uma

alternativa pública para atender prioritariamente às necessidades maternas; o trabalho realizado em Curitiba recebe um aval para tornar-se , enfim, uma proposta educativa. O que é ratificado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996).

A educação infantil é afirmada como direito da criança. Em nenhuma época da vida humana se aprende e se desenvolve tanto quanto nos primeiros cinco anos de vida, principalmente, no primeiro. Por esta razão, protelar oportunidades para o desenvolvimento, significa protelar conquistas, apropriações, construções vitais no desenvolvimento da criança. O compromisso da educação infantil deve ser promovê-las, articulá-las, incentivá-las, permitindo que a criança construa o conhecimento. Com esse entendimento, a prática pedagógica do Programa Creche encontrou fundamentação na perspectiva sócio-histórica de Vygotsky, adotando-a como base de orientação do trabalho educativo. Considerou-se ainda, contribuições de autores como André Lapierre, Elkonin, Kamii, Leontiev (citados na Proposta Pedagógica de 0 a 6 anos – 1994), tendo como entendimento o fato de que no âmbito da educação e principalmente na educação infantil , são muitas as contribuições significativas e a adoção de um único autor para a fundamentação da proposta deixaria lacunas que dificultariam a compreensão dos processos envolvidos, devido ao caráter fragmentar das contribuições.

Devido à dinâmica da prática pedagógica, reconhecendo seus limites e a multiplicidade de suas articulações, bem como a dinâmica sócio-histórica do Programa no Município, o Departamento de Atendimento Infantil entendeu que era o momento de iniciar-se uma revisão da proposta de 1994, repensando o conjunto das

práticas construídas. Esse processo iniciou-se no ano de 2000, e encontra-se em andamento.

4.3 O BRINCAR E A ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE

4.3.1 CRIANÇAS EM INTERAÇÃO

Durante o primeiro ano de vida, apesar das crianças demonstrarem um interesse bastante grande pela companhia de outras crianças, ainda não apresentam uma correspondência de ações entre elas. Na interação entre elas, os gestos de uma não são coordenados de modo a complementar os gestos da outra (Oliveira, 1992).

Com a experiência, e através das brincadeiras em que realizam ações conjuntas, as crianças vão aprendendo gradativamente a supor o que os outros pensam, a coordenar as suas ações com as dos companheiros. As brincadeiras de papéis são de extrema importância e se caracterizam como experiências ricas de aprendizado e desenvolvimento.

A criança constrói um mundo imaginário através dessas brincadeiras, onde objetos são usados para substituir outros, de acordo com a situação. Nesse contexto, a criança tem a chance de reexaminar as regras e normas embutidas nos atos sociais; ao vivenciar, na brincadeira, papéis diferentes, pode verificar as consequências de diversos modos de agir, internalizando, assim, regras de conduta, desenvolvendo o sistema de valores que servirá de referência para seu comportamento.

Nos jogos de faz-de-conta, em que são atribuídos papéis aos objetos, observa-se que freqüentemente os personagens são cuidados, alimentados,

dormem, choram, necessitam de coisas. Segundo Zilma de Oliveira (1992), na realidade, o personagem principal e oculto nessas brincadeiras, é ela própria, a criança; mais do que reproduzindo os modelos de ação que ela observa, a criança estaria examinando o papel do adulto na relação adulto-criança, em que, na realidade ela própria recebe cuidados.

Ao exercitar os vários papéis nos quais interage no cotidiano, a criança pode modificar os significados já estabelecidos e criar novas significações, novas formas de desempenhar papéis.

4.3.2 A ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE

Apesar de que de forma crescente vem sendo dada importância aos componentes do ambiente sobre o desenvolvimento da criança, as características físicas de um ambiente geralmente são negligenciadas no planejamento de ambientes infantis coletivos, exceto pelas recomendações de que esses ambientes sejam ricos e estimuladores.

Os ambientes infantis quando pobremente planejados, geralmente são caracterizados pelo alto grau de controle e organização externa, de rotina de comportamentos e de limitações de oportunidades para escolha pessoal.

O que observa-se através de pesquisas realizadas em creches brasileiras (in Carvalho, M.I.C.-1994) são ambientes vazios de mobiliários e equipamentos, havendo poucos objetos disponíveis para as crianças. Mesmo em creches com salas bem mobiliadas, observa-se educadoras encostando móveis nas paredes ou empilhando-os em um canto, para obter um espaço central vazio, sem qualquer empecilho para atividade infantil. Isto sugere a existência de um pressuposto de que

crianças pequenas, pelo menos com idade inferior a três anos, necessitam de um espaço amplo, aberto, vazio, possivelmente pela valorização de atividades corporais físicas, envolvendo a execução de habilidades de coordenação motora global.

A despeito de dificuldades econômicas, ocasionando uma escassez de mobiliário e objetos, tal atitude evidencia um modelo educacional centralizado no adulto, seja um modelo de cuidado materno substitutivo ou um modelo escolar. Este modelo percebe a criança, sobretudo a pequena, como sendo incapaz de envolver-se e manter-se em atividades, principalmente as compartilhadas com coetâneos, sem a mediação do adulto. Concebe a formação da criança através das atividades dirigidas pelo adulto, tanto as de cuidados físicos como as educacionais, estas geralmente desenvolvidas em torno de mesinhas com a Atendente assumindo o papel tradicional do professor e as crianças precisando reportar-se ao adulto para qualquer necessidade. Desde que as crianças requerem direção e orientação quase que constante do adulto, um ambiente com um amplo espaço central vazio facilitaria o trabalho do mesmo.

