

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Aline Matos de Miranda

**O BRINCAR NO BERÇÁRIO:  
Interatividade, aprendizagem e desenvolvimento**

Belo Horizonte  
2012

Aline Matos de Miranda

**O BRINCAR NO BERÇÁRIO:  
Interatividade, aprendizagem e desenvolvimento.**

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado como requisito parcial para a obtenção de título de Especialista em Educação Infantil, pelo Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Docência na Educação Básica, da Faculdade de Educação/Universidade federal de Minas Gerais.

Orientador: Ademilson de Sousa Soares.

Belo Horizonte

2012

Aline Matos de Miranda.

**O BRINCAR NO BERÇÁRIO:  
Interatividade, aprendizagem e desenvolvimento.**

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado como requisito parcial para a obtenção de título de Especialista em Educação Infantil, pelo Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Docência na Educação Básica, da Faculdade de Educação/Universidade federal de Minas Gerais.

Aprovado em 14 de julho de 2012.

BANCA EXAMINADORA

---

Ademilson de Sousa Soares - Faculdade de Educação da UFMG

---

Sandro Coelho Costa - Faculdade de Educação da UFMG.

## **RESUMO**

Nesta pesquisa apresento uma evolução histórica do conceito e dos modelos de Educação Infantil até os dias atuais e busco compreender o desenvolvimento infantil e os processos interativos dos bebês por meio das brincadeiras bem como suas contribuições para a aprendizagem e desenvolvimento dos mesmos. Abordo ainda a questão do brincar na educação infantil e acentuo a dificuldade de conceituar a brincadeira diante das inúmeras interpretações que se pode dar ao tema nos diversos contextos e culturas. Os resultados da pesquisa são apresentados através das reflexões sobre o plano de ação desenvolvido com crianças de berçário da Unidade Municipal de Educação Infantil Padre Tarcisio.

Palavras-Chave: Brincadeira, berçário, interação, aprendizagem/desenvolvimento.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>7</b>
<b>2. DESENVOLVIMENTO .....</b>	<b>8</b>
2.1 Memorial .....	8
2.2 Contextualização da Umei.....	9
2.3 Brincadeiras no berçário: justificativas e objetivos .....	11
2.4 Base teórica e metodológica.....	17
2.4.1 Evolução histórica do conceito e dos modelos de Educação Infantil.....	17
2.4.2 A Educação Infantil na atualidade.....	20
2.4.3 A Educação Infantil pública em Belo Horizonte.....	23
2.4.3.1 A criação das Umei's e a ampliação do atendimento a crianças de 0 a 3 anos.....	24
2.5 Desenvolvimento infantil.....	25
2.5.1 Interação e desenvolvimento dos bebês.....	28
2.6 O Brincar.....	32
2.6.1 Definições do brincar.....	32
2.6.2 O brincar na sala de aula.....	35
2.6.3 O brincar da antiguidade aos nossos dias.....	37
2.6.4 O brincar no berçário.....	40
2.7 A relação escola X família no contexto da brincadeira.....	45
<b>3. METODOLOGIA .....</b>	<b>47</b>
3.1 Desenvolvimento do plano de ação.....	48
3.1.1 Execução do plano de ação.....	49
3.1.2 Resultados obtidos.....	59
3.2 Reflexões sobre o plano de ação.....	63
<b>4. CONCLUSÃO.....</b>	<b>65</b>
<b>5. REFERÊNCIAS.....</b>	<b>67</b>

## Apenas brincando

**Autora: Anita Wadley**

Quando eu estiver no quarto, construindo um edifício de blocos,  
Por favor, não diga que eu “estou apenas brincando”.  
Já que, entenda, eu estou aprendendo enquanto brinco.  
Sobre equilíbrio e forma.

Quando eu estiver bem vestido, arrumando a mesa, cuidando do bebê,  
Não tenha a idéia de que eu “estou apenas brincando”.  
Já que, entenda, eu estou aprendendo enquanto brinco.  
Algum dia eu posso ser uma mãe ou um pai.

Quando você me vir até meus cotovelos na pintura,  
Ou ajeitando uma moldura, ou moldando e dando forma à argila,  
Por favor, não me deixe ouvi-lo dizer que eu “estou apenas brincando”.  
Já que, entenda, eu estou aprendendo enquanto brinco.  
Eu estou me expressando e sendo criativo.  
Algum dia eu posso ser um artista ou um inventor.

Quando você me vir sentado em uma cadeira “lendo” para uma audiência imaginária,  
Por favor, não ria e não pense que eu “estou apenas brincando”.  
Já que, entenda, eu estou aprendendo enquanto brinco.  
Algum dia eu posso ser um professor.

Quando você me vir recolhendo insetos ou colocando coisas que encontro no bolso,  
Não os jogue fora como se eu “estivesse apenas brincando”.  
Já que, entenda, eu estou aprendendo enquanto brinco.  
Algum dia eu posso ser um cientista.

Quando você me vir montando um quebra-cabeça,  
Por favor, não pense que estou desperdiçando tempo “brincando”.  
Já que, entenda, eu estou aprendendo enquanto brinco.  
Estou aprendendo a concentrar-me e resolver problemas.  
Algum dia eu posso ser um empresário.

Quando você me vir cozinhar ou provar comidas,  
Por favor, não pense que estou aproveitando, que é “só para brincar”.  
Já que, entenda, eu estou aprendendo enquanto brinco.  
Eu estou aprendendo sobre os sentidos e as diferenças.  
Algum dia eu posso ser um “chef”.

Quando você me vir aprendendo a saltar, pular, correr e mover meu corpo,  
Por favor, não diga que eu “estou apenas brincando”.  
Já que, entenda, eu estou aprendendo enquanto brinco.  
Eu estou aprendendo como meu corpo trabalha.  
Algum dia eu posso ser um médico, uma enfermeira ou um atleta.

Quando você me perguntar o que fiz na escola hoje,  
E eu responder: “Eu brinquei”.  
Por favor, não me entenda mal.  
Já que, entenda, eu estou aprendendo enquanto brinco.  
Eu estou aprendendo apreciar e ser bem sucedido no trabalho.  
Eu estou preparando-me para o amanhã.  
Hoje, eu sou uma criança e meu trabalho é brincar.

## 1- INTRODUÇÃO

Este trabalho constitui a minha pesquisa sobre a importância da brincadeira no berçário e sua relação com a interação, aprendizagem e desenvolvimento dos bebês. Em primeiro lugar, justifico a escolha do tema a partir das minhas dificuldades em encontrar na literatura disponível, textos e materiais adequados à idade e também a falta de oferta de cursos na Rede Municipal de Belo Horizonte que oriente a minha prática pedagógica no que diz respeito ao brincar no berçário. Diante de tais dificuldades busquei pesquisar sobre quais brincadeiras podem ser desenvolvidas com os bebês, que possibilitem momentos de interação e promovam a aprendizagem e desenvolvimento dos mesmos. O resultado dessa pesquisa foi apresentado com o desenvolvimento de um plano de ação no berçário.

Para chegar à execução do plano de ação um longo caminho de pesquisas e estudos sobre o tema foi percorrido buscando embasar teoricamente a minha pesquisa. Antes de tratar da brincadeira com bebês busquei abordar resumidamente a situação da Infância e da Criança no Brasil. Também apresentei uma evolução histórica do conceito e dos modelos de Educação Infantil passando pela antiguidade e chegando até os dias atuais com o modelo de Educação Infantil pública em Belo Horizonte, a criação das Umei's e a ampliação do atendimento a crianças de 0 a 3 anos de idade.

Acreditando ser fundamental para os profissionais da Educação Infantil compreender como se dá o processo de Aprendizagem e Desenvolvimento Infantil apresentei um estudo sobre o assunto tendo como referência as idéias de Vygotsky (2010) e os estudos de Gomes (2002) e Vasconcelos (2008).

Aliada ao pensamento de Vygotsky sobre a importância da brincadeira como meio de favorecimento de aprendizagem e desenvolvimento através das interações das crianças com o seu meio sócio-cultural, apresento uma reflexão sobre o conceito de brincar, passando pela evolução do brincar da antiguidade aos nossos dias e refletindo sobre o papel da brincadeira na sala de aula bem como no berçário, foco principal de minha pesquisa.

Finalmente, trato da relação escola/família no contexto da brincadeira e apresento o desenvolvimento do Plano de Ação, com os resultados obtidos e as reflexões sobre todo o processo de desenvolvimento do mesmo.

## **2- DESENVOLVIMENTO**

### **2.1- Memorial**

Nasci e me criei no interior de Minas Gerais e não fugi à regra da maioria das famílias brasileiras que vivem no interior. Sou fruto de uma família de cinco filhos, com pais trabalhadores que sempre lutaram pela criação e educação dos filhos. Quando criança morávamos em um sítio. Meus pais não concluíram o ensino médio, mas a minha mãe foi professora em escolas rurais e desde pequena aprendi com ela o prazer pelas músicas do repertório infantil e pelas histórias infantis. As histórias eram contadas, eu não via as imagens, mas não era necessário, pois isso aí, ficava por conta da minha imaginação. Quando ela reunia os filhos para contar suas histórias eu viajava pela imaginação. Nesses momentos eu fugia com o Bonequinho Doce e ninguém conseguia nos alcançar, fazia travessuras para pegar o doce da lata amarela com a Pituchinha e ficava com muita pena da Bonequinha Preta presa naquela casa com um mundo cheio de aventuras esperando por ela do lado de fora da janela.

Minha mãe foi peça fundamental para minha inserção no mundo da fantasia e da imaginação. Hoje entendo que dentro das suas limitações ela me ensinou tudo o que sabia sobre como viver uma infância feliz. Além da minha mãe, sofri influência de uma tia pedagoga que sempre me presenteava com livros de histórias encantadores.

Cursei o ensino fundamental em escolas públicas da cidade onde morava e apenas o ensino médio (Magistério) foi cursado em um Colégio particular de freiras.

Minha experiência na docência iniciou-se na Cidade de Serro, interior de Minas Gerais, cidade onde morava. Lá, atuei como professora designada em três escolas estaduais de ensino fundamental em períodos curtos entre os anos de 1995 e 1997. No início do ano de 2000 mudei-me para a cidade de Contagem, região metropolitana de Belo Horizonte e em 2003 tive a primeira experiência na Educação Infantil pela rede particular de ensino, atuando como professora do primeiro período (crianças de quatro anos de idade).

Em janeiro de 2005 iniciei meu trabalho na Rede Municipal de Ensino da Prefeitura de Belo Horizonte atuando como Educadora Infantil na UMEI Padre Tarcísio, bairro Serra onde trabalho até o hoje.



Nesse período de exercício de minhas funções na UMEI Padre Tarcísio tive a oportunidade de trabalhar com crianças entre as faixas etárias de quatro meses a cinco anos e oito meses de idade. Essa rotatividade de turmas possibilitou-me conhecer e vivenciar as realidades e demandas de cada idade. O trabalho realizado na UMEI é voltado para atender às necessidades globais da criança (cuidar e educar) e há uma grande preocupação em oferecer um atendimento de qualidade que favoreça o desenvolvimento integral das crianças.

## **2.2- Contextualização da Umei**

A Umei Padre Tarcísio está localizada no bairro Serra, é vinculada à Escola Municipal Senador Levindo Coelho e faz parte do Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte. É a concretização de um sonho da comunidade e de acordo com a proposta pedagógica “foi totalmente construída e equipada dentro dos padrões de atendimento segundo as diretrizes da Política Municipal de Educação”.

A construção da UMEI há muito tempo, vinha sendo reivindicada pela comunidade. O apelo das lideranças comunitárias, manifestado e aprovado nas reuniões de Orçamento Participativo foi decisivo para a sua concretização. Muitas reuniões ocorreram, inclusive com a comunidade para tornar possível a sua construção no espaço, pois havia um campo de futebol no local.

A UMEI foi inaugurada no dia 11/11/2004 e conforme solicitação da comunidade, a Prefeitura ao entregar a obra, prestou uma homenagem ao Padre Tarcísio Machado Rocha que, durante 40 anos, dedicou sua vida sacerdotal à comunidade carente do aglomerado da Serra.

Na UMEI são atendidas em média 270 crianças de 4 meses a 5 anos e 8 meses de idade, sendo 41 em horário integral. O processo de seleção dessas crianças ocorre através de inscrição e a seleção acontece mediante os seguintes critérios: crianças com deficiência e crianças sob medida de proteção tem assegurada a vaga em caráter prioritário, recomendando-se no caso das crianças com deficiência, não ultrapassar o percentual de 16% por turma. As vagas restantes serão preenchidas por crianças residentes no entorno da instituição, crianças caracterizadas como em situação de vulnerabilidade social e sorteio entre os demais interessados. Atualmente, percebe-se que a grande maioria do público atendido pela UMEI é formada por crianças que estão em situação de vulnerabilidade social e a

organização das crianças por turmas se dá pelo critério da faixa etária.

Na UMEI trabalham 50 funcionários sendo, 1 vice-diretora, 2 coordenadoras, 34 educadores (33 do sexo feminino e 1 do sexo masculino), 8 funcionários nos serviços gerais (4 limpeza e 4 cozinha), 1 guarda municipal, 2 vigias e 2 porteiros.

A UMEI Padre Tarcísio é composta por sete salas de aula e o berçário. De acordo com a proposta pedagógica, todas as salas são equipadas com mobiliário adequado às idades e ao número de alunos matriculados. A relação professor/criança está dentro da referência contida na Resolução do Conselho Municipal de Educação.

Há também o refeitório, cozinha, lavanderia, pátio interno, sala de multiuso, sala dos educadores, secretaria, sala de direção e coordenação, 6 banheiros sendo 4 infantis, 1 para portadores de necessidades especiais e 1 para educadores.

Quanto aos espaços externos, há um parquinho com casinha e brinquedos de madeira e escorregador, um anfiteatro e duas áreas grandes com brinquedos de plásticos e gramado que podem ser utilizadas para a realização de atividades diversas.

Há uma grande oferta de material pedagógico e brinquedos. A organização do trabalho pedagógico e do trabalho docente é satisfatória e acontece dentro das limitações impostas pelo cotidiano. Há tempo para planejamento e encontros com a coordenação, mas estes nem sempre acontecem, pois a falta de um educador ou os imprevistos do dia a dia comprometem os encontros. É importante informar que maioria dos educadores possui formação em nível superior e especialização. O trabalho das educadoras tem como referência o atendimento às múltiplas linguagens da criança tendo o brincar como foco principal.

Enquanto educadora infantil penso na educação como um processo de formação humana e parto do pressuposto de que a criança é um ser social e histórico, portadora e produtora de cultura, que constitui sua identidade, constrói valores, conhecimentos, desenvolve sua singularidade e pluralidade nas relações com outras crianças e adultos e com os diversos campos do conhecimento. Acredito também que através das interações nas brincadeiras as crianças são capazes de aprender e se desenvolverem de maneira prazerosa. Como trabalho no berçário, pretendo pesquisar sobre a interação dos bebês nos momentos das brincadeiras e quais brincadeiras e atividades lúdicas posso oferecer para que os bebês se desenvolvam num ambiente estimulante com espaços e materiais adequados.

### 2.3 - Brincadeiras no berçário: justificativas e objetivos

Nas últimas décadas observa-se que temas relacionados à infância e às crianças ganharam grande destaque no cenário mundial. De acordo com Pinto & Sarmiento este destaque pode estar relacionado a diversos fatores dentre os quais:

... maior participação da criança na sociedade ou pelas diversas situações dramáticas e impactantes envolvendo crianças como: os casos de pedofilia, o trabalho infantil, o aliciamento de crianças para o tráfico de drogas e até mesmo os casos de abandonos e maus-tratos; o certo é que nunca se deu tanta ênfase sobre a condição da infância e os direitos da criança como tem acontecido atualmente. (PINTO, M. & SARMENTO, M.J., 1997, p.9)

Do ponto de vista legal, nota-se que a educação e os cuidados com as crianças até os seis anos de idade são tratados como assuntos de grande importância pelos órgãos internacionais, pela sociedade civil e pelo governo federal.

No Brasil, o atendimento de crianças de zero a seis anos na educação infantil constitui direito assegurado pela Constituição de 1988, pelo ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) que dispõe sobre a proteção integral da criança e garante igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, e pela Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional LDB (BRASIL, 1996) que estabelece:

Art.29 – A educação infantil, primeira etapa da educação básica, 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)

Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/96), em conformidade com a Declaração Mundial de Educação para Todos - criada na reunião realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1993, pela UNESCO-, reforça esta perspectiva ao enfatizar, para a educação infantil as dimensões de cuidar e educar, tendo o brincar como um dos processos de suporte. As diretrizes gerais do MEC para a Educação Infantil consolidam o que é definido nos documentos legais e estão centradas nos seguintes eixos: a educação infantil é a primeira etapa da Educação básica e destina-se às crianças de 0 a 6 anos, além disso, não constitui obrigatoriedade, mas apresenta um direito a que o Estado tem obrigação de atender; as instituições que oferecem a educação infantil, integrantes do Sistema de Ensino, são as creches e pré-escolas, dividindo-se a clientela entre elas pelo critério exclusivo da faixa etária; a educação infantil é oferecida para, em complementação à ação da família, proporcionar condições adequadas de desenvolvimento físico,

emocional, cognitivo e social da criança e promover a ampliação de suas experiências e conhecimentos, estimulando seu interesse pelo processo de transformação da natureza e pela convivência em sociedade; as ações de educação na creche e na pré-escola devem ser complementadas pela saúde e assistência, realizadas de forma articulada com seus setores competentes; o currículo da educação infantil deve levar em conta, na sua concepção e administração, o grau de desenvolvimento da criança, a diversidade social e cultural das populações infantis e os conhecimentos que se pretendem universalizar; os profissionais de educação infantil devem ser formados em curso de nível médio ou superior, que contemplem conteúdos específicos relativos a essa etapa da educação; as crianças com necessidades especiais devem sempre que possível, ser atendidas, na rede regular de creches e pré-escolas.

