

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ  
CAMPUS DE PARANAVAÍ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO  
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR - PPIFOR

FRANS ROBERT LIMA MELO

“BRINCAR” NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA SOVIÉTICA PARA O ENSINO DE  
EDUCAÇÃO FÍSICA

FRANS ROBERT LIMA MELO

PARANAVAÍ  
2017

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ  
CAMPUS DE PARANAVAI  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO  
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR – PPIFOR**

**“BRINCAR” NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA SOVIÉTICA PARA O ENSINO DE  
EDUCAÇÃO FÍSICA**

**FRANS ROBERT LIMA MELO**

**PARANAVAI  
2017**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ  
CAMPUS DE PARANAÍ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO  
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR - PPIFOR**

**“BRINCAR” NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA SOVIÉTICA PARA O ENSINO DE  
EDUCAÇÃO FÍSICA**

Dissertação apresentada por FRANS ROBERT LIMA MELO, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranaíba, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ensino.

Área de Concentração: Formação docente interdisciplinar.

Orientador:  
Prof. Dr.: ADÃO APARECIDO MOLINA

PARANAÍ  
2017

## Ficha Catalográfica

Melo, Frans Robert Lima  
M528b “Brincar” na educação infantil: contribuições da psicologia soviética para o ensino de Educação Física / Frans Robert Lima Melo. - Paranavaí: [s.n.], 2017. 161 f.  
Orientador: Adão Aparecido Molina  
Dissertação (Mestrado em Ensino - PPIFOR). - Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR, Campus de Paranavaí, Centro de Ciências Humanas e da Educação, 2017.

1. Educação infantil. 2. Educação física - Ensino - Rosana (SP). 3. Psicologia soviética. 4. Políticas educacionais. 5. Brincadeiras. I. Molina, Adão Aparecido. II. Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR, Campus de Paranavaí, Centro de Ciências Humanas e da Educação. III. Título.

CDD 23 – 372.21

Bibliotecário Responsável: Allan Christyan de Moura Dias - CRB-8 / 6.999

FRANS ROBERT LIMA MELO

**“BRINCAR” NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA SOVIÉTICA PARA O ENSINO DE  
EDUCAÇÃO FÍSICA**

**BANCA EXAMINADORA**

Prof. Dr. Adão Aparecido Molina (Orientador) – UNESPAR

Prof. Dr. Carlos Alexandre Molena Fernandes – (PSE-UEM)

Prof. Dra. Meire Aparecida Lóde Nunes – UNESPAR

Data de Aprovação:

13/ 12 /2017

Dedico este trabalho:

A minha esposa Fernanda Cristina do Nascimento Ferreira, que sempre me apoiou para prosseguir na senda do conhecimento e que anima meus dias com sua presença e com suas palavras motivadoras, que iluminam o percurso que, por muitas vezes, mostrou-se abstruso, mas transponível com o seu apoio;

A minha avó Geni Borges de Lima que me mostrou como a vida pode ser bela, mesmo em momentos difíceis e me ensinou a seguir em frente, ainda que o mundo me decepcionasse.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço ao meu orientador, professor Dr. Adão Aparecido Molina, que acreditou na minha dedicação enquanto aluno e me permitiu a realização de um sonho percorrido por 7 anos. Ensinou-me pelo seu exemplo a ser um docente dedicado e apaixonado pelo conhecimento, mostrou-me como ser um indivíduo histórico-transformador, comprometido com a profissão e com a luta para a construção de uma sociedade mais digna e mais justa para todos.

*De fato, como podia  
Um operário em construção  
Compreender por que um tijolo  
Valia mais do que um pão?  
Tijolos ele empilhava  
Com pá, cimento e esquadria  
Quanto ao pão, ele o comia...  
Mas fosse comer tijolo!  
E assim o operário ia  
Com suor e com cimento  
Erguendo uma casa aqui  
Adiante um apartamento  
Além uma igreja, à frente  
Um quartel e uma prisão:  
Prisão de que sofreria  
Não fosse, eventualmente  
Um operário em construção.*

*Mas ele desconhecia  
Esse fato extraordinário:  
Que o operário faz a coisa  
E a coisa faz o operário.  
De forma que, certo dia  
À mesa, ao cortar o pão  
O operário foi tomado  
De uma súbita emoção  
Ao constatar assombrado  
Que tudo naquela mesa  
- Garrafa, prato, facão -  
Era ele quem os fazia  
Ele, um humilde operário,  
Um operário em construção.*

Trecho do poema:

**O Operário em Construção.**

(Vinicius de Moraes 1913-1980).



MELO, Frans Robert Lima. “**Brincar**” na educação infantil: contribuições da psicologia soviética para o ensino de Educação Física. 161 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí. Orientador: Prof. Dr. Adão Aparecido Molina. Paranavaí, 2017.

## RESUMO

Este trabalho analisa o brincar na Educação Infantil por intermédio de pesquisa bibliográfica e documental e possui natureza qualitativa. Seu objetivo é investigar as contribuições do brincar na perspectiva da Psicologia Soviética para o ensino de Educação Física na educação infantil, como importante atividade que contribui para o processo de desenvolvimento integral da criança. Entendemos como desenvolvimento integral aquele que contribui não só para o aspecto físico, mas também para o cognitivo. Considerando a importância do brincar nos primeiros anos de vida, acreditamos que é por meio das brincadeiras que a criança se apropria do mundo que a circunda. O estudo se justifica pela preocupação com o aprendizado na infância, que se projeta nas práticas educativas para pré-escolares. Torna-se importante que os professores conheçam as melhores possibilidades para promover o aprendizado dos seus alunos nessa etapa educacional. Diante disto, coube questionar: Como o brincar aparece nos documentos oficiais que foram elaborados para a educação da infância, após a promulgação da LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996)? Quais as contribuições da Psicologia Soviética (Teoria Histórico-Cultural) para a promoção do desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil? Como o município de Rosana organiza o currículo da *Educação Infantil*? Partimos do pressuposto que cada área tem uma compreensão sobre brincadeiras, mas que a psicologia soviética contribui para que o professor de Educação Física realize atividades que promoverão o desenvolvimento físico e intelectual das crianças na pré-escola. O trabalho foi organizado em três momentos, sendo que: o primeiro realiza estudos documentais sobre o “brincar” nas políticas educacionais brasileiras para a educação infantil. Em seguida discute sobre o ensino com brincadeiras para crianças sob duas perspectivas, da Educação Física Escolar e da Psicologia Soviética/Teoria Histórico-Cultural. A utilização dessa teoria contribui para o ensino de Educação Física infantil, no intuito de superar a predominância da teoria piagetiana. Por último, analisou-se a concepção do brincar na proposta educacional do Município de Rosana - S.P., buscando conhecer a concepção de brincar no plano municipal e verificar se ele está em consonância com os documentos nacionais. Os resultados indicam que o brincar deve ser atividade predominante para o ensino na pré-escola. A concepção de brincar, contida nos documentos estudados, aproxima-se das teorias de Piaget; pois, verificou-se que o objetivo da proposta é adaptar o aluno ao meio, sem provocar grandes mudanças no seu aprendizado. Ainda que exista a presença da teoria Histórico-Cultural, pode-se perceber certo reducionismo na proposta, já que ela desconsidera o caráter dialético dessa Teoria. Constatou-se, ainda, que o currículo da educação infantil municipal de Rosana apoia-se nas bases do RCNEI (2010) que, por sua vez, está apoiado nas bases teóricas construtivistas. Concluiu-se, portanto, que a Psicologia Soviética pode melhorar o trabalho do professor de Educação Física para o ensino na educação infantil. Essa teoria é a base para uma aprendizagem de valores que enriquecem o indivíduo como ser humano, que se apropria do conhecimento do mundo para humanizar-se.

**Palavras-chave:** Políticas Educacionais; Educação Infantil; Ensino de Educação Física; Psicologia Soviética.

MELO, Frans Robert Lima. "**Playing**" in early childhood education: contributions of Soviet psychology to the teaching of physical education. 161 f. Dissertation (Master in Teaching) – State University of Paraná. Supervisor: (Adão Aparecido Molina). Paranavaí, 2017.

### ABSTRACT

This paper analyzes playing in Child Education using bibliographical and documentary research and has a qualitative nature. Its objective is to investigate the contributions of playing from the perspective of Soviet Psychology to Physical Education teaching in children's education, as an important activity that contributes to the process of integral development of the child. We understand as integral development the one which contributes not only to the physical, but also to the cognitive aspect. Considering the importance of playing in the first years of life, we believe that it is through the games that the child appropriates the world that surrounds them. The study is justified by the preoccupation with the learning process in childhood that is projected in the educative practices for preschoolers. It is important that teachers know the best possibilities to promote their students learning in this educational stage. Considering that, it was necessary to question: How does playing appear in the official documents that were prepared for childhood education, after the promulgation of LDB 9.394 / 96 (BRAZIL, 1996)? What are the contributions of Soviet Psychology (Historical-Cultural Theory) to promote the integral development of children in Early Childhood Education? How does the municipality of Rosana organize the curriculum of Early Childhood Education? We assume that each area has an understanding about games, but that Soviet psychology helps the physical education teacher to carry out activities that will promote the integral development (physical and intellectual) of children in preschool. The work was organized in three moments. The first carries out documentary studies on "playing" in Brazilian educational policies for early childhood education. It then discusses teaching with children's play from two perspectives, from School Physical Education and Soviet Psychology / Historical-Cultural Theory. The use of this theory contributes to infantile physical education teaching, in order to overcome the predominance of the Piagetian theory, so common in this educational stage. Finally, we analyzed the conception of playing in the educational proposal of the Municipality of Rosana - S.P., seeking to comprehend the conception of playing in the municipal plan and verify if it is in consonance with the national documents. The results indicate that playing should be a predominant activity for pre-school education. The concept of playing, contained in the studied documents, is close to Piaget's theories; because it was observed that the objective of the proposal is to adapt the student to the environment without causing great changes in their learning process. Although the presence of the Historical-Cultural theory exists, it is possible to perceive certain reductionism in the proposal, since it disregards the dialectical character of this Theory. It was also verified that the Rosana municipal infant education curriculum is based on the RCNEI (2010) bases, which, in turn, is supported by the constructivist theoretical bases. It was concluded, therefore, that Soviet Psychology can improve the work of the Physical Education teacher in the infantile education. This theory is the basis for a value learning that enriches the individual as a human being, who appropriates the knowledge of the world to humanize themselves.

**Key words:** Educational Policies; Child education; Physical Education Teaching; Soviet Psychology.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED –	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BIRD –	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM –	Banco Mundial
CEB –	Câmara de Educação Básica
CEMEI –	Centro Municipal de Educação Infantil
CNE –	Conselho Nacional de Educação
CNTE –	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
E.U.A. –	Estados Unidos da América
ECA –	Estatuto da Criança e do Adolescente
FHC –	Fernando Henrique Cardoso
FMI –	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB –	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF –	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
IBGE –	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP –	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB –	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDBEN –	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC –	Ministério da Educação
MIEIB –	Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
OMC –	Organização Mundial do Comércio
ONU –	Organização das Nações Unidas
PCN/EF –	Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física
PCNs –	Parâmetros Curriculares Nacionais
PND –	Plano Nacional de Desenvolvimento
PNE –	Plano Nacional de Educação
PPIFOR –	Programa de Pós- Graduação em Ensino – Formação Docente Interdisciplinar
PPP –	Projeto Político Pedagógico
RCNEI –	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
S.P. –	Estado de São Paulo
SEB –	Secretaria de Educação Básica

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a  
Cultura

UNESPAR – Universidade Estadual do Paraná

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>2. O BRINCAR NAS POLÍTICAS NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL.....</b>	<b>19</b>
2.1. REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL (1998b).....	35
<b>2.1.1. O Brincar no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.....</b>	<b>43</b>
<b>2.1.2. O Movimento no Referencial Curricular para a Educação Infantil.....</b>	<b>46</b>
2.2. DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL (2010).....	51
<b>3. O ENSINO COM BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....</b>	<b>65</b>
3.1. O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL SOB A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	67
<b>3.1.1. O jogo nos Parâmetros Curriculares Nacionais .....</b>	<b>72</b>
<b>3.1.2. Educação Física construtivista-interacionista.....</b>	<b>76</b>
<b>3.1.3 Brincadeira na Educação Física na perspectiva de Kishimoto.....</b>	<b>84</b>
3.2. O BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA SOVIÉTICA .....	91
<b>3.2.1 O brincar na perspectiva de Vygotski.....</b>	<b>94</b>
<b>3.2.2 O brincar na perspectiva de Leontiev .....</b>	<b>106</b>
<b>3.2.3 O Brincar na perspectiva de Elkonin.....</b>	<b>114</b>
<b>4. ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES DE BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>	<b>126</b>
4.1. UM ESTUDO DA PROPOSTA POLÍTICO-PEDAGÓGICA DO CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL JOAQUIM LOPES TEIXEIRA DE ROSANA-SP.....	135
4.2. CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA SOVIÉTICA PARA O ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	145
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>150</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>153</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se insere na linha de estudos sobre “Educação, História e Formação de professores” do Programa de Pós-Graduação - Mestrado Acadêmico em Ensino - Formação Docente Interdisciplinar - da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí, e realiza uma discussão sobre as contribuições da Psicologia Soviética para o ensino da Educação Física com o brincar na educação infantil.

Durante minha trajetória profissional no ensino da Educação Física escolar, com jovens na Educação Básica e, mais recentemente, com crianças na educação infantil, surgiram algumas inquietações no sentido de melhor conhecer as teorias que fundamentam as práticas educativas dos professores que trabalham com crianças, em especial dos pedagogos e educadores infantis. Havia algo que me inquietava na busca de superar uma possível dicotomia entre corpo e mente e, assim, realizar um trabalho completo que promovesse, também, o desenvolvimento integral da criança.