Este modelo centralizado no adulto tem sido amplamente implementado em creches de vários países. Considerando que um adulto cuida simultaneamente de várias crianças, os parceiros mais disponíveis para interação são outras crianças, tornando a instituição um espaço de socialização diferente do lar e da escola tradicional.

Nos relacionamentos horizontais os parceiros possuem nível semelhante de competências ou incompetências. Trata-se de relações simétricas, onde ambos os parceiros são responsáveis por iniciar e manter os contratos. Cabe a cada um

perceber o outro e procurar regular seus comportamentos com os dele. Este relacionamento pode ser mais difícil para a criança pequena, porém favorece a diferenciação e a interação recíproca de indivíduos que têm de aprender a reconhecer o outro, diferenciando-se dele. Entre coetâneos há maior oportunidade para as crianças desempenharem vários papéis entre si, favorecendo a aprendizagem de compartilhar e cooperar.

Autores sócio-interacionistas propõem que o desenvolvimento humano ocorre na e através da interação social, sendo que nesta interação a criança constrói seu conhecimento e a si mesma enquanto sujeito. Apesar dos proponentes das teorias atribuírem maior relevância à interação adulto-criança, autores recentes (entre eles, Oliveira & Rossetti-Ferreira, 1993) têm enfatizado o valor desenvolvimental da relação criança-criança. Dentro de certas condições, a criança pequena é capaz de brincar com outra sem a mediação do adulto.

Considerando a importância do brincar, como já foi destacado em capítulos anteriores, ao compartilharem uma situação de faz-de-conta, as crianças da mesma faixa etária estimulam-se mutuamente para o envolvimento em comportamentos mais complexos do que aquele da criança fora do jogo ou em jogo solitário.

A criança participa ativamente em seu desenvolvimento através de suas relações com o ambiente, especialmente pelas suas interações com adultos e demais crianças, dentro de um contexto sócio-histórico específico. Ela explora, descobre e inicia ações em seu ambiente; seleciona parceiros, objetos, equipamentos e áreas para a realização de atividades, mudando o ambiente através de seus comportamentos. Entretanto, por outro lado, é necessário salientar que os

comportamentos infantis são influenciados pelo ambiente fornecido pelos adultos, de acordo com seus objetivos pessoais, construídos com base em suas expectativas culturais relativas aos comportamentos e desenvolvimento infantis.

Essas considerações suscitam questões sobre como os ambientes podem favorecer ou dificultar a ocorrência de interações, principalmente entre crianças pequenas em ambientes coletivos, como é o caso dos Centros de Educação Infantil. O planejamento de ambientes infantis é um tema que apesar de estar recebendo um pouco de atenção atualmente, ainda conta com poucos estudos documentados sobre a influência no comportamento infantil de espaços abertos ou fechados, à ausência ou presença de barreiras na área de atividades, etc.

Legendre (in: Carvalho & Rubiano, 1994) realizou estudos em creches francesas sobre o papel de diferentes arranjos espaciais como suporte para interação entre crianças de 2 e 3 anos de idade. Suas manipulações experimentais implicam a modificação de áreas ou zonas espaciais identificadas na sala habitualmente ocupada pelo grupo de crianças e têm evidenciado a importância de zonas circunscritas quando presentes em um tipo específico de arranjo espacial. Zonas circunscritas são áreas espaciais claramente delimitadas pelo menos em três lados por barreiras formadas por mobiliário, parede, desnível do solo, etc. A característica principal destas zonas é a sua circunscrição ou fechamento, portanto, um aspecto topográfico. O arranjo semi-aberto é caracterizado pela presença de zonas circunscritas, proporcionando à criança uma visão fácil de todo o campo de ação, incluindo a localização do adulto e demais crianças. As crianças, geralmente em subgrupos, ocupam preferencialmente as zonas circunscritas, mesmo quando

afastadas do adulto; em tais zonas geralmente ocorrem interações entre as crianças. Suas aproximações do adulto, embora menos frequentes, tendem a evocar mais respostas deste em comparação com outros arranjos.

No arranjo aberto, havendo ausência de zonas circunscritas, as interações entre as crianças são raras, as quais tendem a permanecer em volta do adulto, porém ocorrendo pouca interação com o mesmo. Além desta tendência, as crianças se espalham pela sala, com deslocamentos freqüentes, porém com poucas interações efetivas, devido à falta de brinquedos, materiais e espaços adaptados para a realização de ações que propiciem as interações.

Considerando a característica de dependência da criança pequena, é importante considerar os elementos usados na montagem dos espaços circunscritos, os quais devem permitir fácil contato visual das crianças com o adulto, mesmo quando aquelas encontram-se dentro da zona circunscrita. Como a busca de proximidade física e/ou visual com a figura de apego (no caso a educadora) é usual, conseqüentemente as crianças não permanecem em áreas fora do contato visual com o adulto, tal como é observado em arranjos fechados – aqueles em que há a presença de barreiras físicas, como por exemplo um móvel alto, dividindo o local em duas ou mais áreas, impedindo uma visão total da sala. Como demonstra Legendre, neste caso as crianças tendem a permanecer em volta do adulto, evitando áreas onde a visão do mesmo não é possível, havendo poucas interações entre as crianças.