Assim como a concepção de criança e família, a concepção de educação infantil é uma noção historicamente construída e vem mudando ao longo dos tempos, não apresentando da mesma forma nem mesmo dentro de uma mesma sociedade e época.

Tradicionalmente o cuidado e a educação da criança pequena foi sempre entendido como sendo de responsabilidade da família, mas vários arranjos alternativos para prestar este cuidado foram culturalmente construídos ao longo da história. Tais arranjos envolveram desde o uso de redes de parentescos nas sociedades primitivas, até chegarem aos arranjos mais formais realizados em instituições especialmente criadas para este objetivo como os asilos, creches, escolas maternais, parques infantis, pré-escolas ou centros de educação infantil.

Rosemberg acrescenta ainda que:

Até a década de 1970, o consenso era que apenas crianças necessitadas, órfãs, abandonadas, enfim filhas de famílias e mães problemáticas deveriam ser educadas e cuidadas em instituições coletivas. Porém, o reconhecimento da cidadania plena das mulheres abriu o leque de possibilidades para o controle da natalidade e sua participação no mercado de trabalho. (ROSEMBERG, 2010, p. 172)

Apesar de muitas crianças ainda não freqüentarem as creches e pré-escolas por falta de vagas, a educação infantil vive um momento de conquistas. Novas descobertas sobre a mente humana e a evolução dos saberes sobre a criança, o aumento da oferta coletiva, a ação dos movimentos sociais demandando creches

como direito das mulheres que assumiram um papel de destaque no mercado de trabalho contribuíram para que a educação infantil ganhasse o destaque e a importância que lhe são atribuídos atualmente.

O papel das instituições de educação infantil é fundamental no processo de desenvolvimento/aprendizagem das crianças, não apenas no que se refere aos cuidados e conhecimentos formais, mas também àqueles da vida prática, bem como, em relação às atitudes, valores, maneiras de viver e conviver.

Em Belo Horizonte a educação infantil ganhou dimensões importantes nos últimos anos, principalmente após o primeiro concurso público criado especialmente para educadores infantis. Este concurso, por um lado, implicou na criação de um novo cargo na área da educação (o dos Educadores Infantis), fato que ainda gera polêmicas pelas desigualdades com as quais os educadores são tratados frente aos outros professores, mas ao mesmo tempo, garantiu o direito à educação para as crianças de 0 a 5 anos e 8 meses das comunidades carentes de Belo Horizonte e tranqüilidade aos pais que podem contar com as Unidades Municipais de Educação Infantil para deixarem seus filhos e assim, entrarem no mercado de trabalho.

Reafirmando a importância da educação infantil, o Conselho Municipal de Belo Horizonte publicou em Novembro do ano de 2000 a Resolução 01/2000, que estabelece as normas para a educação infantil no sistema municipal de ensino.

A Resolução nº. 01/2000 do Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte (2000) em sua Seção III, dos Princípios e Fins, afirma que a educação infantil norteia-se pelos princípios de igualdade, liberdade, ideais de solidariedade, tendo por finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, afetivo, cognitivo, social, contribuindo para o exercício da cidadania e pautando-se: no respeito à dignidade e aos direitos das crianças em suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas, sem discriminação; numa concepção que faz do brincar a forma privilegiada de expressão, de pensamento e de integração da criança; na garantia do acesso aos bens sócio-culturais e artísticos disponíveis. (PBH, 2000, p.2)

Esta resolução, que veio para ajudar a construir a história da educação infantil em Belo Horizonte fixa normas e orienta as instituições quanto o direito à educação e o dever de educar, a proposta pedagógica e regimento escolar, os espaços, instalações e equipamentos, a formação dos profissionais para atuar na educação infantil, autorização de funcionamento, credenciamento e supervisão, além das disposições transitórias.

Além de todos os documentos legais citados, outro importante documento que orienta a prática na educação infantil são os Referenciais Curriculares Nacionais da

Educação Infantil. Este documento afirma que para que as crianças possam exercer sua capacidade de criar é imprescindível que ofereçam a elas experiências voltadas às brincadeiras ou às aprendizagens que ocorram por meio de uma intervenção direta.

De acordo com os Referenciais Curriculares:

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.22)

Ainda de acordo com Brasil (1998), no ato de brincar, os sinais, os gestos, os objetos e os espaços valem e significam outra coisa daquilo que aparentam ser. Ao brincar as crianças recriam e repensam os acontecimentos que lhes deram origem, sabendo que estão brincando.

A brincadeira favorece a auto-estima das crianças, auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa. Brincar contribui, assim, para a interiorização de determinados modelos de adulto, no âmbito de grupos sociais diversos. Essas significações atribuídas ao brincar transformam-no em um espaço singular de constituição infantil.

Na brincadeira, as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brincam. Por exemplo, para assumir um determinado papel numa brincadeira, a criança deve conhecer algumas de suas características. Seus conhecimentos provêm da imitação de alguém ou de algo conhecido, de uma experiência vivida na família ou em outros ambientes, do relato de um colega ou de um adulto, de cenas assistidas na televisão, etc.

A diferenciação de papéis se faz presente, sobretudo no faz-de-conta, quando as crianças brincam como se fossem o pai, a mãe, o filhinho, o médico, o paciente, heróis e vilões, etc., imitando e recriando personagens observados ou imaginados nas suas vivências. A fantasia e a imaginação são elementos fundamentais para que a criança aprenda mais sobre a relação entre pessoas, sobre o eu e sobre o outro. (BRASIL, 1998, p.22)

Apesar de inúmeros questionamentos referentes ao papel do brincar no espaço escolar e a função do professor nessa relação aluno/brincadeira, nota-se que na educação infantil, os educadores, a partir das suas compreensões sobre o conceito de brincar, promovem situações de brincadeiras com seus alunos e criam

ambientes que permitam uma brincadeira de qualidade. Ao agir assim, assumem um papel ativo na orientação das brincadeiras das crianças e quanto melhor os educadores compreenderem a brincadeira e o potencial dos diferentes tipos de materiais e equipamentos, melhor será a orientação que poderão oferecer aos alunos.

É o adulto, na figura do educador que, na instituição infantil, ajuda a estruturar o campo das brincadeiras na vida das crianças. Conseqüentemente é ele que organiza sua base estrutural, por meio da oferta de determinados objetos, fantasias, brinquedos ou jogos, da delimitação e arranjo dos espaços e do tempo para brincar.

Por meio das brincadeiras os educadores podem observar e constituir uma visão dos processos de desenvolvimento das crianças em conjunto e de cada uma em particular, registrando suas capacidades de uso das linguagens assim como de suas capacidades sociais e dos recursos afetivos e emocionais que dispõem.

Fica claro então, que o lúdico exerce grande importância na vida da criança e o brincar além de divertir dá à criança oportunidade para trabalhar as linguagens por ela vividas e deve ser assegurado desde a mais tenra idade. Nesse processo, a criança reconstrói o cenário necessário para que sua fantasia fique mais próxima da realidade vivida, transformando objetos e assumindo personagens. A criança brinca para entender o seu mundo, para expressar-se, para organizar, e principalmente para socializar-se. As brincadeiras são fundamentais para uma infância sadia e um desenvolvimento adequado das crianças.

Para Freyberger e Kishimoto (2012), as interações e as brincadeiras são consideradas eixos fundamentais para se educar com qualidade e poder escolher e ter acesso aos brinquedos e às brincadeiras é um dos direitos da criança como cidadã.

Ainda de acordo com Freyberger e Kishimoto (2012), o brincar é a atividade principal da criança e mesmo que possa ser considerado um ato inerente à criança, exige um conhecimento, um repertório que ela precisa aprender.

Sendo assim fica claro que o brincar para a criança não é uma questão apenas de “pura diversão”, mas também de educação, socialização, construção e pleno desenvolvimento de suas potencialidades e isso aumenta a responsabilidades das instituições de educação infantil, pois não basta disponibilizar brincadeiras e brinquedos, é preciso planejamento do espaço físico e de ações intencionais que favoreçam um brincar de qualidade.

Percebe-se também que a brincadeira tem sido considerada elemento chave de grande parte dos programas de educação para a primeira infância. Nota-se ainda que uma série de teorias buscam descrever a função das brincadeiras na vida das crianças pequenas.

No entanto, dentre os vários estudos e pesquisas que focalizam a importância do brincar na educação infantil poucos são aqueles que destacam o brincar com as crianças do primeiro ciclo da Educação Infantil (0 a 3 anos de idade). As pesquisas e estudos são ainda menores quando se trata da faixa etária de 0 até um ano de idade (berçário), pois a maioria dos estudos prioriza as brincadeiras a partir dos três anos de idade. Nota-se com isso que, historicamente, a educação das crianças menores foi esquecida e porque não dizer, excluída do sistema público de educação.

Na UMEI Padre Tarcísio, escola na qual trabalho, acredita-se que o direito ao brincar deve ser assegurado a partir do berçário, mas há uma grande dificuldade por parte das educadoras quanto à aquisição de materiais bibliográficos de apoio que possam orientar a nossa prática. Também não recebemos nenhum tipo de orientação por parte da direção e coordenação pedagógica da escola no que diz respeito ao brincar com os bebês. A acompanhante da regional centro-sul que representa a Secretaria Municipal de educação não nos oferece nenhum apoio neste sentido, também não nos é ofertado nenhum curso ou encontro de formação que trate do tema “Brincar no berçário”. O motivo pelo qual escolhi pesquisar sobre tal tema justifica-se pela importância que o brincar exerce na vida da criança e pela grande dificuldade em encontrar recursos metodológicos que orientem a minha prática e possibilitem que o espaço do berçário seja estimulante e promova o desenvolvimento e aprendizagem dos bebês através das interações nas brincadeiras.

A partir das dificuldades vivenciadas no contexto do berçário da Umei Padre Tarcísio e ciente de que os primeiros anos de vida são a chave para o desenvolvimento/aprendizagem das crianças, busquei pesquisar sobre brincadeiras que podem ser utilizadas no berçário e contribuem para que os bebês, através das interações que estabelecem no meio escolar, aprendam e se desenvolvam.

Tais brincadeiras foram aplicadas a partir de um Plano de Ação desenvolvido no berçário, utilizando como instrumentos metodológicos a observação e o registro de todo o processo.

O Plano de Ação buscou observar no cotidiano das crianças do berçário



aspectos da pesquisa teórica desenvolvida sobre brincadeiras mostrando que elas podem ser ofertadas aos bebês para que eles aprendam e desenvolvam-se num ambiente estimulante com espaços e materiais adequados. Para isso, foram promovidos momentos de socialização através de interações significativas entre adultos/bebês e bebês/ bebês. O Plano de ação buscou também oferecer aos bebês um ambiente lúdico e estimulante através da exploração de espaços variados e desafiadores que contribuíssem para o desenvolvimento da capacidade de orientação dos bebês e possibilitassem a manipulação de objetos e materiais diversificados, estimulando assim, o desenvolvimento dos sentidos e da coordenação motora. Além disso, buscou-se estimular a imaginação dos bebês através do faz-de-conta e da imitação e desenvolver a oralidade através de trocas dialógicas que acontecem constantemente nos momentos das brincadeiras.

## **2.4- Base teórica e metodológica.**

A partir de estudos realizados em diversas referências, pode-se afirmar que a brincadeira, o desenvolvimento e a educação infantil estão intimamente ligados. Diante de tal constatação faz-se necessário - antes de abordar a importância do brincar na vida da criança, suas possibilidades de interação e principalmente suas implicações no desenvolvimento e aprendizagem dos bebês – relatar sobre a evolução histórica do conceito e dos modelos de educação infantil.

### **2.4.1 - Evolução histórica do conceito e dos modelos de Educação Infantil.**

Peix (2004) traz contribuições importantes para o entendimento da evolução do conceito de educação infantil e declara que, antes de entrarmos no conceito do que representa a educação infantil hoje, é indispensável analisar a condição da criança em relação ao complexo sistema que constitui o entrelaçamento das diferentes épocas.

Peix (2004) revela também que entre os precedentes históricos, desde o período da Grécia de Aristóteles (384-322 a.C.), os sete primeiros anos de idade são considerados como o ponto de partida das aprendizagens formais. O filósofo distingue dois ciclos anteriores à escolaridade institucionalizada: o dos 2 ou 3 anos aos 5 e o dos 5 aos 7 anos. Insiste ainda que, nestes dois ciclos deve-se evitar

“fadigas intensas que possam entorpecer o desenvolvimento” e reforça a importância dos aspectos lúdicos como experiências úteis para os exercícios que deverão dedicar-se em idades posteriores. Apesar da clara afirmação de que “até os 7 anos de idade a criança deve permanecer necessariamente na casa paterna”, Aristóteles prevê que, entre os cinco e os 7 anos, as crianças - provavelmente na qualidade de observadoras – assistam às lições que receberão no momento oportuno.

Ainda segundo Peix (2004), em Marco Fábio Quintiliano<sup>1</sup> já observa-se uma tendência à aprendizagem formal da criança pequena. Esse pedagogo considera a possibilidade de determinadas aprendizagens precoces, com a finalidade de favorecer tarefas posteriores.

Essas primeiras pinceladas em relação ao período educativo de que tratamos permanecem vigentes até que Comenius (1592-1670) menciona em suas obras (*Didática Magna, Escola de Infância e Pampaedia*) a “escola materna”. Esta é concebida não como instituição separada da família, mas como um ambiente educativo dentro do próprio núcleo familiar. São seis as gradações que configuram a “escola materna”, e apenas no último grau incluem-se atividades escolares.

Entretanto, em alguns países europeus, até a segunda metade do século XVIII, não se propaga um tipo de escola, separada do âmbito familiar proposta por Comenius.

Na Espanha, surgem as “Escolas da Amiga”, com caráter assistencial, que se dedicavam à aprendizagem de noções elementares de leitura, escrita e cálculo, simultaneamente ao ensino das orações e práticas religiosas. Estas instituições eram marcadas pela falta de sistematização e improvisação, devido ao pouco preparo das pessoas responsáveis.

Peix (2004) ressalta também que não podemos determinar com precisão os verdadeiros primórdios da educação infantil até surgirem os “sistemas públicos de educação”. Constata ainda que uma série de fenômenos e condicionamentos sociais propostos em princípios do século XIX esboçam as coordenadas que estabelecerão o novo nível educativo.

Dentre estes fenômenos e condicionamentos sociais pode-se citar por um lado, as migrações em grande escala de camponeses para as cidades e também o

---

<sup>1</sup> Orador e escritor romano, famoso retórico e crítico literário considerado a honra da magistratura romana.

desenvolvimento industrial. Por outro lado, produz-se um grande incremento demográfico, que intensifica a problemática dos filhos pequenos de famílias cujos pais ingressaram nas fábricas e oficinas. Para atenuar as conseqüências decorrentes dessas conjunturas, as associações de caráter beneficente de inspiração religiosa é que, em primeiro lugar, oferecem sua ajuda para resolver tal situação.

Ao tratar do modelo de escolarização universal e gratuita, Peix (2004) assegura que este modelo inicia-se na França pós-revolucionária com as chamadas “classes de asilo” e nomes como Denys Cochin (1830) e Maria PapeCarpentier (1815- 1878) aparecem entre os pioneiros.

A autora acrescenta também que é na Inglaterra e segundo os princípios de Joseph Lancaster e Bell<sup>2</sup> que proporcionam-se métodos que permitem o ensino em massa aos alunos. Instituições dedicadas às crianças menores de 7 ou 8 anos, como o nome de “escolas infantis”, surgem por iniciativa de Robert Owen (1771- 1858) para acolher crianças de classes trabalhadoras. Foi ele quem fundou em 1816 a primeira escola maternal britânica.

Peix (2004) admite ainda que apesar deste panorama, não se detecta um caráter institucional específico nas escolas destinadas às idades mais precoces até que Friedrich Froebel (1782-1852), contemporizando com as contribuições e experiências realizadas por Pestalozzi, orienta as atividades dos educandos em bases rousseaunianas e estimula sua espontaneidade e seu desenvolvimento por meio do jogo.

No início do século XX, a Escola Nova impulsiona a educação infantil. Vive-se um clima de renovação e de sensibilidade em relação às necessidades das crianças menores, abrindo novas perspectivas quanto ao nível educativo em questão. Como figura significativa deste movimento renovador, devemos citar Maria Montessori (1870-1952), fundadora da “Casa dei Bambini”, em Roma (1907). A íntima relação que estabeleceu entre “teoria e prática” e o respeito à criança marcaram as realizações dos educadores que seguiram suas doutrinas e sua metodologia.