Conforme escreveram Longarezi e Franco (2016), à luz da teoria histórico-cultural, o ensino na escola formal, voltado para o desenvolvimento integral da criança, é aquele que fomenta aptidões novas conscientemente orientadas para alguns fins: imaginação, percepção, sentimentos, afetos, atenção voluntária, memória voluntária, raciocínio lógico, pensamento teórico/conceitual/científico, resolução de problemas, formação de conceitos científico/teóricos, criação e inovação, entre outros.

Destarte, entendemos que a Educação Física voltada para o desenvolvimento integral da criança na pré-escola como aquela comprometida tanto com o desenvolvimento corporal (psicomotricidade<sup>1</sup>) como também com o desenvolvimento cognitivo ou desenvolvimento intelectual (funções psicológicas superiores<sup>2</sup>), contribuindo para o processo de humanização dos sujeitos sem permitir que eles sejam alienados pela superestrutura econômica, jurídica e política produzida pelo capital e reproduzida pela sociedade neoliberal.

---

<sup>1</sup> A ciência que tem como objeto de estudo o homem através do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo (LE BOUCH, 1987).

<sup>2</sup> Funções psicológicas superiores são aquelas funções mentais que caracterizam o comportamento consciente do homem (VYGOTSKY, 2008).

Por conseguinte, essa inquietação me levou a procurar uma formação que preenchesse uma lacuna de conhecimentos necessários à minha prática, aos quais não tive acesso durante a formação acadêmica em nível de graduação. Foi dessa maneira que cheguei ao Programa de Mestrado em Ensino e, junto com meu orientador, iniciei uma trajetória de estudos em nível de pós-graduação, como pesquisador na área da aprendizagem em uma nova perspectiva educacional, tendo como objeto de discussão o brincar na educação infantil.

Ao iniciar meus estudos, percebi que nas últimas décadas do século XX e no início do século XXI, a criança passou a ser foco de discussão de diferentes áreas do conhecimento, objeto de vários estudos e, também, preocupação dos governantes políticos, em especial no Brasil, para a elaboração de Políticas públicas voltadas para a educação da infância brasileira.

Como apontou Molina e Lara (2005), esse movimento de dimensão internacional em prol da infância, iniciado a partir da *Convenção Mundial sobre os Direitos da Criança* realizada em 1989 (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1989), contribuiu para a construção de projetos voltados para a infância em documentos internacionais e nacionais, possibilitando um aumento significativo de pesquisas sobre a infância nas diferentes áreas do conhecimento, em especial nas áreas da saúde, da assistência social, da sociologia, da antropologia, da psicologia, das políticas públicas e, sobretudo, da educação, dentre outras.

A Educação Infantil, embora tenha mais de um século de história no Brasil, há somente algumas décadas foi reconhecida como direito de toda criança e da família. Durante seu percurso histórico assumiu diferentes características tais como: assistencialista, compensatória e, muito recentemente, educacional tendo, portanto, uma base legal para sua regulamentação a partir da *Constituição Federal de 1988* (Brasil, 1988).

O movimento de redemocratização do país iniciado na década de 1970 e realizado durante a década 1980, a expansão da urbanização e a emancipação da mulher no mercado de trabalho, foram alguns dos principais aspectos que contribuíram para o aumento da atenção e provocaram uma preocupação para com a educação da infância brasileira.

No Brasil, é possível perceber esse movimento com relação à infância a partir da *Constituição Federal* (BRASIL, 1988), logo na sequência com o *Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA* (BRASIL, 1990a) e com a *Nova Lei de Diretrizes e*

*Base da Educação Nacional (LDBEN) Lei n. 9394 de 26 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996)*, nos quais a criança tem os seus direitos garantidos em creches e pré-escolas, passando, por consequência, a ser alvo das Políticas públicas e educacionais realizadas a partir de então.

Justifica-se assim, a necessidade de explorar os estudos na educação infantil, sendo este seguimento educacional a primeira etapa da educação básica, dividido entre creches e pré-escolas e foco da primeira meta do Plano Nacional de Educação<sup>3</sup>, a saber:

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE (BRASIL, 2014).

Essa preocupação com a infância projeta-se, sobretudo, nas práticas educativas que constituem o trabalho docente, isto é, o ensino para crianças na educação infantil. Neste entendimento, ressalta-se que como importante que os professores conheçam as melhores possibilidades para promover o desenvolvimento integral da criança nessa etapa educacional (MOLINA, 2011).

Compreendendo o brincar como atividade dominante nos primeiros anos da vida escolar da criança (Leontiev, 1978), já que é por meio dele que ela se apropria do conhecimento historicamente produzido pela humanidade, buscou-se verificar como ocorre o brincar nas aulas de Educação Física, com as crianças da pré-escola, entendendo que o professor de Educação Física é o profissional especialista que trabalha com os movimentos corporais na educação básica, inclusive na educação infantil.

Cabe destacar que, reconhecemos nesta investigação o brincar não como elemento exclusivo do profissional de Educação Física, uma vez que essa atividade deve fazer-se presente no trabalho pedagógico de todos os docentes que lecionam na pré-escola.

Tendo em vista que parte da literatura da área da Educação Física compreende que o brincar é atividade natural da criança, acreditamos que esta atividade supera o naturalismo atribuído a ela, já que o brincar na infância se manifesta das mais variadas formas em diferentes culturas. Observamos que a

---

<sup>3</sup> Refere-se aqui à primeira meta apenas no sentido ordinal, e não como a mais importante das metas do PNE (BRASIL, 2014).



aprendizagem adquirida por meio do brincar ocorre a partir de contextos diversos às necessidades naturais das crianças.

Dessa perspectiva, este estudo buscou investigar as contribuições da Educação Física Escolar e da Psicologia Soviética na Perspectiva da Teoria Histórico-Cultural para o “brincar” na educação infantil, como importante atividade que contribui para o processo de desenvolvimento integral da criança.

Diante disto, coube questionar: Como o brincar aparece nos documentos oficiais que foram elaborados para a educação da infância, após a promulgação da LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996)? Quais as contribuições da Psicologia Soviética (Teoria Histórico-Cultural) para a promoção do desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil? Como o município de Rosana organiza o currículo da *Educação Infantil*?

Partimos do pressuposto que cada área tem uma compreensão sobre brincadeiras, e como tal trazem a sua contribuição para o desenvolvimento infantil. Juntas, as concepções do brincar para as teorias da educação física e histórico-cultural poderão realizar atividades que promoverão o desenvolvimento motor e cognitivo na infância.

Entendendo os dilemas presentes na área de Educação Física Escolar, em especial no que se refere à educação infantil, recentemente incorporada à educação básica, espera-se, com este estudo, apresentar pressupostos teóricos que possam contribuir com as práticas educacionais dos profissionais que atuam nessa etapa educacional.

Tal pressuposto teórico possui sua relevância à medida que permitirá visualizar o brincar na Educação Física para além de atividades psicomotoras, como as observadas em práticas docentes na educação infantil. Para tanto, espera-se que as contribuições da Teoria Histórico-Cultural venham a enriquecer o brincar na Educação Física realizada com os alunos da educação infantil, pois se percebe que o movimento nesta perspectiva não é um fim em si mesmo, mas contribuem no desenvolvimento das funções psicológicas superiores que fazem do homem um ser pensante.

O estudo foi realizado por intermédio de pesquisa bibliográfica e documental de caráter qualitativo e pretende contribuir para o aumento do conhecimento sobre o brincar na educação infantil. Conforme escreveu Gil (2002) a pesquisa bibliográfica proporciona uma melhor visão do problema, possibilitando a construção de

hipóteses em torno do tema, onde a partir de uma análise qualitativa do material teórico-bibliográfico permitirá reflexões acerca do tema estudado, ampliando o campo de discussões da questão/problema. Sendo a educação parte das ciências humanas e um fenômeno que ocorre socialmente, entende-se a pesquisa qualitativa aplicada a essa área como um importante conjunto de técnicas interpretativas que descrevem os componentes de um sistema social complexo, carregado de significados.

Para Gil (2002) apesar de a pesquisa documental assemelhar-se com a pesquisa bibliográfica, o que a descreve como tal é que seus dados são extraídos de documentos impressos, de boletins, de relatórios, de ofícios ou regulamentos destinados a um público específico. Conforme destaca o autor, a vantagem do estudo desses documentos é a riqueza dos dados, já que tais documentos podem subsistir ao longo do tempo, tornando-se uma importante fonte de dados que registram o momento histórico de sua produção.

Para tanto, esta investigação constitui-se de três momentos, sendo: o primeiro realizado com estudos documentais sobre o brincar nas políticas educacionais brasileiras para a educação infantil, partindo da análise do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil.

No segundo momento discute-se sobre o ensino com brincadeiras para crianças sob duas perspectivas: a da Educação Física Escolar e a da Psicologia Histórico-cultural. Para as discussões do brincar sob o olhar da Educação Física utilizou-se dos referenciais teóricos contidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física (BRASIL, 2001a), de Kishimoto (2010; 2011) e de Freire (2009). A escolha das fontes bibliográficas (livros) foi motivada pelo fato de esses autores estarem sobre maior predominância nos trabalhos da Educação Física escolar voltada para a educação infantil.

No que se refere à Psicologia Soviética, utilizou-se para este estudo as contribuições de três autores, sendo estes: Vygotsky (1896-1934), Leontiev (1903-1979) e Elkonin (1904-1984), por destacarem em suas produções a importância que tem o brincar para o desenvolvimento do psiquismo na criança, aproximando-o às questões históricas e ao movimento dialético da dinâmica social, dos quais a educação é um processo intrínseco.

Cabe ressaltar que o materialismo histórico dialético<sup>4</sup> produziu contribuições no modo de analisar o mundo e as relações sociais que nele se manifestam. Seu método permite que, num movimento dialético, o pesquisador possa sair daquilo que se apresenta como aparente, para aquilo que se manifesta em sua essência e retornando novamente ao primeiro a fim de gerar uma melhor compreensão do objeto estudado. No retorno ao objeto tem-se a síntese de múltiplas determinações, a rica totalidade da diversidade.

Nessa perspectiva, nenhum fenômeno pode ser compreendido isoladamente, fora de um contexto socioeconômico e político ou desconectado das determinações sócio-históricas que o cercam, mas deve ser compreendido em todo o seu percurso histórico, para esclarecer o que permitiu que chegasse a esse fim.

Conforme explica Friedmann (2012) Vygotsky e seus discípulos, Elkonin e Leontiev, partem da análise do social para compreender como os indivíduos se apropriam do conhecimento. Com as experiências sociais as crianças interagem com a cultura, com os valores e com os conhecimentos que foram historicamente produzidos pela humanidade ao longo de muitas gerações de humanos.

É importante lembrar que, a literatura utilizada para os estudos dos autores soviéticos foi obtida a partir das traduções feitas em espanhol dos escritos originais em russo. Vale lembrar ainda que, em dado momento o termo jogo, utilizado pelos autores das obras consultadas, equivale ao sinônimo de brincar, conforme tradução para a língua portuguesa.

No terceiro momento, o estudo realiza uma análise da concepção de brincar no Projeto Político Pedagógico do *Centro Municipal de Educação Infantil Joaquim Lopes Teixeira* do Município de Rosana, no Estado de São Paulo. Justifica-se a utilização do Projeto Político Pedagógico deste estabelecimento de ensino devido à falta de um Projeto Curricular para a Educação Infantil deste município, sendo este o documento norteador para as práticas de ensino nas escolas.

---

<sup>4</sup> Criado por Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), o materialismo histórico-dialético é um enfoque teórico, metodológico e analítico para compreender a dinâmica e as grandes transformações da história e das sociedades humanas. Conceitualmente, o termo materialismo diz respeito à condição material da existência humana, o termo histórico parte do entendimento de que a compreensão da existência humana implica na apreensão de seus condicionantes históricos, e o termo dialético tem como pressuposto o movimento da contradição produzida na própria história (GOMIDE, 2013).

## 2 O BRINCAR NAS POLÍTICAS NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

O objetivo desta seção é realizar estudos nos documentos nacionais para a educação infantil para abstrair a concepção de brincar nessa etapa educacional, mais especificamente na pré-escola, com crianças de quatro a cinco anos de idade. Para tanto, buscou-se refletir como se desenvolveu a atenção à infância na sociedade contemporânea, ocasionando na produção de políticas públicas voltadas para a criança.

Nestas produções foram criados os documentos de caráter pedagógico promulgados após a *LDB 9394/96*, tais como: *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* de 1998 e *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* de 2010; no qual serão analisadas na sessão quatro sob a perspectiva das concepções de brincar a partir do posicionamento teórico da Educação Física Escolar e da Psicologia Histórico-Cultural.

Assim sendo, para a realização deste estudo, parte-se do pressuposto que a educação não deve ser compreendida fora de um contexto socioeconômico e político, abrange-se neste entendimento que a educação infantil não é um único aspecto a ser estudado, mas que deve ser reconhecida como parte de um todo que se materializa em um tempo, em um determinado lugar e dentro de uma estrutura social.

Para tanto, houve a necessidade de apresentar as primeiras preocupações com a infância no Brasil. Segundo os estudos de Araujo (2002) a educação infantil brasileira não possui mais do que 150 anos de história. Sem se aprofundar nas discussões a autora apresenta algumas considerações que permitem compreender de que maneira a Educação Infantil passou a caracterizar-se como modelo assistencialista. Para essa autora, os primeiros registros de atendimento a crianças abandonadas ocorreram com a instalação da Roda dos Expostos da Santa Casa de Misericórdia<sup>5</sup> no Rio de Janeiro que recebia 135 crianças por ano.

No intuito de atender as crianças que necessitavam de maior atenção em virtude de sua vulnerabilidade social em 1861 foi criado o Instituto de Menores que

---

<sup>5</sup> A instituição religiosa passou a recolher a partir de 1824 dentro das dependências do Hospital de Caridade as crianças abandonadas. Os pequenos abandonados, recolhidos ao Hospital de Caridade eram, então, encaminhados a amas de leite e, posteriormente, a amas secas, que os criariam até que pudessem ser encaminhados a um “destino útil” – o que, no século XIX, significava ser entregue em tenra idade ao trabalho (FREITAS, 2003).

passou a receber não apenas crianças abandonadas, mas, também, aquelas que cometiam algum delito. Somente em 1924 é que se tem registro da criação de 15 creches em território pátrio, e em 1924 a construção de mais 47 creches (ARAÚJO, 2002).