Essas observações são relevantes considerando o contexto pouco estruturado de nossas creches. Durante períodos de atividades livres, geralmente

observa-se várias crianças cuidadas por um só adulto, em espaços vazios contendo pouco mobiliário, objetos e equipamentos. Este tipo de ambiente não favorece interação, seja entre criança-adulto ou entre crianças, sobretudo entre as menores de 3 anos, período no qual as habilidades verbais e sociais estão se desenvolvendo.

Estudos realizados em creches brasileiras (in Z. de M.R. de Oliveira, 1994) demonstram, igualmente, o importante papel de suporte exercido pelas áreas constituídas dentro de um mesmo ambiente evidenciando um padrão de relacionamento e atividades nas zonas circunscritas totalmente distinto daquele observado na zona do adulto. Em uma pesquisa realizada em creches de Ribeirão Preto (1994), observou-se que nas zonas circunscritas, as crianças mantiveram-se mais associadas, sendo que as associações foram estabelecidas quase que exclusivamente com coetâneos e o principal foco do comportamento dirigido socialmente foi o companheiro. Na zona do adulto, as crianças envolveram-se principalmente em atividades relacionadas ao adulto, tais como observar o que ele faz, chamar sua atenção e receber cuidados, e despenderam menos tempo brincando. Nesta zona, muitas das brincadeiras foram com objetos manejados com ações culturalmente definidas para os mesmos. Tais brincadeiras ocorreram geralmente de maneira isolada, ao lado da atendente.

A proximidade do adulto é um forte estímulo para atrair a atenção infantil. Assim, é possível que a figura do adulto chame muito a atenção das crianças, desviando-as do envolvimento com outros parceiros ou dificultando sua concentração em brincadeiras mais imaginativas. Para algumas crianças, o adulto funciona como uma figura de apego, as quais buscam sua proximidade. A área em

torno do adulto constitui-se em um “porto seguro”, enquanto brinca com um objeto qualquer.

Nas zonas circunscritas observou-se o inverso, sendo palco privilegiado para a ocorrência de faz-de-conta. Este predomínio de atividades lúdicas nas zonas circunscritas está relacionado à criança permanecer com coetâneos. O envolvimento em temas lúdicos parece pois favorecer seqüências mais longas de interação.

Foram observados nesses estudos, que as crianças ocupavam as zonas circunscritas em pequenos grupos, participando das brincadeiras sem a mediação do adulto. Estas atividades, em geral, eram mais duradouras e estruturadas do que as desenvolvidas em outras áreas não-circunscritas. Dessa maneira, as zonas circunscritas favorecem a promoção e manutenção das interações entre crianças pequenas. Esta facilitação ocorre, provavelmente em função da probabilidade de interrupção da atividade por outras crianças ou pela educadora, o que é freqüente em arranjos abertos.

Além disso, as zonas circunscritas, fornecendo proteção ou privacidade, favorecem à criança focalizar sua atenção tanto na atividade que está sendo desenvolvida bem como no comportamento do parceiro, requisitos essenciais para a ocorrência de interação entre coetâneos.

Essas zonas circunscritas, por serem delimitadas por estantes baixas, acabaram por se constituir em superfícies de apoio, dando mais suporte às brincadeiras (montar casinha, fazer comidinha, deitar o nenê), ao possibilitar a reprodução de ações que em nossa cultura são geralmente desenvolvidas sobre superfícies elevadas e em espaços delimitados.

Assim, as áreas circunscritas parecem canalizar a corrente de atividade infantil, possibilitando a re-apresentação no faz-de-conta, de atividades cotidianas como beber, comer, tomar conta do nenê, as quais funcionam como temas conhecidos pelos parceiros, em torno dos quais as crianças mantêm-se associadas, com possibilidade de constituírem-se na e pela interação com outras crianças tão jovens quanto elas.

Essas observações evidenciam a responsabilidade que cabe ao adulto quanto à estruturação e organização contínua do ambiente para favorecer o envolvimento das crianças em atividades e em interações com companheiros. Dessa maneira, o educador torna-se mais disponível para observar as ações das crianças e para estabelecer um contato mais individualizado com aquelas que percebe necessitarem de uma atenção especial, ou desenvolver alguma atividade com um pequeno subgrupo de crianças.

4.4 UMA EXPERIÊNCIA COM ESPAÇOS CIRCUNSCRITOS EM UM CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL

No início do ano de 2001, foi implantada na unidade Municipal Tapajós I, uma proposta diferenciada de organização do ambiente, inicialmente nas duas salas de Jardim III (crianças de 5-6 anos) com a previsão de ser ampliada para as outras turmas gradativamente. Tendo como referência o modelo de organização do ambiente utilizado no Centro de Educação Infantil comunitário Jardim Urano da mantenedora Associação Menonita de Assistência Social, ambas supervisionadas pelo Núcleo Regional da Criança Boqueirão.