Outro nome que teve repercussão direta sobre os métodos de aprendizagem nos primeiros níveis, enfatizando prioritariamente os aspectos da língua escrita foi o de Ovide Decroly (1871- 1932).

---

<sup>2</sup> Criaram na Inglaterra o “Sistema de educação Madras”.

A autora finaliza afirmando que a influência de Celestin Freinet (1896-1966) na educação infantil também é inegável, na medida em que suas propostas de “imprensa” e de “texto livre” potencializam mecanismos de síntese e, ao mesmo tempo, de globalização.

A partir deste relato sobre a evolução histórica dos modelos de educação infantil, a autora conclui que a influência dessas linhas renovadoras europeias no primeiro terço do século XX marca de forma significativa o conceito de escola infantil, superando a proposta restritiva de instituição assistencial e enfatizando práticas de caráter educativo.

#### **2.4.2- A Educação Infantil na atualidade.**

Acompanhando historicamente os avanços sobre o conceito e os modelos de educação infantil, pode-se afirmar que a implantação da política pública para a Educação Infantil ainda está em curso. Durante muito tempo, pouca importância foi dada à educação da criança pequena bastando que fossem cuidadas e alimentadas. Diante de tal histórico, a incorporação da educação infantil como primeira etapa da educação básica constitui importante avanço das políticas para a infância.

No Brasil, a educação infantil compreende o atendimento às crianças de 0 a 6 anos e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL 1996), define que a educação infantil deve ser oferecida em creches, ou entidades equivalentes, para crianças de 0 a 3 anos de idade, e em pré-escola, para as crianças de 4 a 6 anos de idade. Ainda que não obrigatória, é um direito público, cabendo a expansão da oferta ao município, com o apoio do governo federal e estadual.

Até recentemente as creches e pré-escolas destinadas ao atendimento das crianças de 0 a 6 anos estavam vinculadas à assistência social e não faziam parte do sistema educacional. Somente com a LDB é que esta integração, já prevista na Constituição Federal, começou a ser implantada de forma mais sistemática, acarretando mudanças no conteúdo do trabalho desenvolvido. Desta forma, os censos escolares - que constituem a principal fonte de dados sobre a situação do ensino no Brasil - passaram a fazer, em 1998, o cadastramento das creches do país.

De acordo com Vieira:

Em grandes linhas e ao longo do século XX, num conjunto abrangente de países, a educação da criança pequena passou do domínio privado para o público, em graus diferenciados, compatíveis com a atenção mais ou menos acordada entre o papel das famílias e o das instituições de cuidado e educação. A socialização da criança pequena assumiu formas novas, principalmente com o uso socialmente generalizado de instituições coletivas de guarda e educação exteriores à família. No Brasil, esse fenômeno é particularmente visível no fim dos anos 1970, atingindo, sobretudo, crianças maiores que 3 anos de idade, nos centros urbanos. Naquele tempo, a criação das creches comunitárias nas periferias de cidades maiores, ao lado da expansão da oferta pública, notadamente das pré-escolas municipais, visava às crianças das classes populares. (VIEIRA,2011, p.1)

Pode-se afirmar que os sistemas de ensino encontram-se em plena fase de transição, seja em relação à incorporação de todo atendimento de crianças de 0 a 6 anos ao sistema educacional, como em relação à definição da identidade desta etapa da educação básica.

Segundo Rosemberg:

Para o sistema educacional brasileiro público é uma experiência completamente nova essa de acolher crianças tão pequenas, especialmente os bebês. Além disso: a de assumir a integração entre o cuidar e o educar. Com efeito, diferentemente do que ocorreu em outros países, a escola brasileira sempre adotou o tempo parcial. Sua função focal tem sido escolarizar. É apenas hoje que se começa a discutir o tempo integral, apesar de ter sido incluído na agenda do movimento de luta pró-creche desde sua criação. ( ROSEMBERG, 2010,p.173)

Para Vieira (2011) a noção de educação infantil não tem o mesmo sentido para todos. Ela pode englobar todas as modalidades educativas vividas pelas crianças pequenas na família e nas comunidades, antes de atingirem a idade da escolaridade obrigatória.

Ainda de acordo com Vieira (2011) a educação infantil designa a frequência regular a um estabelecimento educativo exterior ao domicílio familiar por crianças de 0 a 5 anos de idade. Vieira (2011) acrescenta também que as instituições de ensino podem ser públicas ou privadas devendo ser regulamentadas no âmbito dos sistemas de ensino, com padrões básicos para autorizar a criação e o funcionamento das instituições de atendimento. Ao município, foi atribuída a responsabilidade para atuar com a educação infantil e, além de realizar a oferta de creches e pré-escola, os municípios são incumbidos também de autorizar, credenciar e supervisionar as instituições públicas e privadas do seu sistema de ensino.

No que se refere à formação do profissional para atuar na educação Infantil Vieira esclarece que:

Nova identidade e nova exigência de formação foram atribuídas ao educador que atua em instituições de educação infantil. Caracterizado como professor, como docente, a sua formação deverá ser feita em nível superior, admitindo-se, como formação mínima a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (VIEIRA, 2011, p.3)

Para auxiliar a implementação da nova institucionalidade da educação infantil, o Ministério da Educação propôs os Parâmetros Curriculares da Educação Infantil e o Referencial para a Formação dos Professores de Educação Infantil, além das diretrizes para o credenciamento das instituições ao sistema de ensino nacional. Os referenciais foram concebidos de maneira a servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de 0 a 6 anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira. Esses referenciais resultaram de um amplo debate nacional, do qual participaram professores e diversos profissionais que atuam diretamente com crianças.

A expansão da educação é um fenômeno comum a todas as sociedades em processo de modernização acelerada, como é o caso hoje, do Brasil. As mudanças ocorridas recentemente em nossa sociedade, com as mulheres cada vez mais inseridas no mercado de trabalho, alteraram a forma como as crianças têm vivido a sua infância. Como uma dessas alterações pode-se citar a entrada cada vez mais cedo na vida escolar.

Em contrapartida, recentes pesquisas na área de educação e psicologia têm apontado a importância dos anos iniciais da vida na formação do ser humano. De certo modo, já é consenso a noção de que os anos iniciais da vida afetam o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e até físico da criança. Além disso, também sabemos que freqüentar boas escolas de educação infantil colabora de maneira positiva para o aproveitamento dos anos subseqüentes da vida escolar. Todas essas conclusões apontam para a importância de uma educação infantil de qualidade.

Se a educação infantil está no centro dessas alterações, também ela precisou repensar o seu papel diante de tais questões, expandindo seu conceito de trabalho com crianças pequenas. Além dos cuidados essenciais, nessa faixa etária, e das atividades motoras vistas como foco principal da educação infantil, a escola, desde os seus primeiros anos, deve ser um espaço em que a criança possa ser inserida na cultura em que vive por intermédio das brincadeiras, cantigas, histórias e de todos

os outros bens socioculturais disponíveis.

Para finalizar a discussão sobre a educação infantil na atualidade faço uso das palavras de Vieira (2011) que sintetiza afirmando que a educação infantil é entendida, hoje, como direito da criança e de pais/mães trabalhadores, opção da família e dever do Estado, devendo sua oferta ser garantida prioritariamente, pelo Poder Público Municipal. Acrescento também uma importante avaliação do IPEA (2007) sobre política de educação infantil apresentada por Rosemberg que contribui para uma reflexão sobre a situação da educação infantil no Brasil atualmente:

Existem evidências suficientes de que um dos investimentos educacionais que mais trazem retornos sociais e financeiros é o destinado às crianças de até 6 anos de idade. No Brasil, ainda são insuficientes os níveis de atendimento a essa faixa etária. Por outro lado, como a oferta da educação infantil é atribuição constitucional dos municípios, e grande parte deles tem deficiências técnicas e financeiras para assumir esse papel, torna-se imprescindível o apoio efetivo do governo federal, conforme preceitua o regime de colaboração. No entanto, as ações do MEC em educação infantil tem sido tímidas e o apoio financeiro quase insignificante...portanto, uma perspectiva recomendável é que a educação infantil se transforme em uma prioridade do governo federal. (ROSEMBERG, 2010, p.183-184)

### **2.4.3 – A Educação Infantil pública em Belo Horizonte.**

No município de Belo Horizonte, nota-se que a Educação Infantil está evoluindo gradativamente buscando atender parte da demanda reprimida por anos. A cidade vem construindo uma trajetória de atendimento à Educação infantil com ofertas de vagas na Rede Pública e na Rede Privada, considerando as dimensões da proteção, cuidado e educação das crianças pequenas.

Como parte das ações pedagógicas dedicadas à melhoria da qualidade do atendimento e do ensino desenvolvido na Rede Municipal de Educação a prefeitura realizou em 2007 e 2008, a Rede de Formação que resultou na elaboração coletiva das Proposições Curriculares para a Educação Infantil.

O texto que foi construído por mais de 2.300 profissionais, tem o objetivo de apresentar o trabalho desenvolvido nas instituições de Educação Infantil e contribuir para a formação e ação dos docentes.

De acordo com as Proposições Curriculares Nacionais da educação Infantil:

De 1957 até 2003, a Educação Infantil atendia, em jornada parcial, crianças de quatro até seis anos, em 13 escolas municipais de Educação infantil (chamadas pólos) e em escolas municipais de Ensino Fundamental que possuíam turmas de Educação Infantil. O atendimento das crianças de zero até três anos era realizado apenas nas creches conveniadas. (PBH, 2009, p.15).

Ainda de acordo com as Proposições Curriculares, o município de Belo Horizonte foi por muito tempo, uma das poucas capitais do Brasil que não oferecia atendimento público às crianças de zero a três anos de idade na própria rede de ensino. Somente em 1983, foram realizados os primeiros convênios das creches comunitárias com a Prefeitura de Belo Horizonte.

As Proposições Curriculares afirmam também que, para defender o direito das crianças a um espaço educativo com um atendimento de qualidade foi criado o Movimento de Lutas Pró-creches (MLPC) que teve um papel importante para o reconhecimento da educação nas creches, e, ainda hoje atua em Belo Horizonte com o objetivo de garantir a continuidade dos direitos adquiridos.

#### **2.4.3.1 – A criação das UMEI's e a ampliação do atendimento a crianças de 0 a 3 anos.**

Segundo as Proposições Curriculares:

Em 2001, foi criado o Grupo Gerencial da Educação Infantil (GGEI), que teve a difícil tarefa de elaborar uma proposta viável de ampliação da Educação Infantil, inserindo o atendimento às crianças de zero a três anos em jornada integral. Após inúmeros exercícios e propostas elaborados, a forma possível encontrada para a ampliação foi a criação do cargo de educador infantil e das Unidades Municipais de educação Infantil – UMEI'S-, que estariam vinculadas a uma escola municipal já existente. Mesmo com as estratégias criadas para ampliação da Educação Infantil, não se garantiu o atendimento de toda a demanda. (PBH, 2009, p.16).

A prioridade para atendimento nas UMEI's é para a população infantil em situação de vulnerabilidade social, isto é, famílias e crianças em situação de risco ou que ainda não têm atendimento a suas necessidades básicas.

Com esse projeto de ampliação do atendimento, Belo Horizonte, que atendia, em 2004, na rede pública, a 2.400 crianças, de três a seis anos, passa a atender , em 2008, a 14.800 crianças. O projeto de ampliação desse atendimento continua com a construção de novas UMEI's.

PBH (2009) apontam que “os espaços das Umei's foram projetados por arquitetos, engenheiros e pedagogos e criados para atender as especificidades e necessidades das crianças pequenas” (p.17). O objetivo do município é aumentar ainda mais o número de vagas com as construções de novas UMEI's, diminuindo assim as longas listas de espera por vagas na Educação Infantil.

Como pode-se observar na tabela abaixo, dados eletrônicos de 2010 apontam



para um crescimento ainda maior no atendimento da educação infantil em Belo Horizonte, mas sabe-se que o número de crianças e famílias que aguardam vagas ainda é muito grande.

<b>NÚMEROS EDUCAÇÃO INFANTIL – BH</b>
<b><u>Rede pública Municipal – 2010</u></b> 55 Unidades de Educação Infantil (UMEI's) 13 Escolas Municipais de Educação Infantil
<b><u>Atendimento</u></b> Rede própria: 19.129 crianças Rede conveniada: 21.559 crianças
<b><u>Perfil – Educador Infantil</u></b> Nível Superior: 1.245 Superior Incompleto: 216 Nível Médio: 447

Fonte: site fr.pbh.gov.br

Além de garantir que todas as crianças freqüentem as escolas, é importante também oferecê-las uma educação de qualidade com tempos, espaços e materiais adequados para que elas interajam, aprendam e se desenvolvam. Compreender também como se dá o processo de desenvolvimento infantil é fundamental para os profissionais que atuam na Educação Infantil. Só assim, eles serão capazes de interferir no processo de desenvolvimento das crianças, contribuindo para uma educação de qualidade.

Buscando compreender o desenvolvimento infantil, torna-se então necessário aprofundar um pouco mais sobre o tema. Para isso trabalharei com as idéias de Vygotsky (2010) e os estudos de Gomes (2002) e Vasconcelos (2008).

## **2.5- Desenvolvimento infantil.**

Vários autores se preocuparam em explicar o desenvolvimento das funções psicológicas na infância e sua relação direta com o brincar, ou com a atividade de recreação. Ressalta-se, em especial, as idéias do psicólogo russo Lev Semyonovitch

Vygotsky, que dedicou a maioria de suas obras ao estudo da psicologia do desenvolvimento.

Ao tratar o desenvolvimento como elemento primordial na formação mental, intelectual e social de todo ser humano e, especificamente, quando se fala deste desenvolvimento na infância, é necessário relacioná-lo ao aprendizado. Gomes ressalta que:

Para Vygotsky, aprendizagem e desenvolvimento não coincidem, nem o desenvolvimento está na frente da aprendizagem. Ao contrário, o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta do que o da aprendizagem e desta seqüência surgem as zonas de desenvolvimento proximal. (GOMES, 2002, p.44).

Vygotsky apud Vasconcelos (2008), afirma que o desenvolvimento da criança é marcado e caracterizado pela alternância entre períodos de calma e de crise, sendo que os períodos de crise são considerados como mais relevantes, pois proporcionam transformações.

Para este autor:

...O desenvolvimento sempre se dará de forma “catastrófica”, produzindo revoluções totais. O desenvolvimento, sempre, é um processo que se manifesta “de forma brusca, impetuosa, que adquire, em certas ocasiões, caráter de catástrofe; lembra uma série de acontecimentos revolucionários, tanto pelo ritmo das mudanças como pelo significado das mesmas”. (VYGOTSKY apud VASCONCELOS, 2008, p.70-71).

Ainda segundo Vygotsky, o contexto social e a cultura têm função de alicerce no desenvolvimento das crianças; os seres humanos aprendem e se desenvolvem nas interações que estabelecem com o meio social em que vivem. Nesse sentido, as possibilidades de aprender das crianças são determinadas pelo tipo de experiência e pela qualidade das interações que estabelecem na cultura na qual estão inseridas.

Na fase escolar, algo novo no desenvolvimento da criança acontece devido aos estímulos promovidos pela prática do professor e também pelas trocas realizadas com colegas de sala. Para Vygotsky a interação dos diferentes membros de uma cultura é muito importante, pois favorece a criação da Zona de desenvolvimento Proximal. Esses membros podem ser adultos ou crianças de mesma idade ou de idades próximas, mas com capacidades e habilidades sociais diferentes.

Ao tratar da definição de Zona de Desenvolvimento Proximal Gomes afirma que esta é definida como:

... a distância entre o nível de desenvolvimento que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de

desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou companheiros mais capazes. (VYGOTSKY apud GOMES 2002, p.44).

Em resumo, pode-se considerar que a zona de desenvolvimento proximal representa o nível de desenvolvimento real que a criança irá alcançar após os estímulos. Por isso, há necessidade por parte dos educadores, em conhecer e identificar tais níveis, para que, em cada caso, se aplique práticas e trabalhos coerentes com a necessidade de cada criança.

A postura Vygotskyana é, portanto, uma postura de intervenção que considera que, uma proposta adequada de aprendizagem pode impulsionar o desenvolvimento cognitivo das crianças. Cabe ao professor o papel de interventor, desafiador, mediador e provocador de situações que levem os alunos à construção do conhecimento.

Durante os anos da pré-escola e da escola, as habilidades conceituais da criança são expandidas através do brincar e do uso da imaginação.

Para Gomes (2002), ao elaborar um olhar diferenciado sobre a origem e desenvolvimento humano, Vygotsky possibilita um novo olhar para as práticas pedagógicas, direcionado para o futuro, “pois valoriza o que está por ser construído com a ajuda de outros” (p.44).

De acordo com Vygotsky (2010), o que nos diferencia dos outros animais é a nossa capacidade de mediatizar nossas relações, assim a aprendizagem configura-se no desenvolvimento das funções superiores (percepção, memória lógica, atenção voluntária, pensamento verbal, linguagem), mediante a apropriação e internalização de signos e instrumentos num contexto de interação. A aprendizagem humana pressupõe uma natureza social específica e um processo mediante o qual as crianças têm acesso à vida intelectual e afetiva daqueles que as rodeiam.