Esses atendimentos à criança formularam a concepção assistencialista da educação infantil que permaneceu na população brasileira até meados da década de 1970. Essa concepção refletiu, em especial, nas políticas públicas dedicadas à infância e tem reflexos até os dias atuais.

Compreendendo o ser humano e suas relações sociais como construção histórica buscou-se então iniciar a discussão a partir do período pós 1964 que estabeleceu o governo sob o *Regime Militar*. Pode-se evidenciar que tal momento foi um marco para a sociedade civil que, ao assumir uma consciência política, passando a organizar-se nas décadas de 1970 e 1980 na busca pela redemocratização do país.

Por conseguinte, as políticas destinadas à infância responderam às diferentes tensões históricas ocorridas no Brasil, principalmente no final da segunda metade do século XX, quando houve o reconhecimento em todo o mundo dos direitos básicos das crianças, a partir das necessidades específicas de seu período de vida, isto é de acordo com a sua faixa etária. Diante do desejo de respeito e proteção à infância, manifestado pela sociedade civil, pode-se observar que o Estado brasileiro passou a garantir, por meio de leis, os direitos sociais da criança e da família.

Entre os diversos direitos requeridos pela população tem-se a educação como pauta de destaque da luta, efeito principalmente ocorrido com a anistia<sup>6</sup> após o retorno de estudiosos e intelectuais do exterior que lideraram as campanhas por educação democrática e com qualidade, enfatizando críticas aos modelos presentes na escola pública.

Para Ferreira (2002) as políticas para a infância em países subdesenvolvidos, nesse período, aconteceram a partir de intervenções do Banco Mundial (BM)<sup>7</sup> a fim de superar a desigualdade e o enfrentamento à pobreza. Contudo estas políticas

---

<sup>6</sup> Ato do poder público que declara impuníveis delitos praticados até determinada data por motivos políticos ou penais, ao mesmo tempo em que anula condenações e suspende diligências persecutórias (DICIONÁRIO, 2002).

<sup>7</sup> BM é uma instituição financeira fundada em 27 de dezembro de 1944, com sede em Washington (E.U.A), que fornece empréstimos para países em desenvolvimento. É composto por duas instituições: Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e Associação Internacional de Desenvolvimento (AID) (PENN, 2002).

compensatórias se desenvolveram com baixo investimento e com pouco treinamento e formação de pessoal.

Da mesma forma, os estudos realizados por Rosemberg (2002) buscaram evidenciar que as políticas de Educação Infantil em países subdesenvolvidos se deram por meio de modelos considerados “não formais” a baixo investimento público, a partir da influência de organismos multilaterais.

Pensa-se inclusive que os programas de creches assistencialistas tenham como intuito resolver um problema emergente: oferecer um local para a criança ficar enquanto sua mãe trabalhava. Entendia-se que o pai já estava no mercado de trabalho e devido ao aumento da demanda de trabalho com o avanço da urbanização e da industrialização, a mão de obra feminina seria uma ótima aquisição para o empregador, em especial porque era mais barata já que estariam inseridas em sua grande parte no mercado informal e mais precário (FERREIRA, 2002).

A necessidade de criar políticas para o atendimento voltado às famílias de mães trabalhadoras e a influência dos organismos multilaterais no financiamento da educação infantil, também podem ser percebidos nas análises de Rosemberg (2002), que ressalta dois os momentos do Brasil nos quais foi possível perceber a influência de organismos multilaterais atrelados às políticas de Educação. Segundo a autora, o primeiro ocorrido entre as décadas de 1970 e 1980 pela *Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura* (UNESCO<sup>8</sup>) e *Fundo das Nações Unidas para a Infância* (UNICEF<sup>9</sup>); e na década de 1990 a maior influência se deu pelo Banco Mundial. Percebeu-se que nestes períodos se efetuaram políticas sócio-assistencialistas ao trabalhador, estabelecidas ainda, como um subsetores de políticas educacionais.

Para uma melhor compreensão do processo, recorreremos às ideias de Araujo (2002), que ao discorrer sobre essas questões afirma:

A expansão do numero de escolas infantis é lenta e até o final da década de 1970 não existiam muitas publicações e pesquisas sobre a criança pequena. Em 1974, o ministro da Educação criou, em sua estrutura, uma coordenação especifica para tratar da educação

---

<sup>8</sup> UNESCO foi fundada em 4 de novembro de 1946 com sede em Paris/França. Instituição internacional que tem por objetivo contribuir para a paz e segurança no mundo mediante a educação, a ciência, a cultura e as comunicações (ROSSI, 2007).

<sup>9</sup> UNICEF foi fundada em 11 de dezembro de 1946 com sede em Nova Iorque/E.U.A. É um órgão das Nações Unidas que tem por objetivo promover a defesa dos direitos das crianças (MEIRELLES; RIBAS; COARACY, 2015).

chamada de pré-escolar. [...] A partir dos anos 1980, com os Planos Nacionais de Desenvolvimento<sup>10</sup>, surgiram a necessidade de uma educação pré-escolar (ARAÚJO, 2002, p. 58).

Foi diante deste cenário que foram construídas as primeiras creches e pré-escolas para população brasileira. Compreendendo que a educação não é neutra, mas é desenvolvida a partir de pontos de vista ideológicos pode-se afirmar que modelos de outros países contribuíram para efetivação destes estabelecimentos em terra pátria.

Pode compreender que os modelos de Educação Infantil que se materializaram no Brasil a priori foram originários da Europa do fim do século XIX, ou seja, foram creches e similares que acolhiam crianças que estavam à margem da sociedade, principalmente as crianças pobres (ROSEMBERG, 2002).

A partir de 1970 houve uma nova dinâmica na acumulação do capital, em especial no que se refere às medidas econômicas pós-guerra. Foi nesse período que ocorreram as primeiras influências das teorias monetárias neoliberais, criando-se a partir de então um novo alicerce ideológico no qual se apoiariam as medidas políticas globais (RABELO; JIMENEZ; MENDES SEGUNDO, 2015).

Os órgãos multilaterais realizaram suas contribuições nas políticas públicas de educação infantil, em especial no que se referia aos países periféricos do terceiro mundo, como os Latino-Americanos. Tornava-se necessário realizar influências capitalistas que prometiam a superação da pobreza nessas nações, diante das investidas das propostas comunistas.

As principais propostas presentes nas políticas de educação infantil para países subdesenvolvidos nos anos 1970 e 1980 foram: combate a pobreza, principalmente no que se refere à desnutrição; falta de recursos já que não conseguiam investir em dois seguimentos educacionais ao mesmo tempo (ensino fundamental e infantil); investimento mínimo na educação infantil frente à prioridade de universalização do ensino fundamental; e redução de investimento público criando apenas programas considerados não formais (ROSEMBERG, 2002).

Pode-se constatar que a UNESCO e o UNICEF não contribuíram financeiramente com os países subdesenvolvidos, ainda que apoiaram alguns

---

<sup>10</sup> O III Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) 1980/1985 foi um projeto desenvolvido no Brasil que buscou formular propostas para o planejamento político, política de governo e política econômica para o período de 5 anos (ARAÚJO, 2002).

poucos países da África, restringindo sua ajuda, em grande parte, por meio da divulgação de suas ideias em publicações e seminários internacionais e regionais.

Como a pobreza pode consistir numa ameaça à segurança nacional, as políticas de assistência – entre elas, programas de educação infantil – constituíram parte das estratégias de combate à guerra psicológica. Atuar nos bolsões de pobreza constituía medida preventiva à expansão do “comunismo internacional” (ROSEMBERG, 2002, p. 36).

Estando em plena Guerra Fria, tornava-se necessário assegurar que os países subdesenvolvidos não fossem atraídos pelos interesses ideológicos comunistas, já que tais nações estavam num nível inferior com relação aos países do primeiro mundo e poderiam aderir à causa da então União Soviética. Destarte, a educação passaria a sofrer a influência dos países de primeiro mundo, por intermédio das agências multilaterais, promovidas pela ideologia dos blocos econômicos capitalistas, que afastavam a ameaça da ideologia comunista.

A partir da década de 1970 o Banco Mundial interessou-se em trabalhar com a diversidade de seu crédito passando a investir no setor social. Foi a partir de 1977 que o Banco definiu que a educação fundamental seria o componente básico para erradicar a pobreza (FERREIRA, 2002).

A política econômica fortalecia seu discurso apoiando-se na educação como meio de ascensão social. Dessa concepção, quanto maior a dedicação aos estudos, maior seriam as chances para os indivíduos conseguirem melhores empregos, quebrando, assim, o ciclo de pobreza.

Cabe ressaltar que o Banco Mundial é uma organização complexa que se compõe de outras organizações. O BM é de propriedade de 181 países membros, compondo-se de várias outras instituições financeiras como *Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD)* e *Associação Internacional de Corporação Financeira e Desenvolvimento Internacional*. Conforme é apresentado por Penn (2002) para integrar-se ao BIRD o país deve estar primeiramente associado ao *Fundo Monetário Internacional (FMI<sup>11</sup>)*. O BM foi criado a princípio para contribuir com a reconstrução dos países afetados pela *2ª Guerra Mundial (GM)*. Os

---

<sup>11</sup> FMI é uma organização fundada em 22 de junho de 1944 com sede em Washington (E.U.A) tem por objetivo contribuir com a cooperação monetária global, a estabilidade financeira segura, facilitar o comércio internacional, promover elevados níveis de emprego e crescimento econômico sustentável e reduzir a pobreza em todo o mundo (PENN, 2002).



*Estados Unidos da América* (E.U.A) é o país acionista que detém o maior número de votos (16,49%).

Diante do exposto, percebe-se que os países mais ricos do globo, em especial os E.U.A., possuem forte influência no BM, e seus relatórios econômicos e sociais sobre os países emergentes não teriam outro objetivo senão impulsionar sua visão de mundo e consolidar a sua ideologia.

As atuais ações desse Banco proclamam o idealismo neoliberal que busca a superação da pobreza por meio do livre mercado. Neste sentido é o BM que media a interação entre as nações ricas do mundo minoritário e as nações pobres do mundo majoritário.

Contudo, percebeu-se que suas intervenções com objetivo de contribuir para que todos tenha a autonomia econômica não ocorreu: “Apesar disso, há evidências de que não só tem sido malsucedido em seus esforços para diminuir a pobreza, como também de que pode estar contribuindo para torná-la mais aguda” (PENN, 2002, p. 10).

No intuito de diminuir as mazelas provocadas pelo desenvolvimento do capitalismo e, em especial, pela exclusão e pela desigualdade social que o regime causa, as Nações Unidas, por intermédio da Unesco e do Unicef, promovem a realização de ações em diferentes setores sociais para assegurar o mínimo de condições necessárias para a sobrevivência das massas. Essas ações têm por objetivo reduzir a pobreza e reproduzir o capital.

Compreendendo que as creches e pré-escolas públicas são voltadas para as classes economicamente menos favorecidas, já que famílias das classes privilegiadas possuem condições para contratarem babá e ficarem com seus filhos no período que seus pais encontram-se no trabalho, bem como tem condições financeiras para matricular seus filhos em colégios particulares, percebemos que as considerações do BM indicando políticas públicas a serem desenvolvidas pelos países emergentes possuem um público específico a ser gerenciado, o mais pobre.

Ainda, segundo as contribuições de Penn (2002), o próprio BM afirma que o insucesso do desenvolvimento e superação da pobreza se dá porque as ações governamentais são muito lentas e deficientes; enfatizando a competência de seu conjunto de técnicos e especialistas que garantem que podem alcançar a estabilidade econômica e chegar ao progresso resolvendo os problemas globais.

Para o BM estes efeitos colaterais não ocorrem devido a uma falha intrínseca da política econômica neoliberal, mas por falta de ajustes técnicos de sua implantação pelo mau posicionamento de seus gestores. As críticas ao modelo do BM afirmam que seus argumentos são insustentáveis já que o endividamento e a renegociação das dívidas internacionais mais prejudicam do que contribuem para a elevação econômica dos países intervencionados.

O que se constata é o aumento, cada vez maior, entre mais ricos e mais pobres em todo o globo e as crianças são aquelas mais afetadas por esta disparidade. Como destaca Penn (2002, p. 11): “As crianças são mais intensamente afetadas pela pobreza como também são particularmente susceptíveis a cortes nos serviços de infraestrutura, tais como os de saúde e educação”. A postura adotada pelo BM com contribuições financeiras nada mais é do que um *lobby* para que organizações o reconheçam como protagonista central e promotor de debates sobre a primeira infância.

Diante dessas intervenções internacionais, num período de transição para a democracia na década de 1980, o Brasil assumiu em sua Carta Magna de 1988 o compromisso com a educação, que passou a ser um dos direitos inalienáveis de todo cidadão. A volta da democracia exigia que esse direito fundamental fosse descentralizado e colocado ao alcance de toda a população.

Foi, portanto, com o fim do Regime Militar, impulsionada pelo movimento de redemocratização nacional, que foi promulgada a *Constituição Federal de 1988* garantindo o direito educacional, na qual o acesso à educação passou a ser assegurado a todos os cidadãos, conforme preconiza o *Capítulo III – Art. 205*:

A educação, Direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pelo desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Vale ressaltar que a Educação Básica no primeiro momento da *Constituição Federal* foi compreendida como Ensino Fundamental e Médio, estando o estudo da criança de zero a seis anos sob a responsabilidade dos municípios em creches e pré-escolas, ainda em caráter não obrigatório. Havia a preocupação neste período em acabar com o analfabetismo que caracterizava grande parte da população do país.