O CMEI Tapajós I está em funcionamento desde 1978, sendo uma das primeiras creches a serem implantadas na Regional do Boqueirão. Seu espaço físico é privilegiado, sendo que as salas são amplas o suficiente para permitir a organização do ambiente em espaços circunscritos (Anexo 1- Fotos 1 e 2).

A proposta consistiu na organização de 7 espaços fixos de atividades, chamados de “Cantinhos” e delimitados por armários com nichos internos, à altura das crianças, caracterizados por temas específicos, os quais determinaram o tipo de brinquedos e materiais a serem destinados a cada espaço.

Os temas escolhidos para a organização dos cantinhos foram os seguintes:

- **Brincadeiras de casinha** (contendo louças, panelinhas, roupinhas, bonecas mesinhas, fogão, pia, bercinhos, alimentos de plástico, panos, toalhinhas, vassourinha, etc) – (Anexo 2 – Foto 3).
- **Mercadinho** (contendo um pequeno balcão com máquina registradora, dinheiro de papel, cestos de mercado, embalagens vazias de produtos diversos) - (Anexo 2 – Foto 4).
- **Literatura** (livros infantis diversos, fantoches, máscaras, almofadas, colchonetes) - (Anexo 3 – Fotos 5).
- **Meios de Transporte** (carrinhos, pistas, navios, trens, placas de trânsito, bonecos de borracha, carroças, cavalos e outros animais de plástico) - (Anexo 3 – Foto 6).

- **Jogos** (Jogos de encaixe, de construção, jogos da memória, dominós, jogo da velha, quebra-cabeça, tapetes de emborrachados, jogos de tabuleiro, jogos pedagógicos e posteriormente animais e pequenos bonecos)-(Anexo 4 – Foto 7).
- **Fantasia** (espelho grande, balcão com maquiagens, adereços para cabelo, caixa com roupas e tecidos grandes, chapéus, bolsas e calçados, óculos escuros) - (Anexo 4 – Foto 8).
- **Escolinha** (cavalete com quadro negro e suporte para pintura, mesa e cadeirinhas, tintas diversas, pincéis, lápis coloridos, canetinhas, tesoura, revistas velhas, caderninhos, papéis, régua, cola, massinha de modelar) - (Anexo 5 – Foto 9).

Os temas foram eleitos em função dos interesses das crianças, e do conhecimento prévio acerca das necessidades de desenvolvimento da criança dessa faixa etária, numa perspectiva sócio-histórica, fazendo parte da proposta a continua renovação dos materiais, acrescentando ou retirando-se a partir de um fluxo de observação e interação com as crianças.

Esses espaços delimitados passaram a ocupar aproximadamente metade do espaço da sala, preservando-se um espaço aberto, para a realização das atividades coletivas de acordo com a proposta pedagógica da SMCr, como chamadinha, calendário, hora do conto, etc. e onde permaneceram duas mesinhas com 8 cadeirinhas para o desenvolvimento de atividades específicas da pré-escola (no caso das turmas de Jardim III) e relacionadas aos temas e conteúdos, e que necessitam de um trabalho mais individualizado (Anexo 5 – Foto 10).

No espaço de tempo destinado às brincadeiras nos cantinhos, também passou a ser desenvolvida a atividade pedagógica dirigida pelo professor, em pequenos grupos. Para que as crianças pudessem dirigir-se aos cantinhos de forma a não haver super lotação dos espaços, foram confeccionados cartazes com os títulos dos 7 temas e outro com o título “Atividades”, em que constavam o número de vagas, conforme o espaço físico disponível. Cada criança passou a ter um grampinho de madeira com o seu nome, com o qual “inscrevia-se” no cantinho de sua preferência, fixando-o conforme as vagas disponíveis (Anexo 6 – Foto 11).

Ficou estabelecido no contrato com as crianças, que a mudança de um cantinho para outro só poderia ocorrer se houvessem vagas disponíveis ou através de negociação entre as crianças para trocar de lugar, o que em pouco tempo passou a acontecer sem a intervenção do adulto, observando-se um grande desenvolvimento da autonomia das crianças.

Ao final de cada período de brincadeiras, as educadoras conversavam com as crianças, incentivando-as a deixar os cantinhos organizados, da mesma forma que o encontraram, demonstrando respeito pelos coleguinhas que o ocuparão na sequência.

No período que antecedeu a implantação da proposta, foram realizados vários encontros entre a supervisora, a diretora, a professora e as educadoras que acompanhariam o trabalho. Foi discutido sobre o papel a ser desempenhado pelas educadoras, não interferindo na dinâmica da ação da criança ao criar e direcionar seus jogos, porém estando atentas, observando e acompanhando quando solicitadas, as situações que fossem surgindo, interferindo quando necessário no

sentido de fornecer informações, interagir com as crianças, oferecendo-se como parte mais experiente na ampliação do repertório de experiências das mesmas.

A avaliação desse trabalho vem sendo realizada desde a sua implantação, sendo observadas já nos primeiros meses situações que demonstram avanços na atenção às necessidades de desenvolvimento das crianças. Manifestações de agressividade entre as crianças diminuíram, sendo que a intervenção do adulto passou a ser menos solicitada no sentido de resolver conflitos e mais solicitada no sentido de participar de brincadeiras, como ser convidado para um chá no cantinho da casinha, ser maquiada no cantinho da fantasia, ensinar as regras de um jogo, etc.