É por isso que, para ele a brincadeira:

cria na criança uma nova forma de desejos. Ensina-a a desejar, relacionando os seus desejos a um 'eu' fictício, ao seu papel na brincadeira e suas regras. Dessa maneira, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brincar, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade. (VYGOTSKY, 2010. p.114).

A brincadeira, portanto, é uma situação privilegiada de aprendizagem infantil. Ao brincar, o desenvolvimento infantil pode alcançar níveis mais complexos por causa das possibilidades de interação entre os pares numa situação imaginária e pela negociação de regras de convivência e de conteúdos temáticos.

Ao tratar da importância do brinquedo e da brincadeira para a criança, Vasconcelos cita Vygotsky que pontua:

O brinquedo serve como referência dos valores das gerações anteriores que o produziram, tendo papel fundamental na construção/produção da realidade da criança. Mediada pelo brinquedo, a criança apreende e age no mundo social, construindo sua própria história de vida e de conhecimento. A criança utiliza o brinquedo como *orientador externo*, que acaba por produzir movimentos de transição no seu próprio processo de desenvolvimento. Por intermédio do brinquedo, a criança passa a lidar com diferentes percepções e significados relacionados com objetos, ações e conceitos, que ela ainda não domina, mas já fazem parte do conhecimento de seus outros sociais. Em momentos de brincadeira, ações, objetos e imagens mentais, construídos na vida de relação, servem de transição entre as restrições reais do período da infância e as situações apreciadas do mundo adulto, transformando o que é apreciado e desejado em realizações de sonhos e fantasias. Uma criança não se comporta de forma puramente simbólica no brinquedo; ao invés disso, ela quer e realiza seus desejos, permitindo que as categorias básicas da realidade passem atrás de sua experiência. (VYGOTSKY apud VASCONCELOS, 2008, p.74,75).

Com relação à imaginação infantil, Vasconcelos continua citando Vygotsky que diz:

A primeira manifestação da imaginação da criança é um novo processo psicológico, que tem origem em situações reais, concretas e imediatas de interação. Afirma também que o brinquedo envolve a criança num mundo imaginário e por meio dele, ela experimenta tendências irrealizáveis, criando para isso uma situação imaginária. “A criança ao querer realizar seus desejos; ao pensar, age. As ações internas ou externas são inseparáveis: a imaginação, a interpretação e a vontade são processos internos conduzidos pela ação externa.” (VYGOTSKY apud VASCONCELOS, 2008, p. 75).

Após sintetizar as concepções de Vygotsky sobre o desenvolvimento infantil, e na busca de ampliar o conhecimento sobre como os bebês aprendem e como a brincadeira pode promover a interação e o desenvolvimento dos mesmos, torna-se necessário tratar a seguir da interação e desenvolvimento dos bebês, já que esta é a faixa etária em torno da qual a pesquisa será realizada.

### **2.5.1- Interação e desenvolvimento dos bebês.**

Para Freyberger e Kishimoto (2012) bebê é a denominação para a primeira fase da vida da criança e abrange o período de 0 a 18 meses. As autoras afirmam ainda que:

O bebê é um ser vulnerável que precisa de muito carinho, atenção e acolhimento, mas sabe tomar decisões, escolhe o que quer, gosta de explorar novas situações, é criativo e muito curioso. Durante esse período, os bebês apresentam especificidades importantes a serem consideradas no planejamento das brincadeiras. (FREYBERGER; KISHIMOTO, 2012, p.63).

Ao tratar dos processos interativos dos bebês as autoras asseguram-nos que:

No primeiro ano, os bebês interagem com outros bebês, com as crianças maiores e com a professora, movimentam-se em espaços planejados para atender seus interesses e necessidades, exploram brinquedos e materiais, utilizam o corpo, a boca, as mãos e os sentidos, engatinham ou andam na direção de objetos e pessoas de seu interesse e se envolvem com as coisas que lhes chamam a atenção. (FREYBERGER; KISHIMOTO, 2012, p.63).

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (Brasil, 1998), o desenvolvimento da capacidade de se relacionar depende, entre outras coisas de oportunidades de interação com crianças da mesma idade ou de idades diferentes em situações diversas.

Ainda segundo RCNEI:

Para as crianças que ainda não andam sozinhas, é fundamental que se pense no local onde serão acomodadas. Se forem mantidas em berços, por exemplo, terão mais dificuldade para comunicar-se do que se forem acomodadas em colchões ou almofadas espalhadas pelo chão de onde possam se enxergar mais facilmente, arrastar-se em direção ao parceiro, emitir balbucios ou sorrisos. A estruturação do espaço em áreas menores, o que possibilita mais intimidade e segurança, tende a ser fator facilitador. (BRASIL, 1998, p. 32)

Com base em pesquisas de variadas fontes que tratam sobre o desenvolvimento dos bebês pode-se afirmar que muito pouco há de confiável e seguro na literatura que contribua para o estudo do assunto. Após a coleta de vários materiais adotados para estudo do tema observa-se que muitos são os trabalhos e pesquisas voltados para as crianças a partir dos 3 anos de idade e; poucos autores tratam especificamente da faixa etária entre 0 e 3 anos de idade. A dificuldade aumenta ainda mais, quando busca-se estudar e compreender o desenvolvimento dos bebês.

Dentre os autores que tratam desta faixa etária pode-se citar: Aberastury (1992) e Vasconcelos et al (2003).

Para Vasconcelos et al (2003), esta dificuldade em encontrar estudos e pesquisas sobre/ou, com bebês pode estar no fato de que:

Até tempos atrás, parte da literatura científica questionava a existência de interação criança-criança nos primórdios da infância, centralizando o foco de estudo sobre as relações adulto-criança e , particularmente, nas entre mãe-bebê. (LORDELO & CARVALHO apud VASCONCELOS, 2003, p.293).

Nesse sentido, Vasconcelos et al (2003) citam Alreli e Camaioni (1988) que afirmam que “a psicologia do desenvolvimento atravessou três fases no estudo do mundo social infantil” (p.293). Tais fases organizam-se da seguinte maneira:

Primeira fase (década de 60), o estudo do objeto social e sua função eram centrados na figura da mãe que nutre e protege. A segunda fase (década de 70) começa a haver uma percepção da diferenciação das funções dos objetos sociais, cabendo à mãe as funções de proteger, nutrir, interagir, comunicar, e ao “coetâneo”, as funções exploratórias e lúdicas. Na terceira fase (anos 80), as funções dos objetos sociais, “mãe e coetâneo” começam a se multiplicar e se misturar, cabendo aos dois várias funções simultâneas. Ainda segundo Vasconcelos, essas mudanças refletiam alterações no “paradigma da exclusividade da figura materna no cuidado do bebê”.

Ao tratar dos processos interativos de bebês, Vasconcelos et al (2003) afirmam que, sobre este tema, houve uma ampla revisão da literatura nacional e internacional abrangendo o período do final da década de 70 (1978) ao ano de 2002.

Com esta revisão verificou-se que ao longo das quatro últimas décadas, ocorreu crescente interesse no estudo das capacidades interativas das crianças pequenas. Observou-se também que o maior interesse surgiu a partir da década de 1980, mas a maior fatia desses estudos investiga a interação de crianças maiores de 3 e 4 anos, e, em especial daquelas com distúrbio de comportamento. Constatou-se também que os estudos das interações específicos para a faixa etária de (0 a 18 meses) representam proporção restrita.

Ainda segundo Vasconcelos et al:

A revisão permite visualizar, ainda, que a forma de conceber e investigar os processos interativos bebê-bebê modificaram-se com o tempo. Na década de 1970, por exemplo, como Fogel (1979) pontuou, bebês de 3 meses de idade mostram interesse por outros bebês, olhando para eles por períodos mais longos do que olham para adultos (VASCONCELOS et al, 2003, p.294).

Referente à década de 1980 Vasconcelos et al apresentam estudos de vários autores como podemos observar:

Na década de 1980, autores afirmam que, no primeiro ano de vida a interação criança-criança acontece com frequência e de maneira diversificada (Vandell, Wilson & Buchanan, 1980). Certos autores confirmam formas muito precoces de interesse pela outra criança (olhares intensos, sorrisos), em bebês de 2 e 3 meses de idade (Dubon, Josse & Lézine, 1981), enquanto que outros admitem que os bebês podem vir a focalizar a sua atenção em outro bebê, através de ajustes da postura do corpo e da cabeça, comportamentos esses que também podem vir a desencadear respostas semelhantes na outra criança (Dubon & cols; 1981). São identificadas ainda, entre os 6 e os 12 meses de idade, formas mais definidas de comportamento social direcionado a outra criança, como através das ações motoras e/ou verbais acompanhadas por olhares dirigidos ao “coetâneo” (VANDELL apud VASCONCELOS, 2003, p.294).

Vasconcelos et al (2003), afirmam ainda que a década de 1990 revela um

quase desaparecimento da produção nessa área; e, os três primeiros anos do milênio buscaram teorizar esses processos dentro de processos maiores do desenvolvimento do primeiro ano de vida, como os de intersubjetividade, do desenvolvimento social e comunicativo e das relações dialógicas.

Para Vasconcelos et al:

O bebê humano é um ser que nasce bastante imaturo do ponto de vista motor, porém suas características perceptuais já estão bastante desenvolvidas. A imaturidade motora faz com que a criança permaneça por um longo período vulnerável e impotente para sobreviver sem a ajuda de um ser humano adulto. Por outro lado, seu equipamento sensorial e expressivo facilita a comunicação, a interação e a aprendizagem com o outro desde o nascimento. Com o desenvolvimento de suas habilidades exploratórias e motoras, as crianças se movem e alcançam outras crianças, entrando em contato físico com elas. Por isso, desde cedo, são bastante habilidosas em estabelecer contatos sociais, tanto com seus pais e outros adultos, como com as outras crianças. Juntamente com isso, o outro, recorta esses comportamentos do bebê, interpretando-os conforme suas concepções construídas naquela cultura. (VASCONCELOS et al, 2003, p.293).

Como citado no início deste tópico, outra autora que publicou sobre o desenvolvimento dos bebês foi Aberastury (1992). Para ela, quando o bebê nasce, precisa adaptar-se a um mundo que deverá conhecer e compreender. Sua capacidade perceptiva vai criando uma noção deste mundo, mas a incapacidade motora limita sua possibilidade de exploração e muitas de suas tentativas de explorar o ambiente constituirão a base de sua futura atividade lúdica.

Ainda segundo Aberastury (1992), do nascimento até o sexto mês de vida o interesse da criança se centraliza quase que exclusivamente na mãe, mas entre o terceiro e o quarto mês modificações fundamentais se produzem em sua mente e em seu corpo. Ele já conhece a mamãe, ama-a e rejeita-a, sente-se amado e rejeitado, toca-a e começa a brincar com o corpo dela: o objeto de seu amor e de seu ódio é a mesma pessoa.

Esta revelação de totalidade inicia um processo de desprendimento que conduzirá à procura do pai e do mundo circundante.

As crianças se movimentam desde que nascem adquirindo cada vez mais controle sobre o seu próprio corpo e se apropriam cada vez mais das possibilidades de interação com o mundo. Elas engatinham, caminham e manuseiam objetos, correm, saltam, brincam sozinhas ou em grupos, com objetos ou brinquedos experimentando sempre novas maneiras de utilizar seu corpo e seu movimento. Ao movimentarem-se as crianças expressam sentimentos, emoções e pensamentos.

Em nenhum outro período de sua existência os seres humanos experimentam um desenvolvimento tão intenso como os primeiros anos de vida. Através dos movimentos e dos gestos comunicam e significam o mundo, portanto estas são formas de comunicação e de construção de conhecimento acerca da realidade física e social (BRASIL, 1998). O movimento e os gestos são formas de expressão e de linguagem da criança.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil-RCNEI (BRASIL, 1998), a linguagem deve ser trabalhada com a criança, desde os seus primeiros meses de vida, ela é de extrema importância para a formação do sujeito, para a interação com outras pessoas, nas orientações das ações das crianças, na construção de conhecimentos e principalmente no desenvolvimento do pensamento.

## **2.6- O BRINCAR**

Brincar com uma criança não é perder tempo, é ganhá-lo; Se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados, em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem. (CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE apud FORTUNA, 2000, p.1)

### **2.6.1- Definições do brincar:**

Aliada ao pensamento de Vygotsky sobre a importância da brincadeira como meio de favorecimento de desenvolvimento e da aprendizagem através das interações das crianças com o seu meio sócio-cultural, faz-se necessária uma reflexão sobre o conceito do brincar, passando pela evolução do brincar da antiguidade aos nossos dias; refletindo sobre o seu papel na educação infantil, para finalmente tratar das brincadeiras com os bebês que é o foco principal da pesquisa.

Ao consultar o dicionário Aurélio da língua portuguesa sobre as definições do brincar obtêm-se as seguintes respostas: divertir-se infantilmente, entreter-se, dizer ou fazer algo por brincadeira, divertir-se participando em folguedos carnavalescos, brincar, zombar, entreter-se, fingindo-se de.

A partir da consulta realizada ao dicionário Aurélio da língua portuguesa percebe-se que não há uma única definição do brincar. Nesse sentido, (Spodek; Saracho, 1998) também destacam que muitos psicólogos, filósofos e educadores, tentaram



definir brinquedo, e o que observa-se é que cada nova definição soluciona alguns dos problemas das anteriores, mas ainda existem dificuldades nas distinções entre as brincadeiras e as outras atividades. Afirmam também que a brincadeira é difícil de definir, mas, em certo sentido, ela autodefine-se. Os autores informam ainda que:

Nós não temos critérios claramente definíveis, observáveis e universalmente aceitos para determinar se uma atividade é ou não é brincadeira. Ela pode ser considerada assim em alguns ambientes e em alguns momentos, e não ser brincadeira em outros. (SPODEK e SARACHO, 1998, p.210).

Fortuna (2000) também contribui com esse pensamento ao afirmar que delimitar com exatidão o que faz parte do jogo, brinquedo, brincadeira e ludicidade expõe a própria etimologia da palavra. Além disso, cita Huizinga que faz uma ponderação quanto às diferenças terminológicas ao comunicar que estas relacionam-se com o valor social que tem o jogo em cada sociedade.

Outra contribuição importante para essa temática é da autora Kobayashi ao afirmar que o livro também é um brinquedo para a criança. Ela demonstra sua preocupação com a seguinte afirmativa:

Mas, nos preocupa a separação que se faz, ainda hoje, em relação ao que chamamos de objetos lúdicos, brinquedos, jogos e livros. Pais e professores separam o universo do brincar e jogar e do ler. Ler, nessa idade, é brincar com as palavras, é a partir das imagens, livros ilustrados e de ouvir a história contada que a criança é capaz e viajar por tempos e espaços não reais. (KOBAYASHI, 2011, p. 4).

Kishimoto potencializa essa discussão ao declarar que:

Tentar definir o jogo não é tarefa fácil. Quando se diz a palavra jogo cada um pode entendê-la de modo diferente. Pode-se estar falando de jogos políticos, de adultos, de crianças, de animais ou de amarelinha, de xadrez, de adivinhas, de contar histórias, de brincar de “mamãe e filhinha”, de dominó, de quebra-cabeça, de construir barquinho e uma infinidade de outros. Tais jogos, embora recebam a mesma denominação, têm suas especificidades... (KISHIMOTO, 1994, p.105).

Ao tratar-se da brincadeira com boneca, Kishimoto (1994) diz que esta, é um brinquedo para uma criança que brinca de “filhinha”, mas para certas tribos indígenas, conforme comprovam pesquisas etnográficas, é símbolo de divindade, objeto de adoração. Com isso, pode-se afirmar que o significado do brinquedo varia de acordo com a cultura na qual os seres humanos estão inseridos.

Kishimoto (1994) afirma ainda que a variedade de fenômenos considerados como jogo mostra a complexidade da tarefa de defini-lo, mas esta complexidade aumenta ainda mais quando tratamos dos materiais lúdicos, pois alguns são chamados de jogos, outros de brinquedos. Diante dessas possibilidades de

nomenclaturas e significados surge então o questionamento. Qual é a diferença entre jogo e brinquedo?

Para responder a este questionamento Kishimoto (1994) busca apoio nas obras de Brougère (1981, 1993) e Henriot (1983, 1989), que segundo ele, começam a desatar este nó. Estes estudiosos atribuem ao termo jogo três níveis de diferenciação que são: o resultado de um sistema lingüístico que funciona dentro de um contexto social, um sistema de regras e um objeto.

No primeiro caso, o sentido do jogo depende da linguagem de cada contexto social que o compreende, fala e pensa da mesma forma; conforme seus valores e modo de vida, expressos por meio da linguagem. No segundo caso, “um sistema de regras permite identificar, em qualquer jogo, uma estrutura seqüencial que especifica sua modalidade. O xadrez tem regras explícitas diferentes do jogo de damas, do loto ou da trilha. (KISHIMOTO, 1994, p.108). Finalmente, o terceiro sentido refere-se ao jogo enquanto objeto.