Os enfoques no combate ao analfabetismo se materializavam principalmente na década de 1990, por intermédio de políticas públicas e investimento financeiro do Estado na Educação, principalmente nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Conforme enfatiza Ferreira (2002): “A partir dos anos 90, o Banco Mundial definiu a educação básica como alvo principal, incluindo a educação infantil, e foram propostas políticas educacionais homogêneas para todos os países da América Latina” (FERREIRA, 2002, p. 74).

Tais propostas foram pautadas a partir de justificativas econômicas e científicas, às quais se denominaram como Programas de Desenvolvimento Infantil. Outros aspectos além dos educacionais passariam a ser tratados, como a saúde e nutrição; não somente para a criança, mas para toda a sociedade (FERREIRA, 2002).

Cabe ainda apresentar que, o fim do século XX foi marcado no cenário internacional como acentuação das políticas pós-modernas em diferentes áreas de saberes. Para melhor compreensão esclarecemos que o termo pós-moderno segundo Moraes (2004) é usualmente associado ao mundo moderno, onde o sufixo “pós” é reconhecido como uma negação do momento histórico e de suas práticas teóricas, políticas e culturais. Conforme esclarece o autor, esse termo: “Denuncia a falência do processo de modernização que, longe de cumprir suas promessas de progresso e emancipação, tornou-se força opressora sobre mulheres e homens, dominou a natureza, produziu sofrimento e miséria” (MORAES, 2004).

No limiar da década de 1990 tem-se a agenda pós-moderna avançando sobre os países latino-americanos, durante vários governos brasileiros, inicialmente pelo governo *Sarney* (1985-1990), passando na sequência por *Fernando Collor de Melo* (1990-1992) e *Fernando Henrique Cardoso* (1995-2003). Naquele período pode-se observar uma crescente influência de instituições internacionais em políticas públicas nacionais, dentre elas destacam-se: *Fundo Monetário Internacional* (FMI), *Organização Mundial do Comércio* (OMC)<sup>12</sup> e *Banco Mundial* (BM). Como é apresentado por Araújo et al. (2014) as políticas neoliberais determinadas no

---

<sup>12</sup> OMC – Organização Mundial do Comércio, fundada em 01 de janeiro de 1995 com sede em Genebra (Suíça) tem como objetivo supervisionar e liberalizar o comércio internacional (ROSEMBERG, 2002).

*Consenso de Washington*<sup>13</sup> colocariam em prática a agenda pós-moderna a fim de regular o comércio mundial aos novos moldes do capital globalizado, orientadas pelo trinômio: abertura econômica, privatização e desregulamentação do Estado.

Para tanto, Rosemberg (2002) registra que na década de 1990 a influência do *Consenso de Washington* buscou traçar reformas a serem desenvolvidas na América Latina a fim de instaurar o Neoliberalismo<sup>14</sup>.

A autora esclarece que, as mudanças na influência dos organismos multilaterais ocorreram a partir da década de 1990. Nesse período houve maior endividamento por parte do Brasil junto ao BM, o que acarretou em assessoramento nas decisões internas do país, como medidas preventivas de quitação da dívida. O poder de influência foi uma arma utilizada pelo BM para exercer o domínio sobre as nações endividadadas.

A lógica utilizada pelo BM para as políticas de primeira infância baseiam-se na Teoria do Capital Social, que tem por definição buscar aumentar o capital social de uma pessoa, vinculando a redes sociais e compartilhando riscos levando a maior competitividade e produtividade. Consta-se a partir desta afirmação o objetivo da infância é tornar-se um adulto plenamente produtivo – o capital humano do futuro (PENN, 2002).

Penn (2002) estudou os documentos elaborados pelo BM e também verificou a percepção dos pedagogos norte-americanos quanto ao período da infância e reconheceu que as crianças têm muitos aspectos semelhantes em qualquer lugar, principalmente quando a aprendizagem é fundamentada na concepção biológica; e no ensino, também, possuem pontos semelhantes. Contudo, a autora faz críticas a tal postura apresentando que os dados são mesclas de vários posicionamentos que se divergem, destacando que as práticas defendidas não se utilizam de modo científico e neutro, mas estão ancoradas no interesse de firmar a doutrina econômica do *neoliberalismo*.

---

<sup>13</sup> Foi criado em 1989 por instituições financeiras (FMI, BM e o Departamento do Tesouro dos E.U.A) a partir do texto do economista John Williamson contendo 10 regras políticas econômicas para a América Latina. Entre as regras constam: abertura comercial, privatização de estatais, desregulamentação (afrouxamento das leis economistas e trabalhistas) e redução dos gastos públicos (ARAUJO et al., 2014).

<sup>14</sup> Ressurgimento de ideias derivadas do capitalismo que foram reformuladas a partir do liberalismo clássico para o mundo globalizado. Esta em comum acordo com o Consenso de Washington (ARAUJO et al., 2014).

Conforme apresentam Moreira e Lara (2012) o Estado é reconhecido pela visão neoliberal como improdutivo, desta forma, deve passar por constantes reformas de maneira a acompanhar o desenvolvimento do mercado. A partir destes pressupostos, o BM passaria a intervir nas políticas de educação infantil no Brasil:

A Educação Infantil no Brasil é definida nessa política como uma parcela representativa do capital humano. Investir nas crianças pobres da primeira infância, além de focalizar com equidade, é uma ação considerada discursivamente como o resultado de um futuro bem-estar e desenvolvimento (MOREIRA; LARA, 2012, p. 71).

Compreendendo o mundo capitalista a partir de parâmetros globalizados, havia a necessidade de articular uma pedagogia de ensino para a infância que pudesse ser praticada indistintamente, independente do local que essa pedagogia fosse aplicada. Percebe-se, assim, que o objetivo principal é adequar o sujeito ao meio, sem, contudo, provocar alterações significativas no modo de produção social.

A discussão proposta por Penn (2002) enriquece esta afirmação, pois permite compreender a imensa utilização de fundamentações teóricas piagetianas na educação em todo o mundo, em especial no Brasil. Justifica, ainda, que quando se utilizam os fundamentos biológicos destacando a semelhança dos indivíduos descarta-se o contexto socioeconômico e político no qual a criança está inserida. Justifica-se, assim, o mundo globalizado no qual as ações idealistas neoliberais podem ser atingidas por todos os países que aderirem aos seus pressupostos.

Percebe-se, portanto, que o *Neoliberalismo* é reconhecido no chão da sala de aula como algo distante, presente apenas em discursos de países latino-americanos em reuniões da *Organização das Nações Unidas* (ONU)<sup>15</sup>. Para comprovar essas ideias é possível perceber nos estudos de Dourado e Paro (2001), que o neoliberalismo é visto pelos professores da rede pública apenas como um *slogan*, sendo algo distante a eles e que não interfere em suas especificidades do trabalho pedagógico, não refletindo na sala de aula.

O mesmo acontece com relação ao Banco Mundial, cuja presença nos projetos e reformas do ensino nacional é vista, por uns educadores escolares, como deletéria porque ouviram alguém dizer, mas não sabem a razão; por outros, até como algo positivo por

---

<sup>15</sup> ONU é uma organização intergovernamental fundada em 24 de outubro de 1945 com sede em Nova York (território internacional). Criado após o fim da 2ª Guerra Mundial a fim de promover com a cooperação internacional com a intenção de impedir outros conflitos (PENN, 2002).

viabilizar o investimento no ensino básico (DOURADO; PARO, 2001, p. 30).

O fator principal a ser combatido era a quebra do ciclo de pobreza, no qual deveria evitar desajustes posteriores. A criança não deveria torna-se um adulto que ainda está entranhado na pobreza, mas a meta seria superá-lo, onde aos poucos o futuro caminharia para o fim a desigualdade na sociedade (FERREIRA, 2002).

Na perspectiva econômica as políticas públicas deveriam encarar seus esforços na criança para torna-la um adulto produtivo, inserido no mercado de trabalho, onde resultaria na diminuição de gastos com educação e saúde para o país.

Os investimentos do BM impõem severas condições aos países que aderirem o crédito. Analisando os países da América Latina com baixas taxas financeiras, os programas não formais são mais atrativos a serem desenvolvidos. Estas propostas alternativas desenvolvidas foram denominadas como mãe-crecheira ou creche domiciliar (FERREIRA, 2002).

No começo da década de 1990, o movimento *Educação para Todos*<sup>16</sup> daria início à inserção dos países subdesenvolvidos às exigências internacionais para combater o déficit de pobreza gerado pelo capital no mundo e para aproximar os países pobres das exigências do mercado globalizado. Tem-se então, no decorrer de toda essa década, conferências que firmariam o comprometimento das nações em prol da educação universalizada (RABELO; JIMENEZ; MENDES SEGUNDO, 2015).

Para tanto, ocorreu nesse período, a *Conferência de Jomtien* (1990)<sup>17</sup> e posteriormente a *Conferência de Nova Delhi* (1993)<sup>18</sup>. Ambas produziram subsídios que fortaleceriam as parcerias entre as nações e instituições não governamentais com a Educação. Tais documentos influenciariam posteriormente a formulação das

---

<sup>16</sup> O movimento Educação para Todos sob a tutela do BM é composto de 6 metas educacionais destinados à países pobres. Foi aprovado na Declaração Mundial sobre Educação para todos e o esquema de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem (ONU, 1990).

<sup>17</sup> Conferencia Mundial de Educação para Todos ocorrida em Jomtien (Tailândia) em 1990 com a participação de 150 países. Propuseram 10 metas educacionais a serem desenvolvidas (ONU, 1990).

<sup>18</sup> Diante dos poucos avanços da Conferencia de Jomtien ocorreu a Conferencia de Nova Delhi no ano de 1993 organizado pelos organismos internacionais Unicef e Banco Mundial com a participação de países do terceiro mundo. Propuseram novas metas educacionais a serem realizadas (ONU, 1993).

*Leis de Diretrizes da Base da Educação* (LDB, 1996) que substituiu sua antecessora de 1971, o que por sua vez contribuiria para a produção dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) (BRASIL, 1997), *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (Parecer CNE/CEB nº 22/98 e Resolução CNE/CEB nº1/99) e *Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil* de 1998 (BRASIL, 1998b).

Percebe-se que a década de 1990 foi um marco para a educação nacional pela sua tentativa de formular um Sistema Educacional Nacional, fortalecida pelos interesses internacionais dos países desenvolvidos com o objetivo de ampliar o mercado financeiro e atender às necessidades emergentes de mão de obra especializada que pudessem gerenciar os conhecimentos tecnológicos em constante transformação nos processos de produção material da vida humana.

O crescente olhar para a criança, agora sobre a ótica do mundo globalizado, principalmente diante de dados assustadores da mortalidade e mortandade infantil, promoveram as discussões que firmariam a necessidade de acolhimento e de proteção dos futuros adultos que atuarão no desenvolvimento do país.

Cabe ainda ressaltar que no ano de 1989 ocorreu a *Convenção Internacional sobre os direitos da criança* aprovada na *Assembleia Geral das Nações Unidas* ocorrida em *Nova York* firmando o comprometimento entre seus membros na proteção de crianças e de adolescentes de todo o mundo. O Brasil subscreveu e ratificou o tratado em 1990, no governo *Collor*, incorporando-a as leis nacionais por meio do *Decreto 99710/1990*:

Considera que a criança deve estar plenamente preparada para uma vida independente na sociedade e deve ser educada de acordo com os ideais proclamados na Carta das Nações Unidas, especialmente com espírito de paz, dignidade, tolerância, liberdade, igualdade e solidariedade (BRASIL, 1990b).

Seguindo com a atenção à infância foi instituído pela *Lei 8.069 de 1990* o *Estatuto da Criança e Adolescente* assegurando os direitos fundamentais desta população no âmbito legal e fortalecendo a responsabilidade da família para com a criança. Tem-se como objetivo defendido pelo ECA: “facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social em condições de liberdade e de dignidade” (BRASIL, 1990a, Art. 3).

Pode-se observar ainda que o estatuto não deixa de enfatizar as necessidades educacionais da criança e do adolescente, como consta em seu *Cap.*

*IV – Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer, Art. 53: “A criança e o adolescente tem o direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho [...]” (BRASIL, 1990a, Art. 53).*

Diante do exposto, é importante ressaltar a importância que se deu à promulgação do ECA já que ele estabelece a seguridade e a proteção do Estado, mas, também, amplia as responsabilidades da família e de toda a sociedade com o compromisso com a criança e com os adolescentes.

Os avanços nas políticas educacionais para infância são incontestáveis nesse período histórico, reconhecendo a criança como cidadão de direitos. Percebe-se ainda, conforme indicado por Nascimento (2003), que muitas pesquisas são desenvolvidas no período no sentido de estabelecer novas concepções de infância e de educação.

Percebe-se ainda, que neste período existiu uma forte influência das agências capitalistas internacionais sobre os ditames nacionais como se pode evidenciar em ações promovidas pelo UNICEF e a UNESCO.

O Brasil classificado como um país subdesenvolvido buscou empréstimos internacionais com o objetivo de aumentar seu desenvolvimento, o que levou a ser bombardeado por interferências do FMI e do BM que apresentavam orientações quanto aos seus investimentos em diversas áreas com o discurso de superação da pobreza por meio da educação, contribuindo com o desenvolvimento econômico e superação do estado de miséria.

A influência do BM na educação infantil brasileira a partir da administração FHC se faz sentir através de dois eixos complementares: o da reforma educacional geral que, entre outras medidas, preconizou, em seu início, a prioridade absoluta de investimentos públicos no ensino fundamental; o da retomada da proposta de programas não formais a baixo investimento público de educação infantil para crianças pequenas pobres (ROSEMBERG, 2002, p. 42).

A acentuação nos gastos com o ensino fundamental ocorreu pela influência do BM que destacava que os investimentos de recursos públicos neste seguimento educacional dariam maiores taxas de retorno de rendimento do que em outros níveis de ensino (ROSEMBERG, 2002).



O discurso específico das agências multilaterais, para as políticas educacionais, voltadas para a primeira infância, tinha como finalidade promover o desenvolvimento sustentável dos países (MOREIRA e LARA, 2012). Para tanto, os países pobres endividados estariam sujeitos às demandas do capital, definidas pelos países credores.