Segundo o depoimento das professoras, foi preciso diminuir a quantidade de atividades pedagógicas, porém as articulações que passaram a ser feitas com as brincadeiras desenvolvidas nos cantinhos passaram a enriquecer e a complementar os conteúdos. Como são trabalhados grupos pequenos, eliminaram-se os momentos ociosos, como acontecia anteriormente, quando as crianças que terminavam sua atividade precisavam esperar pelo restante da turma. Dessa maneira, os que vão terminando retornam para os cantinhos imediatamente.

Observou-se que com um ambiente mais estimulador, as crianças passaram a ser mais respeitadas em sua individualidade e em suas necessidades. As adaptações necessárias foram sendo realizadas no decorrer do ano. Foi necessário flexibilizar-se a organização dos brinquedos em torno dos temas específicos, introduzindo elementos desestruturados e brinquedos que propiciem o faz-de-conta. Por exemplo, foram observadas situações em que a criança iniciava um jogo de construção, ou de regras, e criava a partir daí toda uma situação imaginária para a

qual os materiais disponíveis no cantinho dos jogos não favoreciam a representação. Situações como essa remetem a pressupostos teóricos que apontam o faz-de-conta como a principal forma de brincadeira infantil . Dessa maneira, mesmo mantendo os temas, que facilitam a organização do ambiente e a livre escolha da criança, houve uma preocupação em acrescentar objetos e brinquedos que subsidiem o faz-de-conta, em todos os espaços. O cantinho do mercado passou a ter conexão com o da casinha, como era previsto, pois as crianças foram manifestando interesse em “comprar” produtos para enriquecer suas brincadeiras.

Situações em que crianças constróem espontaneamente jogos de amarelinha com tapetes de emborrachados, brincam exaustivamente neles, fazem comidinha, cuidam de “bebês”, maquiam-se, meninos e meninas fantasiavam-se, criando papéis e representações de acordo com sua imaginação, compram, vendem, brincam com dinheirinho, pintam e desenham livremente, com tintas e canetas variadas, exploram texturas, cores, formatos, transformando e criando, passaram a fazer parte do dia a dia dessas turmas.

Foi possível observar cenas em que uma criança já alfabetizada, reunia em torno de si um grupo de 4 ou 5 crianças, no cantinho da literatura, enquanto lia histórias para os coleguinhas. Situações como essa demostram que o favorecimento das interações entre as crianças estimulam a troca de experiências e o aprendizado mútuo, muitas vezes sem a intervenção do adulto.

Algumas situações apontaram também para uma maior flexibilidade no uso do espaço, permitindo a ampliação do mesmo em determinadas situações, para que a livre expressão e a necessidade de mobilidade da criança sejam respeitadas, ao

mesmo tempo em que se busca garantir a organização do ambiente , como por exemplo, no caso em que uma criança que estava no cantinho da casinha, “varria” de forma compenetrada o espaço fora dos limites do cantinho, dizendo que estava “varrendo o quintal da casa”. Outro exemplo são as situações em que as crianças construíam navios ou carros no cantinho dos jogos criando uma brincadeira posterior com o objeto construído para a qual exigia-se um espaço maior que o delimitado pelo cantinho.

Não basta serem oferecidas às crianças da Educação Infantil , horários específicos para que possam brincar livremente. É preciso a ação do adulto na organização do ambiente, na escolha e oferta dos brinquedos adequados, na observação das situações criadas e nas adaptações necessárias para que as crianças desenvolvam suas brincadeiras.

A Metodologia em construção no CMEI Tapajos I coloca a brincadeira como foco principal da atenção dos profissionais envolvidos. Outros Centros de Educação Infantil oficiais e comunitários da Regional Boqueirão, vêm implantando essa Metodologia, efetivando as necessárias adequações, conforme espaço e condições disponíveis.

Ao planejar o ambiente, estudando a disposição do mobiliário, os brinquedos e materiais necessários, observando e avaliando as situações, interagindo com as crianças, o adulto participa como a parte mais experiente, numa perspectiva sócio-histórica. Segundo Vygotsky, não é qualquer objeto que permite o desenvolvimento da atividade lúdica. Como a simbolização na criança dessa faixa etária encontra-se em desenvolvimento, os brinquedos, substrato concreto da brincadeira, precisam

guardar certos aspectos da realidade. Portanto, a oferta de brinquedos não pode ser uma ação aleatória, em que se distribuem, por exemplo, caixas de sucatas em espaços inadequados, para que as crianças brinquem “livremente”.

É preciso conhecimento, ação intencional e planejamento para que experiências que respeitem a criança em suas necessidades de desenvolvimento sejam implementadas nas Instituições de Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inserção dos jogos no contexto da história da Educação Infantil e o avanço do “jogo educativo”, que valoriza os conteúdos escolares, demonstra uma percepção equivocada desta fase, sendo vista como período preparatório para a escolaridade posterior, com olhar secundário no desenvolvimento infantil, nas características peculiares da criança pequena.

Processos de escolarização em detrimento da socialização predominam em contextos nos quais o período infantil deixa de ter uma função própria para ser, como era corrente nos tempos passados, “ante-sala”, do ensino fundamental.