Ao referir-se ao brinquedo Kishimoto afirma que neste, há ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização. Ele pode também, incorporar um imaginário pré-existente criado pelos desenhos animados, seriados de televisão, contos de fadas, ficção científica, mitos, entre outros. Kishimoto afirma também que:

O brinquedo coloca a criança na presença de reproduções: tudo o que existe no cotidiano, a natureza e as construções humanas. Pode-se dizer que um dos objetivos do brinquedo é dar à criança um substituto dos objetos reais, para que possa manipulá-los. Duplicando diversos tipos de realidades presentes, o brinquedo metamorfoseia e fotografa a realidade, não reproduz apenas objetos, mas uma totalidade social (KISHIMOTO, 1994, p. 109).

Retomando as contribuições apresentadas no início deste tópico por Spodek e Saracho temos a revelação de que um método que os estudiosos da brincadeira têm utilizado para defini-la é determinar quando ela não ocorre. Nesse sentido, os autores afirmam que:

A brincadeira não é trabalho, não é real, não é séria, não é produtiva, e assim por diante... (Mas) o trabalho pode ser lúdico, enquanto a brincadeira, por vezes, pode ser sentida como trabalho e, da mesma forma, durante uma brincadeira, podem-se criar mundos que são muitas vezes mais reais, sérios e produtivos que a dita vida real (SCHWARTZMAN apud SPODEK; SARACHO, 1978, p.4-5).

Eva Neumann (1971) citada por Spodek e Saracho (1998) tentou criar uma definição unificada de brinquedo identificando os elementos que muitas definições têm em comum. Ela caracterizou estes elementos como critérios para diferenciar a

brincadeira do que não é brincadeira. Sugeriu também que não há limites bem definidos entre trabalho e brinquedo. As atividades se aproximam mais do trabalho ou da brincadeira dependendo da presença ou ausência dos seguintes elementos: forma ou método utilizado e objetivos ou metas direcionadas às brincadeiras.

Spodek e Saracho também citam a definição de Catherine Garvey (1990) sobre a brincadeira. Para ela a brincadeira é prazerosa e divertida, e, mesmo quando não for acompanhada de sinais de alegria, ela ainda é avaliada positivamente pelos envolvidos.

Os autores concluem que embora este conjunto de critérios possa não incorporar todas as crenças sobre a brincadeira, ele é provavelmente a melhor definição que os educadores podem ter. Pontuam também que a brincadeira, em certo sentido, autodefine-se, e regras precisas de definição podem ser mais importante para os pesquisadores que a estudam, do que para os educadores que a usam para uma variedade de propósitos.

### **2.6.2 – O brincar na sala de aula.**

Após análise de textos de alguns autores sobre o brincar na escola, observa-se que discutir sobre o papel da brincadeira na sala de aula não é uma tarefa muito fácil. Muitos são os questionamentos e posicionamentos em torno do assunto e não há respostas conclusivas que nos levem a um único caminho.

Nesse sentido, Fortuna (2000) traz importantes contribuições ao propor uma reflexão sobre os seguintes questionamentos:

Que relações pode o jogo estabelecer com a Educação? Qual é o papel da atividade lúdica na aprendizagem e no desenvolvimento humano? Afinal, sala de aula pode ser um lugar de brincar? E se for, qual é o papel do professor? Como o jogo entra no planejamento escolar? Como formar o educador que brinca? (FORTUNA, 2000, p.1).

Segundo Fortuna (2000), não é difícil convencer os educadores da importância do jogo no desenvolvimento humano, mas convencê-los da importância para a aprendizagem não é tarefa simples. Para ela:

Muitos educadores buscam sua identidade na oposição entre brincar e estudar: os educadores de crianças pequenas, recusando-se a admitir sua responsabilidade pedagógica, promovem o brincar; os educadores das demais séries de ensino promovem o estudar. Outros tantos, tentando ultrapassar esta dicotomia, acabam por reforçá-la, pois, com frequência, a relação jogo-aprendizagem invocada privilegia a influência do ensino dirigido sobre o jogo, descaracterizando-o ao sufocá-lo. (FORTUNA, 2000, p. 3).

Fortuna (2000) critica também as práticas pedagógicas predominantes ao afirmar que nestas não existem brinquedos e momentos para a brincadeira. Afirma ainda que nos raros momentos em que os brinquedos são propostos, são separados das atividades escolares. Na educação infantil estão presentes em momentos como o “canto” dos brinquedos ou o “dia do brinquedo” e no ensino fundamental estas alternativas são inexistentes, pois os alunos estão na escola para aprender e não para brincar.

Fortuna (2000) traz outra contribuição importante sobre a brincadeira na escola quando trata da divisão do tempo e do espaço. Segundo ela:

Só se brinca na escola se sobrar tempo ou na hora do recreio, sendo que estes momentos correm, permanentemente, o risco de serem suprimidos, seja por má conduta, seja por não ter feito o tema ou ainda por não ter dado tempo. Às vezes, a supressão do recreio se estende à hora da merenda, e mesmo que esta não seja, a priori, uma atividade lúdica, representa um momento prazeroso diferenciado das tarefas tipicamente escolares, onde um rasgo de espontaneidade é possível. (FORTUNA, 2000. P. 3).

Como pode-se observar, tratar da brincadeira na sala de aula e suas contribuições para aprendizagem das crianças ainda é um tema que precisa ser muito discutido entre os profissionais envolvidos.

Spodek e Saracho (1998) também trazem contribuições importantes sobre o tema. Para estes autores, há dois tipos de brincadeiras: a “brincadeira educativa” e a “brincadeira não educativa”. Ainda segundo os autores, a diferença entre a brincadeira educativa e a não educativa está nos objetivos atribuídos à brincadeira pelas pessoas responsáveis pelas atividades das crianças. A brincadeira educativa tem como objetivo principal a aprendizagem e serve a um propósito pedagógico. Ela também é divertida para as crianças, pois se não proporcionar satisfação pessoal, deixa de ser lúdica.

Como foi observado anteriormente, não há uma distinção clara entre trabalhar e brincar. Algumas atividades se aproximam mais do trabalho e outras, da brincadeira.

A brincadeira educativa pode assumir várias formas e o papel do professor é modificar a brincadeira “natural espontânea” das crianças para que ela adquira um “valor pedagógico”, ao mesmo tempo em que mantém sua qualidade lúdica. Spodek e Saracho (1998) enumeram quatro tipos de brincadeiras educativas que são: as brincadeiras manipulativas, as brincadeiras motoras, as brincadeiras dramáticas e os jogos.

As brincadeiras manipulativas incluem as brincadeiras nas quais as crianças manuseiam equipamentos e materiais e os objetivos podem ser alcançados manuseando diretamente. Envolvem os brinquedos de montar ou de encaixar, quebra-cabeças, blocos de madeira e tábuas de pinos entre outros.

As brincadeiras motoras incluem as brincadeiras que envolvem a motricidade ampla como, correr, saltar ou andar de triciclo. Estas brincadeiras ajudam as crianças a desenvolverem suas habilidades motoras ou a aprenderem a usá-las em situações novas e geralmente requer muito mais espaço do que a manipulativa.

As brincadeiras dramáticas incluem as atividades nas quais as crianças desempenham um papel de faz-de-conta. Além de usarem a área do jogo dramático, as crianças podem manipular pequenas coisas que representem objetos ou personagens.

Os jogos são brincadeiras estruturadas organizadas em torno de regras específicas. Este tipo de brincadeira é aconselhável para as crianças de quatro e cinco anos, pois estão começando a passar para um estágio no qual conseguem brincar com jogos.

### **2.6.3- O brincar da antiguidade aos nossos dias:**

Para fundamentar este capítulo busquei apoio nas idéias de Wajskop (1995) que apresenta uma concepção sócio-histórica do brincar e faz um panorama de sua evolução nas teorias e práticas pedagógicas pré-escolares ocidentais. Ela afirma que nas sociedades ocidentais atuais, sempre que se pensa na criança e nos seus cuidados e educação, faz-se uma referência ao brincar. Desenvolve também a idéia de que a valorização do brincar na educação infantil está associada a uma nova imagem de criança que vem sendo construída em função do seu status social, a partir dos séculos XVI e XVII.

Wajskop (1995) pontua ainda que a duração da infância na antiguidade era extremamente curta e a criança, em pouco tempo, unia-se aos adultos e partilhavam de seus trabalhos e jogos. A criança era diferente do adulto apenas no tamanho e na força. As crianças aprendiam as coisas ajudando os adultos.

Ariès corrobora com esse pensamento ao afirmar que:

Ao mesmo tempo em que brincava com boneca, esse menino de quatro a cinco anos praticava o circo, jogava cartas, xadrez (aos seis anos) e participava de jogos de adultos, como o jogo de raquetes e inúmeros jogos

de salão. Aos três anos, o menino já participava de um jogo de rimas que era comum às crianças e aos jovens (...). Aos seis anos, joga o jogo dos ofícios e brinca de mímica, jogos de salão que consistiam em adivinhar as profissões e as histórias que eram representadas de adolescentes e de adultos (Ariès, 1981, p. 86).

Ainda segundo Ariès:

As coisas mudam quando ele se aproxima de seu sétimo aniversário: abandona o traje da infância e sua educação é entregue então aos cuidados dos homens, (...). Tenta-se então fazê-lo abandonar os brinquedos da primeira infância, essencialmente as brincadeiras de bonecas, "não deveis mais brincar com esses brinquedinhos (os brinquedos alemães), nem brincar de carreteiro: agora sois um menino grande, não sois mais criança. Ele começa a aprender a montar a cavalo, a atirar e a caçar. Joga jogo de czar (...).( Ariès, 1981, p. 87).

Com o passar dos tempos, os sentimentos de infância foram se modificando, pois cada geração cria e acumula conhecimentos que são passados de geração em geração e isso interfere progressivamente no modo de vida do ser humano e no meio em que vive, criando um mundo novo e adaptando-se às novas condições de vida social.

Ao tratar da evolução do brincar, Wajskop (1995) aponta-nos que desde a antiguidade, as crianças participavam, tanto quanto os adultos, das mesmas festas, ritos e brincadeiras. Afirma ainda que, no Renascimento, os humanistas perceberam as possibilidades educativas dos jogos e passaram a utilizá-los, considerando as brincadeiras e jogos como uma forma de preservar a moralidade dos "miniadultos", proibindo os jogos considerados maus e aconselhando aqueles que eram considerados bons. Em seguida, a autora mostra que houve uma preocupação por parte dos Estados Nacionais com a moral, a saúde e o bem comum que apontou a necessidade da elaboração de propostas e métodos baseados em jogos ligados à educação física, cada vez mais especializados de acordo com as idades e o desenvolvimento infantil.

Wajskop (1995) pontua ainda que foi nesse período que a brincadeira como um comportamento infantil e espontâneo ganhou valor, e o prazer, característico da atividade de brincar, passou a ser visto como um componente da personalidade infantil; uma atividade "inata".

A autora enfatiza que os trabalhos de Comenius (1593), Rosseau (1712) e Pestalozzi (1746), na Europa, contribuíram, ao lado do protestantismo, para uma valorização de criança baseada numa concepção protetora da criança com propostas voltadas para a educação dos sentidos, fazendo uso de brinquedos e

centradas na recreação. Defende também a idéia que foi nesse período que iniciou a elaboração de métodos próprios para a educação infantil, seja em casa ou em instituições especializadas.

Wajskop (1995) informa também que os pedagogos Friedrich Froebel, Maria Montessori e Ovide Decroly, cada um a sua maneira e sob influência dos pensamentos e filosofias de sua época elaboraram pesquisas a respeito das crianças pequenas legando à educação grande contribuição. Com Froebel, inaugurou-se uma educação institucional baseada no brincar e Maria Montessori, ao desenvolver seu método pedagógico abstraiu os elementos essenciais da brincadeira natural das crianças, reconstruiu-as e sistematizou-as como um método educativo. Decroly estimulou o uso pela criança de objetos concretos, do mundo real, recorrendo à experiência direta e à intuição e também concedeu amplo espaço ao jogo. Os três contribuíram, e muito na superação de uma concepção tradicionalista do ensino pré-escolar, inaugurando um período histórico no qual as crianças passaram a ser respeitadas e compreendidas como seres ativos.

Para Wajskop (1995), a ciência psicológica e a própria psicanálise ao valorizar e considerar a brincadeira como uma atividade espontânea da criança, auxiliaram e estimularam também a criação de uma criança brincante. Além disso, contribuíram para a afirmação da infância como um período primordial do desenvolvimento humano e enfatizaram o papel da brincadeira na educação infantil.

A autora reforça que as concepções de educação infantil que vêm sendo construídas historicamente, e tem como princípio a inserção das crianças nas brincadeiras e nos materiais pedagógicos, têm renovado e/ou tomado de empréstimo as idéias propostas por esses teóricos de fins do século XIX e início do século XX.

A partir dos anos 60/70 há a afirmação da infância como período primordial do desenvolvimento do ser humano, enfatizando o papel da brincadeira na educação infantil.

Wajskop (1995) chama a atenção para a tendência recente das pré-escolas do uso dos brinquedos pedagógicos e métodos lúdicos de alfabetização descontextualizados. A autora denuncia que a maioria das escolas tem didatizado a atividade lúdica e alerta que ao fazer isso, bloqueia a organização independente das crianças para a brincadeira. Segundo ela, mais complicado do que isso, é a constatação, hoje, de uma ausência de brinquedos e brincadeiras em creches e pré-

escolas dirigidas às camadas populares.

Nesse aspecto, Fortuna corrobora as idéias de Wajskop:

Se examinarmos detalhadamente as práticas pedagógicas predominantes na atualidade constataremos a inexistência absoluta de brinquedos e momentos para brincar na escola. Os pátios, áridos, resumem o último baluarte da atividade lúdica na escola, ainda que desprovidos de brinquedos atraentes, ou mesmo sem brinquedo algum, sob o pretexto de “proteger os alunos” ou alegando que “estragam”. (FORTUNA, 2000, p. 3).

Fortuna também cita Wajskop (1995) que faz uma análise das contradições presentes no brincar e dificultam sua adoção com propósitos educativos:

Enquanto o jogo é uma atividade livre e espontânea, o ensino é, por excelência uma atividade dirigida; ao brincar a criança supera a infância (por ex., no jogo dramático desempenha papéis que ultrapassam sua idade real), mas também constitui-se como tal, visto que a brincadeira contribui para o seu desenvolvimento; no jogo estão presentes valores, a um só tempo, retrógrados e inovadores; o jogo é uma atividade regulada e, ao mesmo tempo, espontânea; o sujeito que brinca se apropria do mundo de forma ativa e direta, mas também através da representação, ou seja, da fantasia e da linguagem. (WAJSKOP apud FORTUNA, 2000, p. 5).

Ainda segundo Fortuna (2000) é preciso suportar o paradoxo aprendendo com o brincar para aprender brincando.

Ao concluir, Wajskop (1995) questiona sobre a dificuldade que os adultos e especialmente os profissionais da educação encontram em se relacionar com a atividade do brincar, mesmo ela sendo considerada uma atividade historicamente assimilada a uma forma mais livre e informal de educação da criança pequena.

Nesse sentido, Fortuna (2000) também acrescenta ao pensamento de Wajskop ao afirmar que os educadores precisam ser capazes de brincar, pois só reconciliando com a criança que existe dentro de si serão capazes de compreender seus alunos e assim interagir de maneira criativa e produtiva.

Ainda com relação ao educador, Fortuna finaliza afirmando que:

A formação do educador capaz de jogar passa pela vivência de situações lúdicas e pela observação do brincar. Sem isto, o educador não se capacita a entender o significado e a extensão da brincadeira; não sabe como conviver com ela em seu trabalho pedagógico. (FORTUNA, 2000, p.8).

#### **2.6.4- O brincar no berçário**

Todos nós sabemos de uma maneira mais ou menos consciente que os bebês precisam brincar, pois, é por meio das brincadeiras que a criança vai aprendendo muitas coisas de maneira ativa. Além disso, a brincadeira é uma



atividade capaz de fazer com que a criança preste mais atenção, pois nesta idade, este é o modo “natural” de ela aprender, relacionar-se com os que a cercam e conhecer o ambiente ao seu redor.

Também é certo que a criança deve aprender a brincar, e para isso, conta com os pais e os educadores, que são os primeiros brinquedos que o bebê tem ao seu alcance. A brincadeira é uma das melhores formas de estabelecermos relações afetivas – tão importantes nesta pouca idade – com os bebês; além disso, as brincadeiras são fundamentais para que o bebê cresça saudável. Nesta fase, os bebês necessitam de espaço para movimentar-se, explorar o ambiente e fazer descobertas, pois:

...é no primeiro ano de vida que os bebês estão descobrindo o mundo, tudo para eles é novo. Nesse período estão tendo suas primeiras impressões sobre o que é ser humano, por isso a importância de fomentar experiências ricas, diversificadas e estimulantes. No primeiro ano de suas vidas estarão tendo muitas impressões do que é a vida e das possibilidades de viver a infância. Assim, podem estar aprendendo por meio de experiências prazerosas, estimulantes e intensas, recheadas de possibilidades de ser criança de forma autônoma, livre e espontânea. (TRISTÃO, 2006, apud CAMPOS; JOSÉ; TARTUCI, 2010, p. 224).