Percebe-se, desse modo, que as taxas de retorno de rendimento não estão necessariamente dispostas aos países que executam os planos de ação das agências multilaterais, mas estão sujeitas a uma teia de relações sobre o plano macroeconômico.

Para tanto, no governo FHC (1995-2002), tivemos a priorização das seguintes reformas educacionais: focalização dos gastos no ensino fundamental, que se tornou exclusividade; descentralização, que se traduziu como municipalização; privatizações de serviços educacionais não essenciais; desregulamentação, ou seja, retirada da mão do Estado no financiamento e gestão do ensino fundamental e da educação infantil, garantindo seu controle por meio do currículo e de avaliações (ROSEMBERG, 2002).

Avanços na Educação brasileira se deram principalmente com a promulgação da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB 9.394/96) pelo então presidente FHC, que estabeleceu as normas legais da educação em todo o território nacional, bem como seus princípios e fins.

Conforme apresenta Saviani (1997), há objetivos proclamados e objetivos reais na promulgação da LDB, o primeiro refere-se à finalidade geral e ampla onde se situam os planos ideais e de consensos necessários e possíveis; enquanto a segunda são alvos concretos da ação, situados onde se defrontam interesses divergentes e por vezes antagônicos, orientado a partir dos interesses das forças que controlam o processo (SAVIANI, 1997).

Em concordância com os pressupostos neoliberais percebeu-se que a administração da educação no país foi descentralizada, distribuindo responsabilidades para os diferentes seguimentos governamentais (Federal, Estadual e Municipal), estando os municípios incumbidos de oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, bem como prioridade aos primeiros anos do ensino fundamental.

Para Bianchetti (2005) o desaparecimento do poder central permite que os serviços governamentais possam ser delegados por autoridades regionais e locais, limitando os seus poderes por regras ditadas por uma legislação superior.

Nesta perspectiva, percebe-se que os municípios têm a falsa impressão de que regulam as atividades educacionais locais, pois possuem dirigentes com uma falsa autonomia para dirigir as atividades, já que suas ações estão atreladas a leis maiores que, por sua vez, estão ligadas aos pressupostos neoliberais.

Partindo dessa concepção, buscamos, na sessão 4.1 desta dissertação, investigar como está registrada, no plano municipal de educação infantil de Rosana - S.P, a concepção do brincar, verificando, também, sob quais perspectivas teóricas foi o PME fundamentado.

Compreendendo que as leis estão em constante complementação, cabe ressaltar que houve alterações nos anos que se seguiram da promulgação da LDB. Entendendo a Educação Infantil como objeto de estudo desta investigação podemos apresentar duas mudanças significativas ocorridas na LDB: a promulgação da *Lei 11.274 de 2006* que estabelece a matrícula de crianças no ensino fundamental a partir dos 6 anos, agregando a criança que antes cursava a pré-escola ao ensino fundamental, tornando-se este último composto de 9 anos de escolaridade; e a *Lei 12.796 de 2013* que estabeleceu a educação infantil como primeira etapa da educação básica, com matrícula obrigatória para crianças a partir dos 4 anos de idade na pré-escola. A educação básica seria representada doravante por três níveis: Ensino Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Cabe então destacar que o enfoque educacional na educação infantil foi permitido principalmente por meio destas duas leis, que tornaram a matrícula obrigatória do aluno com 4 anos já na pré-escola e que reconheceram, de fato, a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica.

Frente ao indigesto efeito colateral do crescimento da pobreza no mundo com o avanço do capital, os líderes mundiais de 189 países reuniram-se na *Cúpula do Milênio*<sup>19</sup> onde foi homologada a *Declaração do Milênio (2000)*<sup>20</sup>, traçando metas a serem desenvolvidos por todos os países para as primeiras décadas no novo século,

---

<sup>19</sup> Realizada dia 8 de setembro de 2000. Organizada pela ONU e adotada por 189 países participantes, incluindo o Brasil, que se reuniram para debaterem sobre os principais problemas que afetam o mundo no novo milênio (ONU, 2000).

<sup>20</sup> Formulação de 8 compromissos para mudar o mundo com 22 metas (24 no Brasil) e 48 indicadores (ONU, 2000).

ênfatizando o reconhecimento do planeta como Aldeia Global. Entre as oito metas traçadas, destaca-se a segunda meta voltada para a Educação Básica de qualidade para todos, reforçando a educação como um dos indicadores de pobreza. Pensa-se que quanto maior a escolaridade dos indivíduos, maior será a chance de empregabilidade, promovendo a quebra do ciclo de pobreza em países em desenvolvimento. A falácia da superação da miséria se depara na dicotomia onde se buscou democratizar a educação sem que houvesse uma democratização da economia.

Diante do exposto reconhecemos que a educação passou a ter um papel essencial por parte do capital, hora como necessária para aproximar o indivíduo dos avanços tecnológicos, hora para administrar a pobreza no mundo. Portanto, percebe-se que a educação é constantemente utilizada para satisfazer as necessidades emergentes do capital, adaptando os países em desenvolvimento a partir das exigências indicadas por organismos internacionais que representam os interesses dos países dominantes no âmbito do capitalismo.

A partir disto, acreditamos que o ensino poderá superar tal visão educacional quando se apoia em princípios que permitem ao educando ter a compreensão da realidade social dentro de um contexto socioeconômico e político, no qual está inserido.

Com relação à educação da infância reconhece-se que nesta faixa etária predominam as atividades que privilegiam o lúdico. Por essa razão há uma predominância de brincadeiras nas atividades propostas para o ensino na educação infantil, que concebem o brincar como atividade dominante na vida das crianças pequenas durante a infância.

Neste estudo definimos como fontes de análises alguns documentos promulgados pelo Ministério da Educação (MEC)<sup>21</sup>, que norteiam as atividades na educação da infância, a partir da sua inclusão na educação básica, sendo um de caráter pedagógico - *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (BRASIL, 1998b) - e outra com orientações gerais - *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 2010), conforme seguem nas subseções desta seção.

---

<sup>21</sup> Ministério da Educação é um órgão do governo federal criado em 1930 no governo de Getúlio Vargas, inicialmente com o nome Ministério dos Negócios da Educação e Saúde. Em 1953 passou a ser chamando de Ministério da Educação e Cultura, do qual se originou sua abreviação (MEC). A partir de 1985 passou a ser denominado Ministério da Educação (BRASIL, 2010).

## 2.1 REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL (1998b)

Após a aprovação da *LDBEN 9394* (BRASIL, 1996) diversos debates ocorreram de modo a formalizar quais seriam as concepções pedagógicas que deveriam ser desenvolvidas na educação infantil e como se formaria o seu currículo. A LDB (BRASIL, 1996) garantia o direito da criança de 0 a 6 anos à educação infantil, ao mesmo tempo em que o Estado assumiria como dever proporcionar esta educação. Assim, creches e pré-escolas passaram a ser analisadas e estudadas em debates de pesquisadores a fim de superar as críticas em torno do cuidar e do educar nessas instituições, para que as creches garantissem o caráter educacional na formação das crianças pequenas.

Conforme escreveu Cerisara (2002), os ganhos sociais que abrangem a educação infantil não devem ser vistos como naturais, mas advindos de vários movimentos sociais, da sociedade civil organizada, de educadores e de pesquisadores, que lutaram pela educação das crianças 0 a 6 anos.

Como vimos anteriormente, vale lembrar que entre eles se destacam: o movimento de emancipação da mulher no mundo do trabalho, que passou a sair de sua casa para contribuir com a renda familiar e que necessitava de um local apropriado para deixar os seus filhos; o crescimento da urbanização que trouxe mais famílias para a cidade; a luta dos profissionais da educação para a oferta de educação de qualidade para as crianças pequenas, dentre outros.

Para Cerisara (2002) houve a necessidade de trazer as creches e pré-escolas da assistência social para a educação com objetivo de solucionar este problema emergente na sociedade. Com essa demanda, exigiu-se uma formação mais qualificada para o profissional da educação infantil que atenderia essas crianças nas instituições educacionais. Portanto, foram exigidas mudanças para a formação em nível superior desses educadores, podendo ser aceitos até os formados em nível médio na modalidade normal, até atingir a universalização da formação de todos os profissionais da educação infantil.

A partir disto, foi no governo FHC que se buscou formular um documento capaz de orientar conteúdos didáticos e pedagógicos a serem desenvolvidos com as crianças da educação infantil. Esse documento se materializou na construção do *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Nesta subseção buscou-se

apresentar como foi produzido o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (RCNEI) a partir dos objetivos firmados na última década do século XX.

Para tanto, cabe ressaltar que a visão educacional desse período histórico girava em torno do lema *Educação para Todos*. Assim, a inclusão da educação infantil, como parte da educação básica nacional, passou a ser aceita com o objetivo de ampliar o atendimento educacional, desde os primeiros anos vida da criança. Nesta perspectiva, houve a necessidade de produzir documentos que respaldassem a importância dessa etapa educacional no processo de ensino, de aprendizagem e de desenvolvimento infantil.

Compreendendo a estreita relação entre o brincar e os primeiros anos de escolarização da vida da criança, os documentos nacionais também passaram a expressar a necessidade das brincadeiras nas instituições de educação infantil.

Considerando o brincar como parte presente em toda a infância, em especial para crianças de 0 a 6 anos, Freire (2009) apresenta a necessidade do movimento lúdico nos primeiros anos de escolarização. O autor firma o seu argumento destacando que toda a aprendizagem realizada pela criança até o ingresso na pré-escola se deu por meio de brincadeiras que mediava a sua relação de corpo com o mundo que o rodeia.

Dessa perspectiva, é possível perceber também, a partir da visão de outros autores, que o jogo e a brincadeira podem ser compreendidos como atividades instintivas no comportamento das crianças. Estão presentes em toda a infância e não devem ser ignorados quando a criança adentra na escola (SOMMERHALDER; ALVES, 2011). Assim, torna-se necessário não só matricular o intelecto da criança na escola, mas igualmente seu corpo. Ao eliminar as atividades corporais na escola encerrar também a relação do corpo com o mundo.

As observações apresentadas por Freire (2009) destacam a importância do brincar na pré-escola sobre a perspectiva da Educação Física. Cabe destacar que o autor vai de encontro aos pressupostos do RCNEI, pois sua obra “Educação de corpo inteiro” é identificada como abordagem construtivista da Educação Física, possuindo como autor de base o suíço Jean Piaget<sup>22</sup>.

---

<sup>22</sup> Jean William Fritz Piaget (1896-1980) foi um biólogo, psicólogo e epistemólogo suíço, considerado um dos mais importantes pensadores do século XX. Foi o fundador da Epistemologia Genética, teoria do conhecimento com base no estudo da gênese psicológica do pensamento humano (MUNARI, 2010).

É a partir desta perspectiva que o RCNEI propõe atividades didáticas voltadas para o trabalho com crianças nas creches e pré-escolas. Mas qual seria a concepção de brincar que o RCNEI comporta?

Para melhor compreensão de como foi produzido o documento buscou-se apresentar os estudos de Faria e Palhares (2007) que analisaram como foi realizada a elaboração do RCNEI pós a promulgação da LDB. Nesta perspectiva, pode-se compreender que a versão preliminar do documento foi encaminhada à vários profissionais vinculados a universidades brasileiras em fevereiro de 1998, para realizarem pareceres do documento. O movimento voltado para a criação do *RCNEI* já havia sido iniciado com a formulação da série *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental* e, também, com a elaboração do *Referencial Pedagógico-Curricular para a Formação de Professores da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental* (FARIA; PALHARES, 2007).

Cerisara (2002) ressalta que havia urgência por parte do MEC na divulgação deste documento. Tal posicionamento já mostrava o interesse eleitoreiro em utilizar tal documento para promoção partidária por parte do FHC. Ainda, diante do aligeiramento houve a organização por parte dos pareceristas para aprimorar o RCNEI.

Como é detalhado por Faria e Palhares (2007) houve uma reunião com os pareceristas em 24 de março daquele ano em São Paulo para discussão e encaminhamento de subsídios para a *Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)*<sup>23</sup>, contribuindo com o desenvolvimento do documento final voltado para o avanço qualitativo da Educação Infantil brasileira. Constituiu-se uma tarefa desafiadora para a produção de uma proposta com direcionamento único para o sistema educacional de todo país (FARIA; PALHARES, 2007, p. 20-21).

A intenção era de dar visibilidade às contribuições ao maior numero de pessoas possíveis, divulgando-as e possibilitando reflexões sobre a produção acadêmica na área da educação infantil, assim com buscar perceber ate que ponto o resultado dos pareceres seria ou não incorporado pelo Ministério de Educação (MEC) na versão final do RCNEI (FARIA; PALHARES, 2007, p. 21).

---

<sup>23</sup> É uma entidade sem fins lucrativos que congrega programas de pós-graduação stricto sensu em educação. Tem por finalidade o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, dentro dos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social (ANPED, 1998).

Com base nas análises da ANPED, divulgaram em 1998 seu posicionamento e preocupações diante do RCNEI. Cabe ressaltar que a ANPED congrega pesquisadores de diferentes orientações teóricas, metodológicas, ideológicas e partidas, o que se refletiu em diferentes posicionamentos diante do programa educacional (ANPED, 1998).

Pesquisadores ligados às universidades de todo o país e também professores da rede pública contribuíram com os pareceres, sendo estes últimos em menor número. As áreas de atuação dos pareceristas possuíam diversas interfaces: psicologia, história da educação, filosofia, linguagem.

Um dos apontamentos indicados por eles foi a linguagem utilizada no documento. Com base nas análises evidenciou-se uma estrutura complexa, extensa, onde se solicitou uma linguagem mais clara, objetiva e direta, a fim de tornar a leitura menos cansativa. Ainda destacaram que havia falta de definição do leitor ao qual o documento era dirigido e a clareza quanto à sua natureza (FARIA; PALHARES, 2007).