Os avanços nas pesquisas sobre o brincar, conforme demonstrado ao longo deste trabalho, demonstram que uma educação voltada para a cidadania, e que respeita os direitos da criança, incorpora o brincar, levando o educador a interferir no espaço físico, na seleção de brinquedos e recursos materiais, na oferta de experiências significativas para garantir um repertório amplo de imagens culturais necessário à fluência do imaginário e na forma de interação com as crianças.

Também já não há mais justificativas para que Instituições de Educação Infantil permaneçam com características assistencialistas, cuja preocupação principal é a garantia de cuidados básicos de saúde e alimentação, e onde atividades e materiais são oferecidos às crianças por leigos, com o objetivo de “recrear” as crianças.

Finalmente, pode-se concluir que a partir da importância evidenciada em todos os estudos citados a respeito do brincar e o lugar que essa atividade ocupa no desenvolvimento da criança, não basta apenas compreender e interpretar a partir de

referenciais reconhecidos, os jogos infantis. É preciso, principalmente nas Instituições educacionais, que haja uma intervenção eficaz, tanto a nível político como técnico, para que as condições materiais, humanas e organizacionais necessárias a um amplo acesso a situações lúdicas, sejam implementadas.

ANEXO 1 - FOTOS CMEI TAPAJÓS I

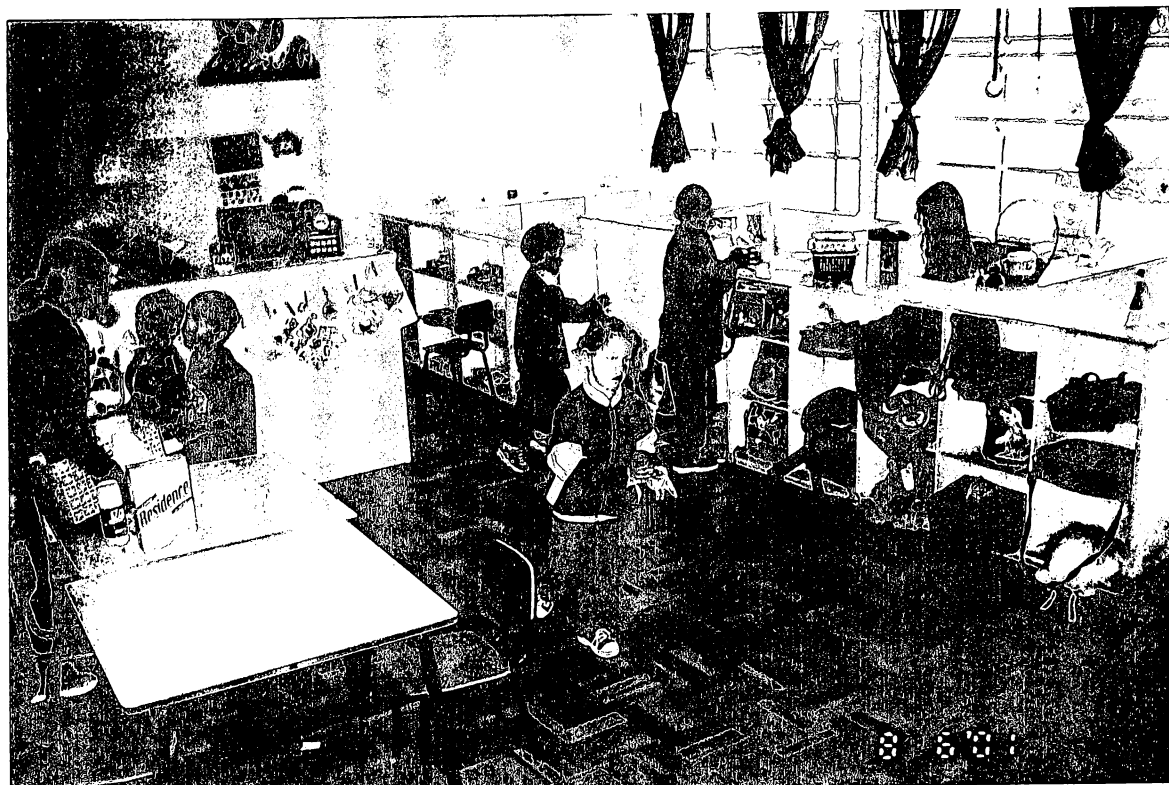


FOTO 1- SALA DO JARDIM III (ANO 2001)



FOTO 2 – SALA DO JARDIM III (ANO 2001)