Campos, José e Tartuci (2010) chamam a atenção para as práticas pedagógicas ao afirmarem que estas podem contribuir com o desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e social dos bebês. Apontam para a necessidade de uma prática educativa que articule o educar e o cuidar e que possibilite aos bebês a interação com o mundo, com os objetos, com os outros bebês e com as pessoas que o cercam e que propicie o movimento, a aquisição da linguagem oral e contribua para a construção da identidade, da autonomia dos mesmos. Advertem ainda que, nesta faixa etária, os bebês aprendem de um modo muito diverso, principalmente pelos mecanismos da repetição, da imitação e da exploração sensorial por meio da brincadeira.

Ao relatarem que as crianças dessa faixa etária gostam de manipular, movimentar-se, montar e desmontar objetos, empilhar, enfiar, arrastar, empurrar, imitar e ter contato físico com as coisas; Campos; José e Tartuci (2010) destacam a necessidade de um trabalho educativo planejado para que as crianças passem de uma etapa de desenvolvimento para outra sem serem forçadas, de acordo com suas limitações e faixa etária.

Para concluir, as autoras reforçam a intensidade do desenvolvimento das crianças nos primeiros anos de vida; convidam-nos a observar o salto que ocorre de

0 a 1 ano de idade , quando os bebês começam a dar seus passos iniciais e finalizam destacando a importância de não perder nenhuma oportunidade para participar do crescimento dos bebês, criando situações que propiciem e promovam a estimulação das crianças no berçário.

Freyberger e Kishimoto também contribuem para uma reflexão sobre o brincar no berçário ao afirmarem que:

O primeiro brinquedo interativo de um bebê na creche é o contato físico com a professora, com o olhar, o toque e o movimento. Brincar de fazer carinho e olhar para o bebê, deixá-lo responder com outro olhar, aninhá-lo no colo e fazer movimentos ritmados ou balançar para frente e para trás, suavemente, na rede ou na colcha, com a ajuda de outro adulto, criam oportunidades para a aquisição de experiências diferentes, além do estabelecimento de vínculos com as professoras, que favorecem a segurança e a tranquilidade do bebê. (FREYBERGER; KISHIMOTO, 2012, p.64).

Outra autora que traz grandes contribuições sobre o brincar com os bebês é Aberastury (1992). Para ela, em torno dos quatro meses inicia-se a atividade lúdica. Algo fundamental ocorre na vida mental da criança: os objetos funcionam como símbolos e ao mesmo tempo, produzem em seu corpo modificações que facilitam o exame do mundo. Começa a ser capaz de controlar seus movimentos, coordena-os com a vista e já pode, com muita precisão, aproximar a mão dos objetos, desde que estes estejam próximos.

Quando, entre quatro e seis meses é capaz de se sentar, a relação com os objetos que a rodeiam se modifica. Com habilidade cada vez maior já lhe é possível apoderar-se do que necessita, sempre que o objeto esteja próximo: pode tocá-lo, pô-lo na boca e abandoná-lo à vontade.

Ainda de acordo com Aberastury (1992) brincar de se esconder é a sua primeira atividade lúdica e com ela elabora a angústia do desprendimento, a desolação por um objeto que deve perder. Aos quatro meses a criança brinca com seu corpo e com os objetos; desaparece atrás do lençol e torna a aparecer; dessa maneira, o mundo momentaneamente se oculta e ela volta a recuperá-lo quando seus olhos se libertam do objeto atrás do qual estava escondida. Brinca também com os olhos: fechá-los e abri-los é perder o mundo ou possuí-lo.

Aberastury (1992) revela também que do seu corpo saem sons e agora é capaz de repeti-los, escutá-los e sua expressão modifica-se. Estes sons, chamados balbucios, são sua primeira tentativa de expressão verbal. Assim como a palavra, os sons começam a ser um objeto concreto para sua mente e também com eles pode brincar. Sua repetição é um brinquedo verbal e pode fazer com os sons o que já

experimentou com os objetos.

A autora pontua também que o primeiro brinquedo que se dá à criança, o chocalho, é o herdeiro do primeiro instrumento musical: a sonalha. A sonalha de cabaça é oca como o chocalho e contém pequenos guizos ou pedaços de madeira quase sempre com um valor mágico que, ao se chocarem contra as paredes, produzem um som. Com o chocalho também, algo aparece e desaparece: os sons.

Ainda segundo Aberastury (1992), a criança também descobre através dos movimentos. Descobre que ao bater em um objeto pode também produzir sons. Sabe que um corpo que cai, uma porta que se fecha de repente, produzem sons; todos os sons lhe interessam e muitos a assustam. Tenta reproduzi-los para vencer o medo e o chocalho serve para repetir estas experiências.

Aberstury (1992) acrescenta também que na segunda metade do primeiro ano surge novo interesse em seus brinquedos: descobre que algo oco pode conter objetos, que algo penetrante pode entrar em objeto oco. Brinca incessantemente com isso. Passa assim, a explorar tudo o que seja penetrável e a usar tudo o que possa servir para penetrar; os olhos, os ouvidos, as bocas das pessoas vizinhas, lhe permitem fazer suas primeiras experiências de exploração. Uma vez realizados esses jogos com seu corpo e com os das pessoas que a cercam, passa a brincar com coisas inanimadas: o buraco da banheira, canos, fendas na parede, buraco da fechadura, tudo é objeto de seus brinquedos. Um pau, um lápis, óculos, seus dedos, tudo serve para pôr e tirar, unir e separar.

Entre os oito e doze meses a criança já tem mais autonomia e se desloca no espaço engatinhando. Seu campo de ação se amplia e começa uma consciente e paciente exploração dos objetos. Ao fim do primeiro ano, o pôr-se de pé e o caminhar lhe permitem afastar-se voluntariamente dos objetos e reencontrá-los.

Aberastury (1992) conclui afirmando que ao final do primeiro ano a bola constituirá o centro de seu interesse. Além das bonecas, os animais prediletos corporificam os filhos imaginados: serão objeto de amor e maus tratos. Todas as suas experiências biológicas se traduzirão em jogos com bonecas e animais. Desse modo começou a aprendizagem da maternidade e da paternidade.

Outra autora que aborda sobre o brincar com os bebês é Bondioli em seu livro: Manual da Educação Infantil que trata da dimensão lúdica na criança de 0 a 3 anos.

Bondioli (1998) apresenta uma seqüência evolutiva que trata da construção

do espaço de jogo entre adulto e criança como objeto de transição, o adulto como brinquedo para o bebê, o corpo como brinquedo, a descoberta do objeto e o faz-de-conta para crianças de 0 a 3 anos de idade.

Enquanto educadora, acredito que o direito de brincar, como elemento de construção de cidadania, deve ser assegurado desde a mais tenra idade. A brincadeira ocupa um papel fundamental na educação infantil e deve ser vista como conteúdo de ensino, inclusive, para os bebês.

É brincando que a criança começa a se relacionar com as pessoas, é brincando que ela descobre o mundo, é brincando que ela se desenvolve, que ela aprende. Brincar elimina o estresse, aumenta a criatividade e a sensibilidade, estimula a sociabilidade.

As práticas educativas podem contribuir com o desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e social dos bebês. Nesta faixa etária, os mesmos aprendem de um modo muito diverso, principalmente pelos mecanismos da repetição da imitação e da exploração sensorial, por meio do brincar.

Em todo trabalho planejado e em todo momento no berçário, em qualquer ação, as crianças estão interagindo e estabelecendo relações com os outros e com mundo. E são nessas vivências, nessas relações, nestes espaços que se dá a constituição de cada um como sujeitos/como pessoas - reconhecendo a si e ao outro.

Além de interagir com outras crianças e adultos a brincadeira permite que o bebê seja inserido na cultura humana, aprenda conviver e a compreender situações de vida. É muito importante observarmos os bebês no momento em que eles brincam para assim entendermos o seu estilo de vida, suas dificuldades, seus medos, ansiedades e principalmente suas necessidades

Os brinquedos e brincadeiras contribuem para a socialização e estimulam a oralidade da criança ampliando assim o vocabulário das mesmas. O entusiasmo da brincadeira faz com que a linguagem verbal se torne mais fluente e haja então, mais interesse por conhecer palavras novas, desenvolvendo também o senso de compreensão. O brincar também libera a emoção infantil, estimula a imaginação, facilita o processo de construção do conhecimento, auxilia a aquisição da autonomia, da auto-estima e da iniciativa.

O educador na escola deve brincar junto com a criança, principalmente com crianças menores (do berçário ao maternal - 3 meses aos dois anos), para assim

reforçar os laços afetivos. É também uma das muitas maneiras de manifestar nosso amor pela criança. A criança sente-se prestigiada e desafiada quando o parceiro da brincadeira é um adulto.

## **2.7- A relação escola X família no contexto da brincadeira.**

Depois da família, a escola é um importante espaço de socialização para a criança pequena. Nesse espaço, ela se relacionará com os adultos mais significativos de sua vida, depois de seus pais ou familiares próximos. De acordo com Gastaldi (2010), a entrada na escola marca para a criança essa importante ampliação dos laços afetivos, possibilitando que ela, ao se relacionar com novos adultos e colegas, entre em contato com diferentes costumes, hábitos, valores, etnias e religiões. Isso significa a entrada no mundo, além dos muros de sua casa e da família.

Os primeiros anos de escolarização fazem parte dessa mudança tão significativa na vida e apontam para uma transição muito importante: a inserção da criança em um espaço de socialização diferente do oferecido pela família. Por isso, quanto menor a criança, mais importante é a parceria entre a família e a escola, principalmente em uma etapa em que a educação agrega o brincar e os cuidados orientados à elaboração de situações de aprendizagem.

Entendendo o cuidado como parte integrante da educação infantil e como possibilidade de ajuda à criança em seu desenvolvimento como ser humano, podemos dizer que quanto melhores forem a parceria e a comunicação entre a família e sua escola, mais a criança terá recursos para se desenvolver. Para a escola, quanto mais conhecimento ela tiver da criança, mais elementos terá para ajudá-la em seu desenvolvimento. Para a família, quanto mais sintonizada estiver com o que a criança aprende na escola, mais recursos terá para ajudar a criança em seu desenvolvimento.

Para Freyberger e Kishimoto:

A qualidade da Educação Infantil depende da interação entre a creche, a família e a comunidade. Essa integração pode ser feita por meio da circulação das brincadeiras. (FREYBERGER; KISHIMOTO, 2012, p. 55).

Pensando e valorizando a importância da parceria entre a escola e a família e fiel à concepção dos bebês como participantes ativos das relações com outros

bebês e também com os adultos que os cercam, pretende-se ao final do plano de ação, compartilhar com as famílias, através de material impresso, fotografias e CDs as brincadeiras desenvolvidas com os seus filhos. Com isso, pretende-se que eles, entre uma obrigação e outra, e utilizando o material impresso, encontrem espaço também em casa, para brincarem e divertirem com seus filhos.

### 3- METODOLOGIA

O projeto de intervenção trata-se de uma investigação qualitativa. Os dados coletados são descritivos e incluem análises de relatos, entrevistas, fotografias e vídeos. Trata-se ainda de uma pesquisa a partir do desenvolvimento de uma ação na Umei Padre Tarcísio, escola na qual trabalho.

A primeira etapa do trabalho realizou-se entre os meses de Maio e Agosto de 2011 e consistiu na pesquisa teórica e exploração de materiais acerca do desenvolvimento infantil e da importância do brincar, principalmente no que se refere às brincadeiras utilizadas com bebês.

A segunda etapa foi aplicada na primeira quinzena de setembro e consistiu na realização de entrevistas escritas com educadores que atuam em berçários de diferentes escolas, coordenadores e vice-diretores e também pais de alunos. Com a realização das entrevistas buscou-se: levantar as opiniões dos entrevistados com relação à importância da brincadeira para o desenvolvimento dos bebês, saber se a brincadeira está presente no cotidiano do berçário e também das famílias, listar as brincadeiras desenvolvidas nas UMEI's e nas residências dos bebês. Junto às educadoras verificou-se também a oferta de cursos ou orientações por parte da direção e coordenação das escolas sobre como direcionar as brincadeiras no berçário. Na entrevista realizada com a vice-diretora e coordenadoras buscou-se ainda saber se a Secretaria de Educação de Belo Horizonte oferece cursos de formação ou material de apoio que auxiliem os educadores com relação ao desenvolvimento de brincadeiras no berçário.

A terceira etapa do plano de ação consistiu na elaboração e aplicação de um plano de ação, constando de várias brincadeiras selecionadas, na expectativa de contribuir para o desenvolvimento dos bebês. Todas as brincadeiras foram aplicadas entre os meses de Setembro e Dezembro, com registros através de fotografias, vídeos e diário de campo.

A quarta e última etapa do trabalho consistiu em reunir, selecionar e analisar todos os dados coletados durante a aplicação do plano de ação, registrando os resultados obtidos e as conclusões sobre a pesquisa.

Para a execução do plano de ação tomei como suporte elementos da abordagem sociocultural de Vygotsky, que considera o sujeito que aprende como um sujeito interativo, que se constitui ser humano na relação com a cultura, com a

linguagem e com o outro. Trabalhei com a idéia de que a aprendizagem e o desenvolvimento são processos distintos, porém interdependentes. Tomei como suporte também a concepção de Vygotsky de que o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta do que a aprendizagem e desta sequência vão surgindo as zonas de desenvolvimento proximal. Considerando o eixo cuidar e educar como fundamento do trabalho educativo, busquei compreender os bebês como seres potentes e capazes de aprender.

Como a entrada do bebê na escola pressupõe a apropriação de uma nova cultura, “a cultura escolar” busquei através de entrevistas com as famílias conhecer como eram vivenciados pelos bebês os aspectos culturais referentes às brincadeiras realizadas no ambiente familiar. Com isso, conheci como os pais brincavam com seus bebês, introduzi novas brincadeiras e procurei organizar o tempo para desenvolver com eles as brincadeiras que vivenciavam em casa. Isso permitiu que os bebês apropriassem da cultura escolar sem perder o vínculo com os processos culturais vivenciados em casa.

Como Wajskop, acredito que a brincadeira é uma forma de linguagem, definida histórica e socialmente como um ofício da criança e precisa ser ensinada. Por esse motivo propus um plano de ação com brincadeiras inéditas para os bebês.

### **3.1- Desenvolvimento do Plano de Ação**

A ação proposta teve como sujeitos todos os alunos do berçário autorizados pelos pais a participarem desta pesquisa. Após o estudo sobre o desenvolvimento infantil e o levantamento de brincadeiras adequadas à faixa etária do berçário, partiu-se para a seleção de algumas brincadeiras que foram aplicadas com os bebês. As brincadeiras foram aplicadas de acordo com o cronograma, no turno da manhã, com utilização dos espaços internos e externos da escola e envolvimento das três educadoras que trabalham no berçário. Para a execução do plano de ação foram utilizados instrumentos variados dos quais pode-se citar: revistas, retalhos de tecidos coloridos, papéis coloridos, bonecas de plástico, carrinhos, bichos de pelúcia, caixas de papelão, bolas de diferentes tamanhos, tintas, farinha de trigo, água, anilina colorida, garrafas pet, banheira e piscina, almofadas, velotrol, lençóis, fitas e tecidos coloridos, rampas, colchonetes, tapetes emborrachados bambolês, instrumentos musicais, entre outros.



Cronograma de atividades	
Brincadeiras	Datas previstas
Brincando de tenda/ cabaninha	19 a 23 de setembro
Brincando com percursos	26 a 30 de setembro
Brincando com água	03 a 07 de outubro
Brincando de pontaria	17 a 21 de outubro
Brincando com massinha	24 a 28 de outubro
Brincando com fitas	31 de outubro a 04 de novembro
Brincando com caixas de papelão	07 a 11 de novembro
Brincando com panos	16 a 18 de novembro

### 3.1.1 - Execução do plano de ação

A execução do plano de Ação contou com o envolvimento e participação de mais duas educadoras que atuavam comigo no berçário no período da manhã. Cada brincadeira foi realizada pelo menos três vezes.

- **Brincando com tenda/ cabaninha.**

**Materiais utilizados:** berços, lençóis, tecidos grandes coloridos, almofadas, tapetes, bichos de pelúcia, livros, banda de música, panelinhas, etc.

Para essa brincadeira levamos para o berçário um grande lençol branco que foi amarrado entre dois berços formando uma tenda. Nesse dia, estavam presentes nove bebês. Algumas crianças ficaram observando curiosas enquanto o lençol era amarrado. Depois que a tenda ficou pronta colocamos almofadas grandes no chão e ficamos observando a reação das crianças. Imediatamente, três bebês entraram na tenda sorrindo e erguendo os braços para poder alcançar o lençol. Em seguida, entramos também na tenda e assentamos, pedindo que as crianças também se assentassem. Mais cinco bebês entraram para a cabaninha, restando um último bebê que não se interessou muito e preferiu ficar do lado de fora. Distribuímos bichinhos de pelúcia para que pudessem brincar. Lá brincamos de esconder, pentear os cabelos, os bebês ninaram os bichinhos de pelúcia e também os

coleguinhas. Durante a brincadeira contamos histórias, cantamos e batemos palmas. As crianças também bateram palmas e repetiram algumas palavras das letras das músicas. Passamos bastante tempo debaixo da tenda e no final da brincadeira, o bebê que estava isolado inicialmente já estava participando da brincadeira.