Segundo a pesquisa realizada por Souza (2007) a produção do RCNEI, ainda que tenha passado por pareceristas, não retratou a realidade do país, já que desconsidera as desigualdades socioeconômicas, a diversidade étnica e cultural. Isso nos permite questionar se a produção de um documento legal é capaz de permitir também a transformação qualitativa da educação nacional sem que haja mudança nas condições de serem aplicadas.

A partir destas discussões que foi concretizado o RCNEI, tornando-se um documento norteador para os profissionais de Educação Infantil. Conforme é destacado por Faria e Palhares (2007): “Há várias indicações no sentido de que o RCNEI deve conduzir-se de modo a não se tornar compulsório, mas uma referência nacional que possibilite e estimule o processo de construção curricular em cada instituição” (FARIA; PALHARES, 2007, p. 27).

Pode-se constatar que houve também críticas ao RCNEI, pois muitos pareceristas destacam que o documento não ficou com a cara da Educação Infantil, mas apresentava-se subordinado ao Ensino Fundamental, destacando o retrocesso da área diante dos avanços desenvolvidos pela pesquisa.

Conforme apresentam os pareceristas, no documento preliminar a presença do item *Avaliação* a fim de mediar quantitativamente as atividades, mostrando-se

contrário à LDB, a qual apresenta que a Educação Infantil não tem caráter classificatório e de reprovação.

[...] predomina no RCNEI é uma concepção abstrata e reducionista que a vê unicamente como aluno, pois apesar de ter uma concepção de construção histórico-social, o documento não toma a criança como princípio educativo, uma vez que privilegia mais o sujeito escolar que o sujeito criança (FARIA; PALHARES, 2007, p. 29).

Souza (2007) complementa e explica que, a concepção de criança contida no RCNEI apresenta um sujeito completo e indivisível, portanto, o ensino deve atender aos aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais da criança. Contudo, o que pode ser constatado são práticas que privilegiam determinadas áreas em detrimentos de outras:

Observa que há práticas que privilegiam os cuidados físicos, outras, que privilegiam as necessidades emocionais e algumas que se baseiam exclusivamente nos aspectos relacionais, com forte presença de relações pessoais intensas entre adultos e crianças (SOUZA, 2007, p. 32).

A partir destas considerações podemos notar que, apesar de o RCNEI tratar a criança como um sujeito integral, em dado momento o documento enfoca a aquisição de aprendizagens de forma desconectada uma das outras.

Percebe-se que, no seu parecer a ANPED (1998) manifestou sua intenção em não assumir no Referencial um modelo escolar próximo ao do ensino fundamental. Propôs, então, uma estrutura funcional, flexível e aberta às iniciativas dadas pelas crianças, sem que houvesse uma preocupação com o desenvolvimento de determinados conteúdos escolares.

Além dos aspectos supracitados, outros termos também foram destacados no conteúdo do Referencial, tais como: língua escrita, língua oral, avaliação, orientação didática e sala de aula. Portanto, o que se percebe é a descaracterização da atividade dominante – o brincar – na Educação Infantil, dando a entender que o RCNEI busca uma formação precoce da criança.

Cabe ressaltar, ainda, que o RCNEI foi formulado antes da implantação da lei do *Ensino Fundamental de 9 anos*, que estabelece a matrícula de alunos de 6 anos de idade nessa etapa de ensino. Desta forma o RCNEI atribui uma divisão de faixas etárias de 0 a 3 anos e de 4 a 6 anos.



Para complementar, recorreremos a Molina e Lara (2005, p. 20-21) que escrevem:

[...] existem, ainda, outros problemas no Referencial, que são discutidos pelos pareceristas. Sobre a concepção de desenvolvimento infantil, o parecer alega que o Referencial, além de não apresentar, em alguns momentos do texto, linguagem clara e objetiva, contempla uma abordagem psicológica e cognitivista em seu conteúdo, sem, contudo, considerar outras situações importantes na realidade da criança como, por exemplo, os aspectos, naturais, culturais, sociais, históricos e políticos.

Conforme apresentam os pareceristas, o RCNEI possui uma fundamentação teórica pautada na psicologia e no construtivismo<sup>24</sup> socialmente determinado, termo destacado pelo fato de que os conteúdos do documento, quase exclusivamente, são advindos da psicologia cognitiva, de base piagetiana, indicando que o RCNEI assumiria um modelo ensino-aprendizagem tradicional. Deste modo, pode-se observar que as críticas ao documento enfatizam a falta de aproximação da realidade da criança, deixando de abordar aspectos naturais, culturais, sociais, históricos e políticos.

Diante do dilema “cuidar e educar”, é possível destacar os relatos dos analistas da ANPED (1998) que apresentam que há uma convergência na necessidade de tratar diferentemente a creche e a pré-escola: “[...] concordam que as crianças menores necessitam de modelos mais flexíveis, abertos e não escolarizados de atendimento, onde as funções de cuidar e educar estejam integradas” (ANPED, 1998, p. 90).

A partir desta afirmação, pode-se destacar que houve um interesse em enfrentar o paradigma da educação infantil, superando a visão meramente assistencialista, indicando que o educar é parte essencial na pré-escola, ficando o cuidar integrado ao ensinar junto às atividades da creche.

Realizando uma crítica aos eixos que organizam o Referencial, os pareceristas enfatizam que estando tais eixos separados percebe-se que a falta de

---

<sup>24</sup> A teoria construtivista para o ensino foi desenvolvida pelo psicólogo suíço Jean Piaget (1896-1980). Nesta teoria a criança possui papel ativo na construção de conhecimento. São por meio de constantes mecanismos de assimilação e acomodação que o indivíduo vai ampliando seu conhecimento de mundo. Desta forma, o conhecimento é formado por meio de experiências e a aprendizagem é uma forma de interpretação pessoal do mundo. O professor tem o papel de formular mecanismo de desequilíbrio mental em tarefas para que o aluno supere e adquira um novo saber. Neste entendimento o sujeito é um elemento ativo na busca ativa de compreender o mundo que o cerca, para tanto, há uma constante interação entre o meio e o indivíduo (PIAGET, 1975).

integração entre eixos e áreas os transformam em disciplinas, dando a característica de fragmentação na proposta.

Entre os eixos mais discutidos destacam-se o Brincar e a Linguagem. Estando “o brincar e o movimento” separados no documento, passam a ter característica disciplinar, indicando o quanto o RCNEI é inadequado para estruturar o trabalho educacional na infância. Pode-se ainda, acompanhar a seguinte crítica ao documento:

[...] o brincar e o movimento deveriam perpassar todo o documento e não constar como um eixo de trabalho uma vez que tratar a brincadeira não como atividade permanente, mas como área estanque incorre no perigo da escolarização precoce e/ou da didatização do lúdico (FARIA; PALHARES, 2007, p. 30).

Enfoca-se o tempo para as brincadeiras especialmente para as crianças que ficam no estabelecimento de ensino em regime integral, sugerindo que deve haver para este aluno um espaço para as brincadeiras livres, o descanso e a alimentação (ANPED, 1998).

Na visão de Cerisara (2007), com a entrega em outubro de 1998 da versão final, houve a tentativa por parte dos pareceristas de prorrogar o tempo de debates para dedicarem maior apreciação ao documento, contudo foi negada, percebeu-se certa urgência por parte do MEC a fim de divulgar o trabalho e alavancar uma manobra política para crescer o eleitorado do então governo FHC.

A despeito de todas as críticas ao documento, a versão final materializou-se em três volumes do documento sendo que os volumes II e III são divididos por eixos de conteúdos. O primeiro volume denominado *Introdutório* apresenta a situação daquele período das creches e pré-escolas no Brasil; o segundo *Identidade e Autonomia*, relacionados à formação pessoal e social; e o terceiro *Conhecimentos de Mundo* com os eixos temáticos: movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e Matemática.

Cerisara (2007) destaca que o documento final buscou efetivar as orientações dos pareceristas quando indicaram aproximar o RCNEI à criança e não ao ensino fundamental, pois com a ênfase dada à criança passa-se a reconhecê-la como sujeito que está em processo de constituição como ser humano, a partir de sua singularidade própria da infância.

Para corroborar essa concepção, apresentamos as ideias de Souza (2007) ao apresentar que,

[...] nas interações que estabelecem desde cedo com pessoas próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam esforço para compreender o mundo em que vivem, as relações contraditórias que presenciam e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas, seus anseios e desejos (SOUZA, 2007, p. 33).

Percebemos que o RCNEI assume uma compreensão de que a criança possui uma forma singular de interpretar o mundo, sendo a **brincadeira** um meio que lhes permite aventurar-se nas experiências presentes na vida, aprendendo e se desenvolvendo.

Cerisara (2007) indica ainda que a falta de amadurecimento da área de educação infantil gerou um documento com muitas falhas, que buscou apenas orientar o trabalho docente, sem a necessidade obrigatória de sua utilização. A falta de especificidade na área não se justificava pela ausência de educação infantil, pelo contrário, havia necessidade de mais reflexão, discussões e debates na busca de levantar o que se queria para a educação de crianças de 0 a 6 anos.

Portanto, a partir destas afirmações, pode-se perceber que a preocupação daqueles estudiosos que contribuíram com a elaboração do RCNEI buscou produzir um documento que respeitasse as especificidades e as diversidades culturais da criança, sem engessar com um modelo único e verdadeiro.

Desta forma, é a partir do compromisso docente que a instituição de educação infantil permitirá a construção de modelos pedagógicos emancipatórios de educação para a infância, tendo como formação o cidadão e não meramente trabalhadores com instinto consumista e compulsivo.

Portanto, cabe ressaltar como o brincar é apresentado no RCNEI enfocando sobre quais perspectivas está embasado ou fundamentado. Para tanto, no que compete à disciplina de Educação Física escolar, acreditamos que os eixos de aprendizagem **brincar** e **movimento**, presentes no documento, permitiram analisar os questionamentos apresentados neste trabalho.

Neste estudo serão destacados apenas os volumes I e III, pois são estes volumes que estão em conformidade com o objeto de estudos desta investigação, dos quais se destacam nas discussões, respectivamente: **o brincar e o movimento**.

### 2.1.1 O Brincar no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

O RCNEI é composto por três volumes, sendo o primeiro deles introdutório. Esse volume do documento traz uma breve reflexão sobre creches e pré-escolas em território nacional. A partir disto, destaca-se a concepção de criança, de educação, de instituição infantil e do profissional que desenvolverá as atividades com esse público, traçando objetivos gerais para a educação infantil e orientando a metodologia do trabalho docente.

O brincar é tratado no RCNEI, no primeiro volume denominado Introdutório, no qual se enfatiza a necessidade do lúdico em todas as atividades realizadas na Educação Infantil, compreendendo-a como parte do desenvolvimento inicial da criança e do seu contato com o outro e com o mundo.

Segundo o RCNEI, o brincar é compreendido como uma linguagem infantil que possui íntima relação com aquilo “não-brincar”, ou seja, o não-brincar é o conhecimento de mundo relacionado a humanização do indivíduo, como a organização da sociedade, relações sociais, mundo do trabalho, entre outros elementos particulares da vida adulta, nos quais a criança se insere.

Desta forma, ao brincar de dirigir um carro correndo pelo pátio a criança apropria-se de elementos que constituem o carro, bem como ações dos indivíduos ao dirigir um veículo. Assim, tem-se na brincadeira a aproximação do mundo que o circunda.

Sendo a linguagem simbólica parte abstrata da aprendizagem, é no brincar que a criança desenvolve a abstração, elemento essencial para a aprendizagem de leitura e de escrita. Antes de internalizar a palavra escrita, torna-se necessário que a criança compreenda o elemento que pretende materializar por meio da união de letras.

Partindo desta afirmação, antes de a criança escrever bola, ela deve conhecer a bola, se possível ter um contato com a bola. Ao brincar apropriando-se do não-brincar a criança grava em seu córtex elementos abstratos que contribuirão para criar os símbolos utilizados na escrita e na leitura.

Nessa visão, percebe-se que é no ato de brincar que a criança relaciona o imaginário com a realidade, sendo esta realidade o elemento essencial que fornecerá embasamento para o imaginário. Como se destaca no RCNEI: “[...] para brincar é preciso apropriar-se de elementos da realidade imediata de tal forma a

atribuir-lhes novos significados” (BRASIL, 1998b, p. 27). Compreende-se portanto que a imaginação e a imitação da realidade são uma via de mão dupla para a prática do brincar, onde as relações utilizadas pelo aluno enriquecem suas abstrações.

Neste intuito o brincar assume um papel fundamental na primeira infância, pois é por meio dele que a criança recria e repensa os acontecimentos que lhe deram origem, ou seja, é por meio dele que a criança reproduz aquilo que já tenha vivido ou experimentado.

Compreende-se que ao brincar a criança transfere e substitui suas ações cotidianas pelas ações e características do papel assumido. Este papel assumido refere-se ao protagonista da brincadeira, geralmente atribuído ao mundo de faz de conta, tais como animais inanimados ou a algumas profissões ou condições sociais, tais como: motorista, bombeiro, polícia, príncipe, princesa, lobo mau e outras. Desta forma, o modelo do adulto internalizado pela criança é manifestado nas brincadeiras. Suas significações são resultado da imitação de alguém ou de algo conhecido, sendo suas experiências nos diversos meios contempladas nas brincadeiras.

É no ato de brincar que a criança estabelece os diferentes vínculos entre as características do papel assumido, suas competências e as relações que possuem com outros papéis, tomando consciência disto e generalizando para outras situações (BRASIL, 1998b, p. 27-28).

A brincadeira proporciona ao aluno experimentar o mundo e internalizar uma compreensão singular sobre as pessoas, os sentimentos e os diversos conhecimentos que envolvem as relações de solução de problemas. Compreende-se desta forma a importância da educação infantil como o primeiro momento institucional para a humanização do homem.

Conforme é exposto no RCNEI, alguns elementos são característicos do brincar, podendo ser organizados em três grupos: brincar de faz-de-conta ou com papéis, brincar de materiais de construção e brincar com regra, sendo a primeira fundamental da qual se originam todas as outras. Este destaque dado ao brincar pode ser compreendido como uma extensão das aprendizagens já desenvolvidas pela criança antes de seu ingresso na educação infantil. Isso representa o contato da criança com o mundo e os significados que são expressos por intermédio de suas ações.