ANEXO 2 - FOTOS CMEI TAPAJÓS I



FOTO 3 – CANTINHO DAS BRINCADEIRAS DE CASINHA



FOTO 4 - CANTINHO DO MERCADO

ANEXO 3 - FOTOS CMEI TAPAJÓS I

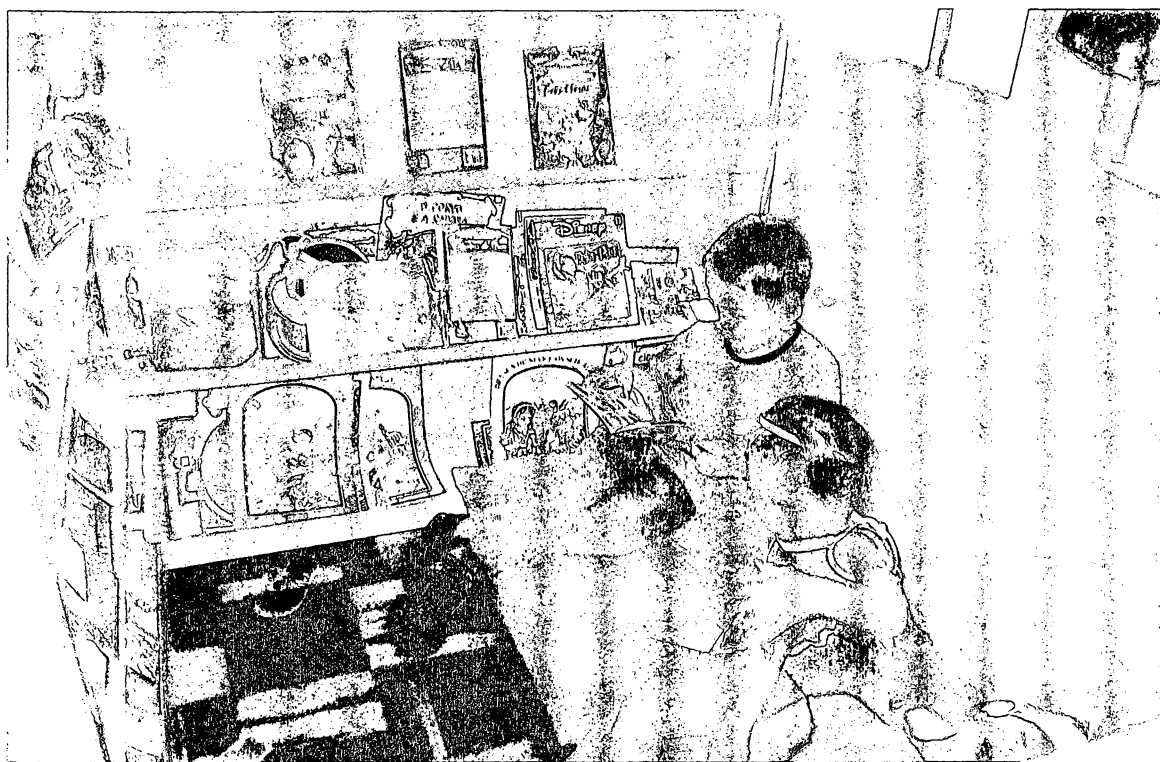


FOTO 5 – CANTINHO DA LITERATURA



FOTO 6 - CANTINHO DOS MEIOS DE TRANSPORTE

ANEXO 4 - FOTOS CMEI TAPAJÓS I

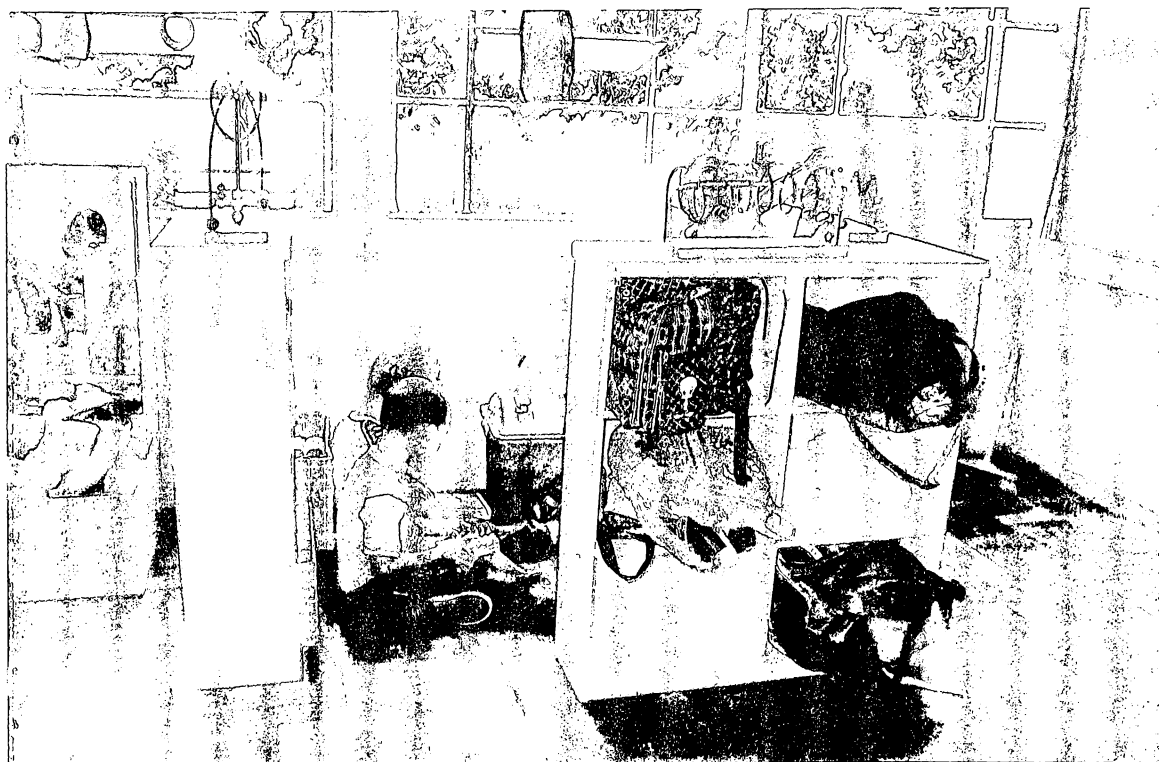


FOTO 7 - CANTINHO DOS JOGOS



FOTO 8 - CANTINHO DA FANTASIA

ANEXO 5 - FOTOS CMEI TAPAJÓS I



FOTO 9 – CANTINHO DA ESCOLINHA



FOTO 10 – ESPAÇO COLETIVO

ANEXO 6 - FOTOS CMEI TAPAJÓS I

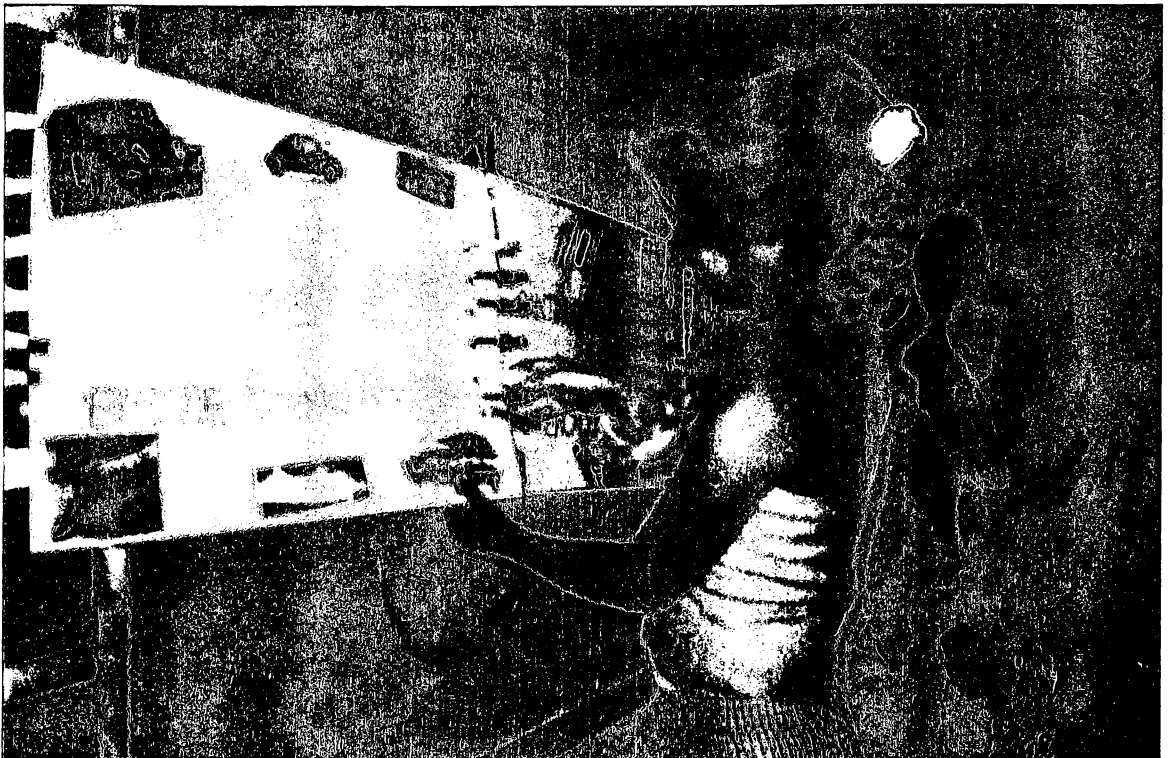


FOTO 11 – INSCRIÇÃO NOS CANTINHOS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABERASTURY, Arminda. **A Criança e seus Jogos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992;
- D'ANDREA, Flávio Fortes. **Desenvolvimento da personalidade**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand, 1991;
- FRIEDMANN et al. **O Direito de brincar - A Brinquedoteca**. São Paulo: Scritta: ABRINQ, 1992,
- HUIZINGA Johan. **Homo Ludens: a brincadeira como elemento da cultura** (trad. de João Paulo Monteiro). São Paulo: Perspectiva, 2a. ed., 1980;
- KISHIMOTO, T.M. et al. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996.
- KISHIMOTO, T.M. **O Jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994
- OLIVEIRA Zilma de Moraes Ramos et al. **Creches: Crianças, Faz de conta & Cia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992;
- OLIVEIRA Zilma de Moraes Ramos et al. **Educação infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 1994
- OLIVEIRA, Vera Barros de. **O símbolo e o brinquedo**. Petrópolis: Vozes, 1992
- PIAGET, Jean. **A Formação do símbolo na criança - imitação jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Zahar editoras, 1978;
- SANTOS, Santa Marli Pires dos (org.) . **Brinquedoteca: O lúdico em diferentes contextos**. São Paulo: Editora Vozes, 1997.
- YVOTSKY L.S. **A Formação Social da Mente**. 1ª ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1984.