A cada dia que a brincadeira era realizada, novos elementos eram incorporados como: bandinha de música, livros diversificados e interativos, panelinhas, bonecas e carrinhos. Também escurecemos o teto com tecidos de cores fortes e colocamos uma cortina na entrada da tenda.



Figura 1: Cabaninha  
Fonte: Acervo pessoal, 2011.



Figura 2: Cabaninha com livros  
Fonte: Acervo pessoal, 2011.



Figura 3: Cabaninha com bichos de pelúcia  
Fonte: Acervo pessoal, 2011



Figura 4: Cabaninha com banda de música  
Fonte: Acervo pessoal, 2011.

- **Brincando com percursos:**

**Materiais utilizados:** colchonetes, bambolês, obstáculos de tamanhos variados, cubos, balões coloridos, escorregadores, brinquedos do parquinho.

Espaços: área externa e berçário.

Enquanto as educadoras preparavam o percurso na área externa da escola, os bebês observavam atentamente tudo que estava acontecendo. Antes mesmo do percurso ficar pronto, alguns bebês já estavam rolando sobre colchonetes ou tentando subir no escorregador. Depois de tudo pronto, os bebês foram orientados a passarem por um túnel de madeira que terminava com uma rampa onde eles tinham que pular sobre um colchonete e em seguida passar por diversos obstáculos: debaixo de cadeiras, dentro de bambolês, subir pequenas rampas, passar por um túnel arrastando o corpinho e só assim sair do outro lado do percurso. Alguns cumpriram o percurso, outros desviavam ou paravam em algum ponto que mais chamava a sua atenção.

Variações de percursos foram feitas, dentro e fora do espaço do berçário. Sempre acrescentando elementos diferentes que exigiam equilíbrio e coordenação motora.



Figura 5: Percurso área externa  
Fonte: Acervo pessoal, 2011.



Figura 6: Percurso espaço interno do berçário.  
Fonte: Acervo pessoal, 2011.



Figura 7: Percurso com barbante e mesas  
Fonte: Acervo pessoal, 2011.



Figura 8: Percurso área externa  
Fonte: Acervo pessoal, 2011.



- **Brincando com água:**

**Materiais utilizados:** banheira, peixinhos e bolinhas de plástico, bonecas, baldinhos e cestos de plástico.

A Umei Padre Tarcísio fica localizada num ponto alto da Serra. É um local que venta muito e conseqüentemente faz muito frio. Diante disso, realizar atividades com água fria no pátio externo e ainda no período da manhã foi tarefa impossível. As atividades com água só puderam ser realizadas na banheira no espaço do fraldário. Para isso, contamos com a colaboração das educadoras da sala 1 que, gentilmente cederam o espaço somente para nós nesse dia. Para realização dessa atividade a turma precisou ser dividida em grupos de no máximo três crianças. Ligamos o chuveiro e deixamos a banheira encher até a metade para não correremos o risco das crianças afundarem. Em seguida, colocamos os bebês dentro da banheira e jogamos bolinhas e peixinhos de plásticos para que eles pudessem pescar e colocar dentro do cesto. Incentivamos os bebês a afundarem os objetos na água e observarem como eles subiam à superfície, bater as mãozinhas na água e perceber como a água se espalha, encher o balde com água e depois derramar na banheira. Também cantamos e fizemos vários movimentos com o corpo dentro da água e demos banho nas bonecas, sempre explorando as partes do corpo de cada uma.



Figura 9: Brincadeira com água  
Fonte: Acervo pessoal, 2011.



Figura 10: Brincadeira com água  
Fonte: Acervo pessoal, 2011.



Figura 11: Brincadeira com água  
Fonte: Acervo pessoal, 2011.

- **Brincando de pontaria com bolas:**

**Materiais utilizados:** revistas velhas, papel crepom de cores fortes, durex grosso, garrafas pet., caixas de papelão e traves de gol.

O papel oferece muitas possibilidades de entretenimento às crianças de qualquer idade. Chegamos ao berçário com uma caixa cheia de revistas velhas, sentamos no chão e as crianças sentaram ao redor, gritando e apontando para as revistas. Distribuímos uma revista para cada bebê, para que pudessem olhá-las, tocá-las e folheá-las. Quando as crianças reconheciam alguma figura, como “carro”, “nenê”, “bola”, “bicho”, elas apontavam e mostravam para os colegas ou professoras. Também brincamos de esconder e achar os rostos atrás das revistas e colocamos na cabeça imitando um chapéu. Depois começamos a rasgar as folhas e amassar para fazer uma bola. As crianças gostaram de ver as bolas e começaram a tentar fazer também. Em seguida pegamos papel crepom colorido e enrolamos as bolas reforçando-as com durex grosso. Depois das bolas prontas começamos a jogá-las para o alto, falando para os bebês “olha a bola”, “joga a bola para o colega”, “agora para a professora”. Algumas crianças chutavam as bolinhas e depois de chutá-las gritavam “gol”. No final da brincadeira as bolinhas foram guardadas. Durante a semana realizamos várias brincadeiras de pontaria com as bolas. Colocamos garrafas Pet no chão e convidamos os bebês para que jogassem as bolas e derrubassem as garrafas, colocamos uma caixa de papelão no centro da sala e pedimos para que eles arremessassem as bolas dentro da caixa, brincamos de chutes ao gol e de jogar a bola para os colegas e professores. Também permitimos que brincassem livremente com as bolas dentro do berçário e nos espaços externos da Umei.



Figura 12: Pontaria com bolas e caixas  
Fonte: Acervo pessoal, 2011.



Figura13: Pontaria com bolas e garrafas Pet.  
Fonte: Acervo pessoal, 2011

- **Brincando com massinha:**

**Material utilizado:** massinha feita na sala.

Para realizar essa brincadeira, colocamos uma mesa baixa no centro da sala e em cima dela os ingredientes para confecção da massinha: farinha de trigo, água, sal, óleo e anilina colorida. A maioria dos bebês veio correndo para participar da atividade. Durante a preparação da massa eles provaram e tocaram os ingredientes. Alguns faziam caretas, outros gostavam e queriam mais. Também misturaram a massa e esboçaram as mais variadas reações. Depois da massa pronta assentamos no chão e as crianças assentaram ao nosso redor. Dividimos a massa em pedaços pequenos e entregamos para cada um deles. Algumas crianças, ficaram apalpando, apertando os dedinhos na massinha. Outras ficaram com medo ou fazendo carinho de nojo diante da massinha. No decorrer da semana brincamos com a massinha na mesa fazendo “cobrinhas”, “bolinhas” e batendo com as mãos. Para tudo que fazíamos falávamos com os bebês: “Olha a bolinha”, “agora vamos fazer um caracol?”. Também pegamos um pedaço grande de massinha e colocamos no chão, amassando-o. Então peguei a mãozinha de uma das crianças e apertei-a contra a massinha fazendo com que o formato da mão ficasse estampado. Aproveitei este momento para conversar com as crianças, tocando as mãos e os dedinhos delas. No dia seguinte, abrimos a massinha sobre a mesa e distribuímos vários “moldes” de plástico com formas de animais, geométricas, e outros formatos diferentes para que as crianças modelassem a massinha, sempre incentivando-os a fazer suas próprias criações e explorando oralmente os acontecimentos.



Figura 14: Confeccionando massinha  
Fonte: Acervo pessoal, 2011.



Figura 15: Brincando com massinha  
Fonte: Acervo pessoal, 2011



- **Brincando com fitas:**

**Materiais utilizados:** fitas de papel e fitas de cetim.

Preparamos fitas de papel de várias cores, com mais de 40 centímetros de comprimento. Utilizamos papel crepom, por causa de sua textura que é bastante resistente. Cada uma de nós pegou uma fita, perto de onde estavam os bebês. Começamos a movimentar as fitas, fazendo-as ondular em diversas direções e em diferentes velocidades. Logo, os bebês se juntaram a nós, e, para eles, deixamos mais fitas no chão. Ensinamos os bebês a pegarem as fitas e a movimentá-las; no começo, seguramos suas mãos e fizemos com que eles movimentassem as fitas. Com as fitas, formamos diferentes figuras no ar, movimentando-as, enquanto cantávamos e dançávamos ao som de músicas variadas. Com as fitas de cetim de várias cores e larguras confeccionamos uma cortina que foi pendurada na porta do berçário onde os bebês puderam brincar de esconder, puxar e correr de um lado para o outro com as fitas passando pelo corpo. Nessa cortina foram penduradas contas de acrílico de diferentes tamanhos, cores e formas. Antes das fitas de cetim transformarem-se em cortina, os bebês brincaram com as fitas no chão, colocaram na cabeça, enrolaram no corpinho, manipularam e sentiram sua textura. A cada fita que era entregue para os bebês dizíamos o nome da sua cor e estimulávamos a repetição do nome da cor. Em seguida, aproveitamos os berços e trançamos as fitas formando uma “teia” onde os bebês foram estimulados a engatinhar, arrastar, abaixar e rolar para se locomoverem no berçário. Durante a brincadeira da “teia” os bebês foram convidados a deslocarem até onde estavam as professoras e para que isso fosse possível eles tinham que vencer os obstáculos das fitas.



Figura 16: Desenrolando fitas de cetim  
Fonte: Acervo pessoal, 2011.



Figura 17: Construindo uma teia com fitas  
Fonte: Acervo pessoal, 2011.



Figura 18: Brincando sob a teia  
Fonte: Acervo pessoal, 2011.



Figura 19: Brincando com a cortina de fitas  
Fonte: acervo pessoal, 2011

- **Brincando com caixas de papelão:**

**Materiais utilizados:** caixas de papelão de vários tamanhos e cores.

Preparamos caixas de diferentes tamanhos, texturas e cores. Sentamos junto com os bebês no tapete da sala, e colocamos ao seu alcance as caixas destampadas. As caixas chamaram a atenção dos bebês e logo eles já estavam manuseando-as. Em seguida, fizemos uma demonstração para eles de como se tampam as caixas. Falamos “muito bem” quando coincidiam as tampas com as caixas e dissemos “não” quando as tampas eram de tamanhos diferentes. Depois deixamos que eles tentassem tampar e destampar sozinhos. Com as caixas grandes, os bebês puderam entrar dentro delas, subir em cima, guardar e tirar brinquedos e objetos, arremessar bolas, empilhar e puxar como se fosse um carrinho.



Figura 20: Empilhando e subindo em caixas de papelão  
Fonte: Acervo pessoal, 2011.



Figura 21: Empilhando e subindo em caixas de papelão  
Fonte: Acervo pessoal, 2011.



- **Brincadeiras com panos:**

**Materiais utilizados:** tecidos de vários tamanhos, cores e texturas.

Entrei com uma sacola cheia de panos coloridos no berçário. Assim que os bebês viram, aproximaram-se e sentaram-se ao redor das professoras. Eles ficaram muito contentes enquanto uma das professoras ia tirando os panos de dentro da sacola. Os bebês pegaram os panos e a professora pediu que eles tocassem neles, falando: “Passe a mãozinha aqui, olha que molinho!” Em seguida tiramos os sapatos das crianças e, sempre conversando com elas, começamos a passar os panos em seus pés descalços, mostrando para elas seus pezinhos. Elas gostaram muito de sentir os tecidos macios em seus pés. Quando passávamos tecidos ásperos elas encolhiam os pezinhos e sorriam.

Depois disso, uma das professoras pegou um pedaço de pano e colocou na cabeça, como se fosse um lenço e perguntou às crianças: “Onde eu coloquei o pano?”. Algumas crianças responderam, apontando para a cabeça da professora ou dizendo “bê”...”bê”. Outras variações de brincadeiras com panos também foram realizadas como: esconder e achar atrás dos panos; sentar os bebês nos panos e puxar delicadamente como se fosse um carrinho deslocando pelo espaço do berçário com o bebê sobre o pano; com os bebês deitados no centro do pano balançar para um lado e outro como se fosse uma rede. Também enrolamos bonecas nos panos e brincamos de ninar as bonecas como se fossem bebês.



Figura 22: Sentindo a textura dos panos  
Fonte: Acervo pessoal, 2011.



Figura 23: Brincando de rede com panos  
Fonte: Acervo pessoal, 2011.



Figura 24: Brincando de esconder debaixo do pano  
Fonte: Acervo pessoal, 2011



Figura 25: Brincando de esconder e de colocar os panos na cabeça  
Fonte: Acervo pessoal, 2011.



Figura 26: Brincando de bonecas e panos.  
Fonte: Acervo pessoal, 2011.

### **3.1.2 – Resultados obtidos.**

A partir da aplicabilidade das brincadeiras no berçário observa-se que estas, constituem-se em importante recurso para promoção da interação e aprendizagem entre bebês/bebês, bebês/objetos e bebês/professoras. Nota-se que nos momentos das brincadeiras, as interações com as professoras estão sempre presentes e se dão por meio de gestos, trocas de olhares e também do diálogo entre adulto e bebê que é constante; seja explicando as brincadeiras, contando histórias, intervindo, incentivando e mostrando como se faz. Nesse sentido, torna-se evidente a teoria de Wajskop (1995) que ressalta a importância do professor ao afirmar que a brincadeira é uma linguagem que precisa ser ensinada e que as mães ou as pessoas responsáveis pelos cuidados dos bebês ajudam-nos a brincar desde muito pequeninos, quando interagem com eles.

Quanto às interações entre bebês/bebês, estas acontecem nas mais variadas situações. Como nessa idade a fala ainda não está totalmente desenvolvida os bebês se comunicam com outros bebês através do olhar e principalmente através do contato físico. Tal prática evidencia elementos da teoria de Vasconcelos et al (2003) que, conforme citado no corpo da pesquisa e a partir de estudos realizados em obras de diferentes autores afirma-nos que no primeiro ano de vida a interação criança-criança acontece com frequência e de maneira diversificada. Ainda segundo Vasconcelos et al (2003) essas interações se dão através de olhares intensos, sorrisos, ajustes da postura do corpo e da cabeça, ações motoras e/ou verbais acompanhadas por olhares dirigidos. Sua capacidade sensorial e expressiva facilita a comunicação, a interação e a aprendizagem com o outro desde o nascimento e, por isso, são bastante habilidosos em estabelecer contatos sociais - tanto com seus pais e outros adultos, como também com outras crianças - que são interpretados de acordo com as concepções construídas na cultura em que estão inseridos.

Com a execução do Plano de ação pode-se confirmar também as idéias de Kobayashi (2011) que aborda a importância de se criar um ambiente onde as crianças possam manusear e explorar livros e objetos a serem decifrados. Dentro da cabaninha os bebês ouviram histórias, interagiram com livros fantoches e livros dedoches, manipularam livros de pano, de plástico e de borracha, além de se surpreenderem com os livros sonoros. Essa brincadeira proporcionou aos bebês experiências agradáveis, variadas e estimulantes com a linguagem oral e escrita por



meio dos livros-brinquedos como sugere Kobayashi.

A aplicação do Plano de Ação permitiu também fazer uma reflexão sobre o pensamento de Fortuna (2011) que levanta questionamentos a respeito do papel da brincadeira na sala de aula. Segundo a autora “a verdadeira contribuição que o jogo dá à educação é ensiná-la a rimar aprender com prazer.” (FORTUNA, 2011, p.7).

Diante de tal afirmativa nós professores nos sentimos desafiados, pois nem sempre o que é prazeroso para alguns é também para outros. Enquanto educadora acredito que a brincadeira é constitutiva da infância e é um dos principais meios de expressão da criança. Além disso, defendo a idéia de que as práticas pedagógicas devem ter como eixos norteadores as interações e as brincadeiras.

Na sequência apresentarei alguns episódios de interação que foram observados durante o desenvolvimento do plano de ação e ilustram o meu ponto de vista sobre a importância da brincadeira como meio de favorecimento de interação, aprendizagem e desenvolvimento dos bebês.

### **Episódio 1: “Empilhando caixas de papelão”**

Isabela, Karen e Arthur estão brincando na sala do berçário com caixas grandes de papelão. Arthur pega a caixa coloca na cabeça e sai andando, Isabela o segue e Karen começa a colocar uma caixa sobre a outra. Nesse momento é incentivada por mim a continuar empilhando as caixas. Eu digo para ela: “Aí Karen, busca mais uma e coloca aí em cima.” E Karen diz “é?”. E sai para buscar mais uma caixa. Continuo incentivando: “Tá ficando muito legal! Tem outra, pega e coloca lá em cima”. Karen bate palmas em sinal de felicidade e vai buscar mais uma caixa. Ela continua buscando o meu incentivo e questiona: “é?”, “é?”. E eu digo: “É isso mesmo, Karen esperta!”. Depois de conseguir empilhar a terceira caixa Karen vibra muito, batendo palmas e gritando “êêê!”. Ela parte para buscar a quarta caixa e tenta empilhar, mas como a pilha de caixas já estava bastante alta para ela, as caixas caíram no chão. Karen então balbucia alguns sons e solta a última caixa no chão. Eu pergunto: “Não conseguiu não, Karen?” E ela responde: “é”. Nesse momento, Arthur entra em cena novamente e virando uma caixa com o lado aberto para baixo sobe em cima dela. Karen continua carregando uma caixa para um lado e para o outro. Isabela também retorna ao espaço e repete a ação de Arthur. Para Isabela eu digo: “Isso Isabela!”. Em seguida, incentivo Karen a observar o que seus colegas estão

fazendo e repetir o gesto deles dizendo: “Olha Karen, sobe na caixa também. Faz como o Arthur e a Isabela estão fazendo.” Ela observa os colegas e imediatamente repete a ação dos colegas. Passados alguns segundos, Karen desce da sua caixa e vai sentar-se ao lado de Isabela na caixa. Esta, não gosta, chora e empurra Karen que orientada por mim sai e vai se sentar na caixa que ela estava antes.