O RCNEI apresenta a criança como protagonista da brincadeira, onde é esta que escolhe qual o tema a ser realizado na brincadeira, qual o papel deseja assumir

e com que deseja brincar. A partir disto, percebe-se que o professor tem um papel secundário no desenvolvimento do brincar já que é a criança que propõe tudo. Por conseguinte, o professor terá a responsabilidade apenas de organizar a base estrutural das brincadeiras, oferecendo objetos, fantasias, brinquedos ou jogos, delimitando e arranjando os espaços e o tempo para brincar.

Nesta perspectiva: “É preciso que o professor tenha consciência que na brincadeira as crianças recriam e estabilizam aquilo que sabem sobre as mais diversas esferas do conhecimento, em uma atividade espontânea e imaginativa” (BRASIL, 2001a, p. 29).

Cabe destacar que o RCNEI não faz referência a qual professor está se referindo, se é o professor de educação básica I ou professor especialista no ensino do movimento (Educação Física). Pensa-se que a generalização do termo deve-se ao fato de que, no período de sua construção não havia ainda a Educação Infantil como parte da Educação Básica. Portanto, sem a disciplina de Educação Física e, ainda, por compreender que o brincar deve ser utilizado por todos os profissionais de educação que desenvolvem atividades em turmas de pré-escola.

Ainda hoje, observa-se que alguns municípios não possuem tais profissionais especialistas, e aqueles que o possuem, sua presença se materializa por meio de leis municipais que estabelecem obrigatoriedade do professor de Educação Física na rede de ensino infantil e em anos iniciais do ensino fundamental.

Justifica-se a intervenção intencional do professor nas brincadeiras no intuito de otimizar as competências imaginativas, criativas e organizacionais infantis. Tem-se ainda a necessidade de estimular brincadeiras diversificadas, permitindo que as crianças escolham seus temas, papéis, objetos e companheiros com quem desejam brincar ou os jogos de regras e de construção, elaborando formas pessoais e independentes suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais.

Assim sendo, acreditamos que o RCNEI se apropria dos saberes de diversos autores, conforme consta em suas referências bibliográficas, assumindo uma perspectiva construtivista, ainda que parte dos autores citados ou elencados na lista de referência não o sejam. Verificou-se ainda que, apesar de constarem no material bibliográfico, muitos autores desaparecem durante o desenvolvimento do documento, ficando subentendidos nas entrelinhas dos conteúdos conceituais.

Dessa forma, é possível entender que o brincar presente no RCNEI estabelece uma aproximação maior com o modelo piagetiano de educação. O

RCNEI atribui à criança um papel de destaque com relação ao professor. Nas proposições feitas pelo documento, é o aluno que escolhe a brincadeira, assim como os materiais que desejam utilizar para brincar os colegas que participarão da brincadeira; bem como a resolução de problemas inerentes à brincadeira.

Percebe-se, desse modo, que se valorizam no documento as brincadeiras que as crianças já realizam fora da escola como parte de resgate cultural do universo da criança. Se essas brincadeiras são resgatadas, mas não há mediação do professor, se as brincadeiras não são motivadas, se a criança não compreende a relação que se estabelece entre atividade, ação e operação, ao brincar ele não avança no desenvolvimento do seu intelecto.

### **2.1.2 O Movimento no Referencial Curricular para a Educação Infantil**

Compreendendo o Movimento como parte intimamente ligada à disciplina de Educação Física cabe nesta investigação ressaltar este objeto de conhecimento destacado no RCNEI, mesmo que o documento não faça menção de tal disciplina, mas acreditando que deve ser explorado por este trabalho já que o ato de brincar demanda, em grande parte, o movimento corporal.

O eixo Movimento é apresentado no primeiro capítulo do volume três do RCNEI, que juntamente com Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade, e Matemática, fazem parte do bloco de saberes denominado Conhecimento de Mundo.

Como é apresentado no RCNEI o movimento humano é uma importante dimensão do desenvolvimento e da cultura humana, é portanto, por meio das relações com o meio que a criança movimenta-se e se relaciona com o mundo, expressando seus sentimentos, suas emoções e seus pensamentos.

O movimento humano, portanto, é mais do que simples deslocamento do corpo no espaço: constitui-se em uma linguagem que permite às crianças agirem sobre o meio físico e atuarem sobre o ambiente humano, mobilizando as pessoas por meio de seu teor expressivo (BRASIL, 1998c, p. 15).

Para discutir sobre essa questão, o RCNEI aponta que os movimentos são construídos de acordo com as diferentes necessidades, interesses e possibilidades presentes nas diferentes culturas em diversas épocas da história. Tais acervos de

movimentos constituem-se assim como cultura corporal. A cultura corporal é um termo utilizado pelos teóricos da Educação Física, principalmente por Soares et al (2009), que afirmam ser o objeto de conhecimento o qual a disciplina de Educação Física, enquanto ciência deve investigar e utilizar em suas práticas.

Como se pode evidenciar, a partir dos *PCNs* de Educação Física, são considerados elementos da cultura corporal: o jogo, o esporte, a dança, a ginástica e a luta. “Estes tem em comum a representação corporal, com características lúdicas, de diversas culturas humanas; todos eles ressignificam a cultura corporal humana e o fazem utilizando uma atitude lúdica” (BRASIL, 1998c, p. 26-27).

Percebe-se aqui a relação do jogo e da ludicidade elementos essencialmente presentes na educação infantil e ligados aos primeiros anos de vida da criança. Neste entendimento, a criança necessita de um ambiente desafiador que proporcione experimentar as diferentes possibilidades do ato de se movimentar:

O trabalho com movimento contempla a multiplicidade de funções e manifestações do ato motor, propiciando um amplo desenvolvimento de aspectos específicos da motricidade das crianças, abrangendo uma reflexão acerca das posturas corporais implicadas nas atividades cotidianas, bem como atividades voltadas para a ampliação da cultura corporal de cada criança (BRASIL, 1998c, p.15).

É alertado pelo *RCNEI* a necessidade de o profissional conscientizar-se de que as práticas motoras que buscam explorar apenas disciplina e evitar a desordem não devem ser privilegiadas, pois não contribuem com a exploração motora por parte das crianças. Para exemplificar pode-se citar aquelas longas horas fazendo atividades junto as carteiras produzidas em atividades de leitura e escrita, as esperas em filas pela sua vez, posturas quietas e sem se mover. Para o *RCNEI* é um erro apontar que as manifestações motoras podem atrapalhar a aprendizagem, ao contrário, a pouca prática de movimento pode dificultar o pensamento e a manutenção da atenção (BRASIL, 1998c, p. 17).

Nas atividades dedicadas à realização de exercícios ou de deslocamentos com estrita conformidade, as orientações do professor, em um momento específico, podem ser eficazes, do ponto de vista da manutenção da ordem e do respeito hierarquizado, mas limitam as possibilidades de expressão da criança opondo-se às iniciativas próprias destes alunos. Por consequência: “É somente aos poucos que se



desenvolve a dimensão objetiva do movimento, que corresponde às competências instrumentais para agir sobre o espaço e meio físico” (BRASIL, 1998c, p.18).

É por meio do movimento que as crianças expressam seus sentimentos e emoções, destacando-se o papel da cultura na qual está inserida como meio de significação de seus gestos, tais como: jogos, brincadeiras, lutas, danças e práticas esportivas. “Compreender o caráter lúdico e expressivo das manifestações da motricidade infantil poderá ajudar o professor a organizar melhor sua prática, levando em conta as necessidades das crianças” (BRASIL, 1998c, p. 19).

O *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil* apresenta o movimento em dois momentos na vida da criança, sendo o primeiro de zero a três de idade, o segundo de quatro a seis anos. Enfatiza ainda, que nos primeiros anos de vida a relação de movimento esta ligada à expressão do bebê ao adulto, é sua comunicação com o mundo. A exploração do próprio corpo verificando os limites do seu corpo e aquilo que é externo a ele, o mundo que o circunda torna-se um laboratório de análise de suas potencialidades, aperfeiçoando seus gestos e sua consciência corporal (BRASIL, 1998c).

A coordenação sensório-motora é desenvolvida por ações em que a criança procura descobrir o efeito de seus gestos sobre os objetos, onde seus atos se tornam instrumentos para atingir fins situados no mundo externo.

Buscando nas evidências da história, pode-se constatar que desde o período da Idade Média as mães buscavam enrolar bebês em cueiros e faixas, prática ainda perpetuada na atualidade por tradição e conhecimento popular em cidades de interior, a fim de proteger o pequenino de movimentos que pudessem prejudicar os músculos acreditando que estes ainda não estariam preparados. Contudo, a ciência contemporânea dispensa seu uso, pois afirma não contribuir com a interação com o mundo social e atrasa o desenvolvimento de habilidades que promoverão a independência da criança com o ambiente (BRASIL, 1998c).

As crianças de um a três anos, já com sua autonomia motora e aperfeiçoamento do sistema nervoso, utilizarão de sua independência para andar na exploração do espaço, destacando-se agora a maior disponibilidade com as mãos. Na dimensão expressiva do ato motor destaca-se o desenvolvimento dos gestos simbólicos, tratados no *Referencial* como o brincar de faz-de-conta, onde a imitação desempenha um importante papel (BRASIL, 1998c).

Para as crianças de quatro a seis anos considera-se que há uma ampliação do repertório de gestos instrumentais os quais contam com uma progressiva precisão para movimentos mais elaborados. Observam-se atos que exigem coordenação de vários seguimentos motores voltados para ações lúdicas: “[...] o movimento começa a submeter-se ao controle voluntário, o que se reflete na capacidade de planejar e antecipar ações – ou seja, de pensar antes de agir – e no desenvolvimento crescente de recursos de contenção motora” (BRASIL, 1998c, p. 24).

Contenção motora mostra a possibilidade de planejar seu próprio movimento, e até mesmo cessá-lo, ou cessá-lo em partes por um longo período, como pode ser evidenciado no gesto de escrever que necessita de relaxamento de partes do corpo para realização ativa do braço para desempenhar a tarefa. Demanda imenso esforço da criança, pois para ficar parado necessita intensa atividade muscular para manter o tônus (BRASIL, 1998c).

Há destaque para as práticas culturais predominantes e as possibilidades de exploração oferecidas pelo meio em torno da criança, pois permitem que ela desenvolva capacidades e construa repertórios próprios (BRASIL, 1998c).

São apresentados no RCNEI objetivos a serem desenvolvidos com crianças de 0 a 3 anos e 4 a 6 anos, sendo as atividades propostas para o primeiro período: familiarizar-se com a imagem do próprio corpo; explorar as possibilidades de gestos e ritmos corporais para expressarem-se nas brincadeiras e nas demais situações de interação; deslocar-se com destreza progressiva no espaço ao andar, correr, pular, etc, desenvolvendo atitude de confiança nas próprias capacidades motoras; explorar e utilizar os movimentos de preensão, encaixe, lançamento etc., para o uso de objetos diversos (BRASIL, 1998c).

Para o segundo momento o *RCNEI* considera os seguintes objetivos das atividades: ampliar as possibilidades expressivas do próprio movimento, utilizando gestos diversos e o ritmo corporal nas suas brincadeiras, danças, jogos e demais situações de interação; explorar diferentes qualidades e dinâmicas do movimento, como força, velocidade, resistência e flexibilidade, conhecendo gradativamente os limites e as potencialidades de seu corpo; controlar gradualmente o próprio movimento, aperfeiçoando seus recursos de deslocamento e ajustando suas habilidades motoras para utilização em jogos, brincadeiras, danças e demais situações; utilizar os movimentos de preensão, encaixe, lançamento etc., para

ampliar suas possibilidades de manuseio dos diferentes materiais e objetos; apropriar-se progressivamente da imagem global de seu corpo, conhecendo e identificando seus seguimentos e elementos e desenvolvendo cada vez mais uma atitude de interesse e cuidado com o próprio corpo (BRASIL, 1998c).

Pode se observar que o *RCNEI* dá ênfase ao papel do professor, sendo este um modelo para a criança, compreendendo que o docente também possui um corpo que movimenta e possui expressão (BRASIL, 1998c). É necessário, pois salientar, que ao desenvolver as atividades motoras com a criança, a mesma busca observar o professor quanto ao seu comportamento e gesto em toda a realização da tarefa. Pois, se antes as crianças possuíam apenas seu círculo familiar como fonte de referência de expressão corporal, dentro da instituição de ensino o professor, também, passa a ser agregado como referência.

No processo em particular do desenvolvimento de atividades coletivas que envolvem o contato da criança com o outro, torna-se necessário utilizar-se de brincadeiras simples com uma ou duas regras, a fim de contribuir com a compreensão para a execução da atividade pela criança, respeitando sua maturidade.

As instituições devem assegurar e valorizar, em seu cotidiano, jogos motores e brincadeiras que contemplem a progressiva coordenação dos movimentos e o equilíbrio das crianças. Os jogos motores de regras trazem também a oportunidade de aprendizagens sociais, pois ao jogar, as crianças aprendem a competir, a colaborar umas com as outras, a combinar e a respeitar regras (BRASIL, 1998c, p. 35).

Durante o ensino na educação infantil, o professor deve assegurar que seus alunos tenham uma participação bem sucedida nas atividades, de modo que os motive à realização das atividades, também nos demais anos da educação básica, evitando o afastamento da criança de atividades corporais, conforme se evidencia nos estudos de Martinez (2014) os quais apresentaram que a postura do professor, quanto à sua metodologia de trabalho e à diversidade de atividades, desmotivou a participação de discentes.

As propostas de atividades devem assegurar que não sejam estereotipadas, cabendo desenvolver situações de competição de forma saudável, sendo o professor aquele que mediará possíveis conflitos. Tais brincadeiras e jogos devem envolver a descoberta e a exploração de capacidades físicas e a expressão de

emoções, afeto e sentimentos próprios das atividades psicomotoras (BRASIL, 1998c).