Com a apresentação desse episódio pode-se confirmar o que citei anteriormente sobre as interações e aprendizagem entre bebês/ bebês e bebês/adultos. Com o meu incentivo Karen conseguiu empilhar as caixas e através da observação repetir a ação dos colegas que conseqüentemente serviram de referência e modelos de aprendizagem para ela. A comunicação entre Karen e Isabela se deu por meio do contato físico “empurrão”, e expressão do sentimento “choro”, que foi totalmente compreendido por Karen que olhando para Isabela levantou-se e foi procurar outra caixa para sentar-se.

## **Episódio 2: “ Bico é pra colocar na boca”.**

Na sala do berçário, os bebês estão sentados sobre um tapete de plástico explorando várias pecinhas de acrílico que seriam utilizadas para confecção da cortina de fitas. Enquanto manuseavam as pecinhas eu incentivava-os a colocarem dentro da caixa de papelão que estava ao lado. Observei então que o Arthur levou uma das pecinhas à boca. E logo depois, ouvi a Karen dizer: “É bi.” Em seguida ela comemorou com um longo: “êêêêê” e bateu palminhas. Dentre várias pecinhas de acrílico os bebês haviam encontrado algumas com o formato de bico (chupeta). A professora Cássia ficou preocupada e disse ao Arthur: “não põe na boca não Arthur”, mas a cena continuou. Em alguns momentos ele retirava a chupeta de acrílico da boca, olhava, voltava com ela à boca e em seguida retirava novamente. A peça provavelmente lhe causou estranheza, pois era dura e não encaixava em sua boca como os outros bicos. Karen também encontrou uma chupeta e levou-a á boca. Ao ver a cena, Arthur gritou e estendeu o braço para tomar a chupeta dela. Nesse momento eu perguntei: “Karen, o que é isso?” E ela me respondeu: “é bi”, mostrando para que eu pudesse ver. Arthur também tira a chupeta da boca e me mostra dizendo: “é bi”. Nesse momento entra em cena a Eduarda, que também encontrou outra chupeta. Ela então pega-a, ergue os braços para mostrar o que havia encontrado levando-a em seguida para a boca. Karen repete várias vezes: “é bi” e

os três seguem com a chupeta na boca até serem convidados a guardar as peças na sacola.

Esse episódio evidencia a presença e influência da cultura local na vida dos bebês. Ao depararem com uma representação em acrílico de um objeto culturalmente conhecido e utilizado por eles para ser levado à boca e que muitas vezes serve como objeto de apego substitutivo da mãe; os bebês logo trataram de fazer o que estavam acostumados. Afinal, bico para os bebês serve apenas para chupar e não para brincar. O curioso é que após a cortina de fitas ficar pronta e ser colocada na porta do berçário com o bicos pendurados nas fitas, os bebês ficavam vários minutos em pé, alguns até na pontinha dos dedos com a chupeta na boca. Eles disputavam espaço e até aqueles que nunca haviam “chupado bico”, ao observarem os colegas, começaram a fazer o mesmo. Isso mostra-nos mais uma vez, que as interações por meio das brincadeiras entre pessoas (neste caso os bebês) com costumes e culturas diferentes promovem trocas de experiência e novas aprendizagens.

### **Episódio 3: “Vencendo a teia”**

Após os bebês explorarem as fitas e brincarem com elas de várias maneiras, utilizamos as grades dos berços e amarramos as fitas cruzadas de várias alturas formando uma espécie de “teia de aranha”. Aquilo foi algo totalmente inovador para os bebês e gerou um certo desconforto para alguns. Em meio a tantos obstáculos a serem vencidos para se locomoverem, alguns bebês ficaram desorientados e começaram a chorar. Diante de tal situação a professora Cássia sentou-se no centro da teia e convidou os bebês que estavam chorando a sentarem em seu colo. O restante dos bebês ficou observando. Alguns tentavam se locomover, mas tinham dificuldades, pois ficavam presos nas fitas. O primeiro bebê a se destacar nessa brincadeira foi a Yasmim, um bebê de um ano de idade que ainda não anda sozinho. De repente ela começou a engatinhar e desviar das fitas levantando as perninhas. Mesmo com muita dificuldade Karen também começou a se locomover abaixando e levantando o corpo quando necessário para desviar das fitas e chegar ao outro lado da sala. Comecei então a incentivá-la a continuar o percurso dizendo: “Muito bem Karen!”. “É assim mesmo!”. Ela apenas olhou para mim e continuou tentando. A professora Janaina começou a engatinhar e desviar das fitas e logo foi seguida por

Milena e Arthur até alcançarem o lado oposto da sala. Karen chegou primeiro e ouviu de Janaina: “isso Karen! Muito bem Karen!” Ela sorriu. Em seguida Milena e Arthur também chegaram ao final e receberam os aplausos das professoras. Eles retribuíram com sorrisos. Isabela ficou observando e Janaina então disse a ela: “vem Isabela, vem aqui.” Isabela então engatinhou e rapidamente atravessou a sala. Ao ouvir os aplausos e um: “muito bem Isabela”, da professora Janaina ela correu para o colo da Janaina com um sorriso no rosto. Após observar os colegas e a professora, Eduarda também conseguiu se locomover levantando as fitas e abaixando o corpo para vencer os obstáculos.

Através desse episódio reafirmo a importância das interações bebês/bebês e bebês/ adultos para que haja a aprendizagem. Depois de algum tempo angustiados sem saber como se locomoverem num espaço cheio de obstáculos, a iniciativa de um bebê limitado para a realização de algumas atividades por ainda não conseguir caminhar sozinho provocou a reação dos outros bebês. Ao ser observado engatinhando por entre as fitas os outros bebês perceberam que para se locomoverem precisavam se abaixar e seguiram o seu exemplo. A intervenção e estímulo das professoras também foram fundamentais para alcançar o objetivo final da brincadeira. Tendo a professora Janaina como referência e ouvindo as orientações das outras professoras os bebês se envolveram na brincadeira. Ao correr para os braços da professora Janaina após ouvir os aplausos comemorando a sua chegada, a aluna Eduarda, reforça o meu pensamento de que os bebês se interagem por meio de gestos e expressões.

### **3.2 - Reflexões sobre o plano de ação:**

O plano de ação constituiu em um importante meio de reflexão da prática pedagógica no berçário e exigiu pesquisa, planejamento, organização e principalmente trabalho em equipe. Através dele pode-se perceber como um trabalho fundamentado teoricamente e com uma proposta inovadora faz a diferença no ambiente escolar.

Como foi citado anteriormente e comprovado nos resultados das entrevistas realizadas com vice-direção, coordenação e educadoras não há uma formação para as educadoras e nem orientação à coordenação e vice-direção no que diz respeito às brincadeiras adequadas para os bebês. Com isso, o trabalho das educadoras no

berçário nos anos anteriores esteve voltado mais para os cuidados básicos de higiene e saúde, como alimentação, sono, troca de fraldas e banhos. Estes cuidados são muito importantes nessa idade, mas novas oportunidades de interação, aprendizagem e desenvolvimento também são fundamentais, principalmente quando vêm acompanhados de objetivos claros. O restante do tempo era ocupado com exploração dos espaços externos, projetos na área da música e brincadeiras livres.

O plano de ação também exigiu das educadoras uma organização do trabalho e mexeu com a estrutura da escola com relação à organização dos tempos e espaços escolares já que espaços e horários que normalmente não eram utilizados pelo berçário foram demandados com a aplicação do plano de ação. Exigiu também investimento financeiro por parte da escola na compra de materiais adequados para a realização das brincadeiras e revelação de fotografias para o álbum da família.

Com relação ao retorno das famílias, o resultado foi muito positivo. A maioria dos pais respondeu às entrevistas e autorizaram o registro através de fotografias e vídeos da participação dos bebês nos momentos das brincadeiras. No final do ano letivo agradeceram e reconheceram a evolução dos bebês durante o ano, principalmente no que diz respeito à interação, à fala, e à coordenação motora. Parte desse desenvolvimento com certeza se deve às atividades e brincadeiras realizadas durante o plano de ação. Isso comprova que as brincadeiras vivenciadas são importantes meios de interação, aprendizagem e desenvolvimento dos bebês.



#### 4- CONCLUSÃO

Procurei defender no decorrer deste trabalho de conclusão de curso o valor e a importância da brincadeira no berçário como estratégia fundamental de interatividade, aprendizagem e desenvolvimento da criança pequena nas instituições de Educação Infantil.

Para a compreensão do tema específico fez-se necessária a revisão da literatura, das pesquisas teóricas e a proposição do plano de ação. Além disso, busquei um entendimento do contexto histórico, cultural e social que envolve as políticas públicas brasileiras voltadas para a educação da primeira infância.

A partir dos estudos realizados em diversas fontes de pesquisa várias são as considerações a serem feitas sobre a situação da criança e da infância no Brasil, principalmente no que diz respeito ao direito a uma educação de qualidade. Inicialmente pode-se concluir que a garantia legal não assegura a vaga da criança na escola. Pesquisas realizadas apontaram que ainda é grande o número de crianças aguardando por vagas em instituições de Educação Infantil e o número de Instituições existentes não atende a demanda das famílias que carregam uma história de lutas e longas listas de espera por vagas.

Através desta pesquisa busquei demonstrar que em Belo Horizonte a educação infantil ganhou dimensões importantes, mas como em todo o país há muito que fazer. Conforme pode ser observado e está previsto também como meta a ser alcançada pelo município nas Proposições Curriculares, o primeiro passo é garantir vaga para todas as crianças e oferecer uma educação de qualidade. É importante salientar, que para isso, há de se pensar também na valorização e formação dos professores, alimentação de qualidade e proposta pedagógica adequada à realidade das crianças.

Outro ponto importante que busquei apontar com a pesquisa é o fato de que para o sistema educacional brasileiro público é uma experiência nova essa de acolher crianças tão pequenas como é o caso dos bebês. Isso requer certo tempo para adequações e mexe com a distribuição de recursos para a educação. Com isso, pode-se concluir que os problemas da infância e da educação infantil não serão solucionados em curto prazo.

Com relação à interação, aprendizagem e desenvolvimento das crianças por meio da brincadeira chamei a atenção para a dificuldade de encontrar pesquisas e

estudos que tratem do assunto para as crianças do primeiro ciclo da Educação Infantil, mesmo esta sendo considerada uma situação privilegiada de aprendizagem e desenvolvimento infantil. A dificuldade é ainda maior quando busca-se compreender o desenvolvimento e aprendizagem dos bebês.

Conforme pode ser visto em diversas citações da pesquisa, não há um consenso sobre o significado do brincar. Diante disso, as definições e critérios para determinar se uma atividade é ou não é brincadeira não são absolutos. Ela pode ser considerada brincadeira em alguns ambientes e não ser brincadeira em outros.

Com essa pesquisa busquei demonstrar também que o uso da brincadeira na sala de aula é marcado por inúmeros questionamentos quanto à sua aplicabilidade e funcionalidade. Alguns autores defendem a brincadeira para fins educativos, outros problematizam e questionam o seu uso na sala de aula alegando que a mesma deve ser livre e, portanto, sem objetivos educacionais. Para essa conclusão grandes foram as contribuições de Fortuna (2000), Kishimoto (1994), Wajskop (1995) e Spodek e Saracho (1998).

Através do desenvolvimento do plano de ação no berçário busquei confirmar a hipótese que havia levantado sobre a importância da brincadeira como meio de favorecimento de interação, aprendizagem e desenvolvimento dos bebês. Nesse momento da pesquisa, os estudos de Campos (2010) foram fundamentais e me possibilitaram perceber na prática, a evidência de elementos da teoria defendidos pela autora.

Finalmente, destaco a relevância do Curso de Especialização em Educação Infantil para a minha formação profissional. Através do curso, tive a oportunidade de refletir sobre a minha prática pedagógica e buscar através de pesquisas e estudos soluções para os problemas que me afligiam no cotidiano do berçário. O desenvolvimento do plano de ação permitiu uma mudança de postura na prática e foi avaliado positivamente.

A busca por novos conhecimentos sobre o tema brincadeiras no berçário levou-me a concluir que este é um tema amplo e muito complexo, principalmente quando se pensa na brincadeira como recurso pedagógico. Tratar da brincadeira na sala de aula abre grandes possibilidades de novas pesquisas e investigações, principalmente quando se trata da faixa etária do berçário. Há muito que ser estudado e pesquisado sobre interatividade, aprendizagem e desenvolvimento dos bebês. Nesse sentido, novas pesquisas podem e devem acontecer.

## 5- REFERÊNCIAS

ABERASTURY, A. **A Criança e seus jogos**. (Trad. de Marialzira Perestrello). 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

ARIÈS, Phillipe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. **Manual de Educação Infantil**; de 0 a 3 anos. Uma abordagem reflexiva. 9. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. 355 p. (trad. Rosana Severino Di Leone e Alba Olmi).

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

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

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998, vol. 2.

CAMPOS, Simone do Nascimento; JOSÉ, Ana Paula; TARTUCI, Dulcéria. O bebê no berçário e as linguagens, a interação e a construção da identidade e autonomia. **Anais dos Simpósios da Pedagogia**, UFG – CAC; v. 10, n.1; 2010; p.223-232.

FORTUNA, Tânia Ramos. Sala de aula é lugar de brincar? In: XAVIER M. L. M. e DALLA ZEN, M. I. H. (org) **Planejamento em destaque: análises menos convencionais**. Porto alegre: Mediação, 2000. (Cadernos de Educação Básica, 6) P. 147- 164.

FREYBERGER, Adriana; KISHIMOTO, Tisuko. **Brinquedos e brincadeiras de creches: Manual de orientação pedagógica**. Brasília: Ministério da

Educação/Unicef, 2012.

GASTALDI, Maria Virgínia. **Família e escola: falando um pouco sobre essa parceria**. Caderno da Família. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2010. p.6-7.

GOMES, Maria de Fátima Cardoso. Relações entre desenvolvimento e aprendizagem: conseqüências na sala de aula. **Presença Pedagógica**, v.8, n.45, maio/junho 2002, p. 37 – 49.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O Jogo e a educação infantil. **Perspectiva**, Florianópolis, UFSC/CED, NUP, n. 22, 1994, p. 105 – 128.

KOBAYASHI, Maria do Carmo Monteiro. **Meu livro é um brinquedo**. UNESP – FC, Bauru, 2011, p. 1-10.

PEIX, Otília Defis. Introdução: Evolução histórica do conceito e dos modelos de educação infantil. In: Arribas, Tereza Lleixá. **Educação Infantil**; Desenvolvimento, currículo e organização escolar. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. (Trad. Fátima Murad). P. 11 – 15.

PINTO, M. & SARMENTO, M. J. (Org.). As crianças e a infância: definindo conceitos e delimitando campos. In: **As crianças: contexto e identidades**. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997. P. 9 – 29.

PBH. Secretaria de Educação. Desafios da Formação. **Proposições curriculares da Educação Infantil**. Rede Municipal de Educação e Creches Conveniadas com a PBH. Belo Horizonte, 2009. 332p.

PBH. Conselho Municipal de Educação. **Resolução CME/BH nº 01/2000**. Belo Horizonte, 2000. 10 p.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação infantil pós-Fundeb: avanços e tensões. **Educar na Infância**, 2010, p.171 – 186.

SPODEK, Bernard; SARACHO, Oliveira N. **Ensinando crianças de três a oito anos**. Porto Alegre: Artmed, 1998. 432 p. (Trad. Cláudia Oliveira Dornelles).

VASCONCELOS, Cleido Roberto Franchi e et al. A Incompletude como Virtude: Interação de Bebês na Creche. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. 2003, 16 (2), pp293-301.

VASCONCELOS, Vera Maria Ramos de. Infância e Psicologia: Marcos teóricos da compreensão do desenvolvimento da criança pequena. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEIA, Maria Cristina Soares de. **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 62-81.

VIEIRA, Livia Maria Fraga; SILVA, Isabel de Oliveira. **Educação Infantil na atualidade Brasileira: direitos, finalidades e a questão dos profissionais**. Aula proferida pela professora Livia no LASEB, em 30/04/ 2011 (mimeo) p. 1-20.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente**. O desenvolvimento dos processos Psicológicos superiores. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2010. 182 p. (Trad. José Cipolla Neto, Luis S. Barreto, Solange Castro Afeche).

WAJSKOP, Gisela. O Brincar na Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.92, fev.1995, p. 62-69.

Documentos eletrônicos:

[fr.pbh.gov.br/?q=pt-br/content/bh-é-referência-em-educação-infantil](http://fr.pbh.gov.br/?q=pt-br/content/bh-é-referência-em-educação-infantil)