A partir desses levantamentos pode-se destacar que os jogos, a ludicidade e a postura docente são enfatizados no RCNEI a fim de nortear o trabalho na educação infantil. Diante do exposto, percebe-se uma aproximação do *Referencial* junto ao *PCN da Educação Física* tratando a cultura de movimento como eixo a ser desenvolvido com as crianças.

É possível encontrar no eixo de conteúdo *movimento*, contido no *Referencial*, uma aproximação das atividades propostas com a **psicomotricidade**, onde os alunos se locomovem e manipulam objetos reconhecendo suas potencialidades corporais para o contato com o mundo. Verificamos que uma multiplicidade de atividades podem ser incorporadas a esse conhecimento enriquecendo o trabalho do professor, tais como: jogo, dança, ludicidade, faz de conta, dentre outras.

Para tanto, torna-se necessário indagar-se se as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* contemplam o **brincar** neste seguimento educacional, e ainda, sobre quais perspectivas este brincar está fundamentando.

## 2.2 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL (2010)

A fim de atribuir caminhos a serem percorridos pela educação nacional houve a necessidade de criação das *Diretrizes Curriculares* para as diferentes etapas de ensino presentes na educação básica, respeitando as particularidades de cada momento vivido pelos estudantes na educação. Tendo em vista que há diversos documentos formulados para orientar o trabalho com a Educação Infantil, no qual optou-se nesta investigação enfatizar em suas análises as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* entendendo-as como um marco na incorporação da educação infantil junto à educação básica.

Compreender as políticas nacionais para a infância como um investimento social é reconhecer a criança como um sujeito dotado de direitos e como cidadãos em processo de humanização. Com a promulgação da *LDB 9.394/96* dá-se um novo tratamento à educação infantil, como parte de um sistema nacional de educação, ainda que de forma genérica e sucinta.

A partir de então, tem-se nas *Diretrizes Curriculares Nacionais*, um documento formulado na busca de construir políticas públicas, com esforços conjuntos entre família e Estado, para garantir os direitos da criança pequena à educação infantil.

Como já foi dito anteriormente, as políticas públicas no Brasil são desenvolvidas a partir de influências de agências internacionais. Conforme é apresentado por Rosemberg (2002) estando o Brasil submetido ao Banco Mundial, devido ao seu endividamento com o FMI pós Regime Militar, foi esta instituição multilateral que ditou as políticas para a infância brasileira até o momento.

Ainda segundo Rosemberg (2002) a educação infantil é considerada como política social vinculada às políticas educacionais e de assistência ao trabalhador. Assim, as políticas sociais ocorrem por meio de intervenções do poder político no intuito de organizar a sociedade, a partir do interesse que surge de diferentes seguimentos que a compõe.

Na busca pela criação de um sistema único de ensino foi homologada em 26 de dezembro de 1996 a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Federal nº 9394/96*, do Ministério da Educação, com o objetivo de organizar os diferentes níveis e modalidades de ensino, dentre eles a educação infantil, o ensino fundamental, ensino médio e a educação superior, entre outros.

Com relação à educação da infância, era necessário criar Diretrizes no intuito de regulamentar o funcionamento das instituições de educação infantil, agora composta por creches e pré-escolas. Como consequência, foram aprovadas em 16 de Janeiro de 2000, por meio do Parecer 04/2000 da Câmara de Educação Básica, as *Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 2000).

Conforme consta no Relatório, os empenhos realizados pelos diversos Fóruns Estaduais de Educação Infantil, articulados com as esferas regionais e nacionais, compostos por órgãos públicos, organizações da sociedade civil, sindicatos e universidades, proporcionaram enriquecimento das discussões nesse seguimento educacional, com o objetivo de articular esforços e recursos para a promoção e a melhoria da Educação Infantil.

Portanto, foi somente por meio da homologação do *Parecer nº 04/2000* do ministro da Educação Paulo Renato de Souza, que estabeleceu as *Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil*, passando doravante a vinculação das

instituições de educação infantil ao sistema de ensino básico, sob a responsabilidade das prefeituras municipais.

As *Diretrizes Operacionais* definiram ações relativas à vinculação da Educação Infantil à Educação Básica, bem como a proposta pedagógica, o Regime Escolar dos estabelecimentos de ensino, a formação de professores e demais profissionais relacionados a este seguimento educacional e, ainda, espaços físicos e recursos materiais a serem utilizados nas escolas.

Estabelecendo-se as *Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil*, buscaram alterar a *LDB nº 9.394/96* para adequarem-se às mudanças e à regulamentando da Educação Básica que firmou a integração da creche e da pré-escola<sup>25</sup> compondo a Educação Infantil e oficializando-a como primeira etapa da educação básica, assegurando organização flexível de seu currículo e a pluralidade de métodos pedagógicos, desde que garantissem a aprendizagem aos seus educandos.

Frente aos desafios educacionais apresentados pela ONU na *Cúpula do Milênio* (2000) e com a publicação do *Relatório Jacques Delors* (2001), destacando as competências e as habilidades necessárias para a formação do educando no século XXI, segundo as exigências do capital, foi desenvolvido no Brasil o primeiro *Plano Nacional de Educação (PNE, 2001b)* assegurado em lei, possuindo a duração de 10 anos, aprovado pela *Lei Federal nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001*.

Cabe destacar que o PNE foi atualizado recentemente para enfrentar os desafios nacionais, inicialmente para o período 2011-2020, cuja aprovação só se deu após 3 anos de sua elaboração por intermédio da *Lei Federal nº 13.005 de 25 de Junho de 2014*, decorrente das diversas ementas parlamentares, passando a ter vigência para o período 2014-2024 (BRASIL, 2014).

O *PNE* (BRASIL, 2001b) ressalva novamente todos os ganhos adquiridos na educação infantil, compreendendo a criança como cidadão de direitos: “A educação infantil inaugura a educação da pessoa” (BRASIL, 2001b, p. 39). Na busca de melhora no atendimento, o PNE destaca a importância do trato da diversidade

---

<sup>25</sup> Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, n. 9394/96) articulou a Educação Infantil ao sistema educacional do país, o que a tornou a primeira etapa da Educação Básica, definida como “o desenvolvimento integral da criança de até 6 anos, no seu aspecto físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996).

cultural e regional, assumindo um compromisso sócio-histórico, em decorrência das críticas feitas às *Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil* e ao *RCNEI*.

Ainda que destaque a importância da Educação Infantil, o PNE (BRASIL, 2001b) não tratava como obrigatória a matrícula da criança na educação infantil. Percebe-se que a postura do documento está atrelada à administração da pobreza nos países em desenvolvimento conforme a dinâmica já evidenciada das posturas dos organismos internacionais neoliberais, como consta neste documento: “[...] uma educação de qualidade prioritariamente para as crianças mais sujeitas à exclusão ou vítimas dela” (BRASIL, 2001b, p. 60).

Entre os dados estatísticos indicados no *PNE* (BRASIL, 2001b), destacam-se as referências à precariedade dos estabelecimentos de ensino infantil, onde apontam falta de materiais, água e energia, profissionais sem qualificação, dentre outros. Tais referências indicam a necessidade de melhoria estrutural, melhoria docente e curricular.

Araujo (2002) ressalta os ganhos na formação dos profissionais de educação infantil indicados pelo *PNE* (BRASIL, 2001b). Segundo a autora, as lutas nas universidades firmaram a necessidade de formação de docentes em nível superior, mesmo com a incoerência no PNE que indicava preferência a professores de nível médio (modalidade normal). Cabe ressaltar que a proposta do Estado buscava privilegiar professores técnicos que não possuíssem um aprofundamento acadêmico e intelectualizado.

Consta no *PNE* (BRASIL, 2001b) que o programa de educação infantil deve contribuir com a vida acadêmica posterior da criança, ressaltando inclusive os avanços em aspectos sociais. Essas afirmações indicam a preocupação não apenas em garantir o direito à criança, mas também firmar a educação como ascensão econômica, como se pode perceber: “Há bastante segurança em afirmar que o investimento em educação infantil obtém taxas de retorno econômico superior a qualquer outro” (BRASIL, 2001b).

Percebe-se, assim, que o *PNE* (BRASIL, 2001b) caminha em concordância com o *Relatório Delors* (2001), cuja edição em língua portuguesa foi publicada pela primeira vez em 1996, enfatizando a necessidade de superar o ciclo de pobreza, quando indica que famílias de baixa renda possuem pouca escolarização. Nestes termos, contribuir com o aumento da escolaridade da criança poderá impulsionar a superação da miséria das famílias atuais e na constituição das famílias posteriores.

Com relação ao financiamento da educação infantil, Cerisara (2002) nos remete às críticas que fez à *LDB nº. 9394/96* que, desde a sua promulgação, não garantia ou não destinava um percentual de recursos para a sua implementação, passando essa responsabilidade aos municípios, que deveriam arcar com as despesas na promoção e na oferta dessa educação.

Percebe-se, então, que a educação infantil ficou sem garantia de verbas destinadas a ela. Com a má estrutura oferecida pelos municípios, poucas vagas foram oferecidas, passando as mães por uma pré-análise quando solicitavam vagas para os seus filhos, pois tais vagas seriam disponibilizadas para as famílias mais carentes. Portanto, mantendo-se o caráter assistencialista, as vagas de creches permaneceriam restritas para as mulheres que trabalham e não a todas as crianças.

Conforme está disposto no *PNE* (BRASIL, 2001b), tem-se como meta a ser realizada nos anos de vigência do Plano a incorporação de 10% do extinto *Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério* (FUNDEF)<sup>26</sup>. Cabe destacar que, com a extinção do FUNDEF passou a vigorar o *Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica* (FUNDEB)<sup>27</sup> que doravante opera sob a Educação Infantil, já que, até então, não se atribuíam valores expressos em lei para este seguimento educacional, pois prevalecia a utilização dos recursos para o Ensino Fundamental.

Entre as principais mudanças evidenciadas no *PNE* (2014-2024) pode-se perceber a parceria das diferentes esferas do poder executivo assegurando um regime de colaboração. Suas diretrizes buscam erradicar o analfabetismo, a melhoria da qualidade na educação e a valorização dos profissionais da educação. O orçamento para sua efetivação assegura em lei a utilização de 10% do Produto Interno Bruto (PIB) brasileiro até o final da vigência do plano, adotando ainda para a base de cálculo o índice custo-aluno-qualidade-inicial (CAQi) que estabelece um valor de investimento mínimo por aluno (BRASIL, 2014).

---

<sup>26</sup> FUNDEF: foi instituído pela Ementa Constitucional nº14 de setembro de 1996 e implantado nacionalmente em 1º de janeiro de 1998. Compreende um conjunto de fundos contábeis formado por recursos dos três níveis da administração pública para promover com o financiamento da educação com duração de 10 anos (BRASIL, 1996b).

<sup>27</sup> FUNDEB: foi criado em janeiro de 2007 e substituiu o FUNDEF, busca dirigir financiamento para a Educação Básica, onde a principal diferença de sua antecessora é que além do Ensino Fundamental também atende o Ensino Infantil, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. Terá duração de 14 anos (2007-2020) (BRASIL, 2007).



Para Rosemberg (2002) o *PNE (2001)* foi um retrocesso no que se refere à educação infantil, pois definiu metas diferentes para creches e pré-escolas, tanto no que se refere aos aspectos quantitativos quanto qualitativos. O documento destaca a preferência ao nível de formação educacional inferior para o professor de creche em relação à formação do professor para a pré-escola.

As críticas realizadas por Rosemberg (2002) manifestam-se no sentido de apresentar que as medidas adotadas até o momento para creches e pré-escolas não levam em consideração a equidade social, de gênero e raça. Os programas não formais concretizam-se como programas de governo voltados para resolver, apenas, os problemas emergenciais, em especial aqueles relacionados à pobreza.

A autora destaca, ainda, que a mensagem implícita que cria, recria e sustenta a subordinação de gênero onde a mulher deve permanecer em casa para o cuidado dos filhos (já que não garante a matrícula da criança até 3 anos) e o homem seria um ser inadequado para cuidar e educar crianças.

Após várias críticas ao *PNE (2001-2010)* que indicavam a falta de estratégias para que as metas sejam atingidas, seu sucessor passou a ter então apenas 20 metas, constando 254 estratégias para alcançá-las, facilitando o controle social de sua execução, bem como o engajamento da sociedade civil (BRASIL, 2014).

Portanto, o novo PNE busca assegurar uma educação de qualidade a ser atingida no próximo decênio, levando em consideração todos os sistemas de ensino.

Destaca-se para a Educação Infantil a meta primeira:

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, cinquenta por cento das crianças de até três anos até o final da vigência deste PNE (BRASIL, 2014, p. 49).

Apesar desta não ser a única meta almejada para 2016, Araújo (2015) já apresentava que nenhuma meta do *PNE* para este período será atingida. Entre as afirmações defendidas pela autora, destaca que nem todas as famílias poderiam querer matricular seus filhos na pré-escola, daí o termo Universalização é um problema, pois compreende que toda a criança estará na escola.

Com relação às matrículas de 50% das crianças de até 3 anos em creche destaca-se que haverá aumento da procura, em especial das famílias mais abastadas, já que se tem cada vez mais a necessidades de pai e mãe saírem de

casa para trabalhar, tornando-se necessário encaminhar seus filhos para um centro especializado em cuidado de crianças nesta faixa etária. Contudo, com os investimentos dos *royalties* do petróleo caindo, cujos valores são investidos na educação, a diminuição de recursos para a educação também ocorrerá, acarretando menos orçamento para a criação de novas creches.

Em matéria divulgada pelo Jornal *O Globo*, em 29 de junho de 2016, apresenta que, após 2 anos de homologação das Metas do *PNE* (2014-2024) ainda não houve cumprimento da maioria delas. Com referência à Meta da Educação Infantil, os dados indicavam que 640 mil crianças na faixa etária de 4 a 5 anos não frequentam a pré-escola. Sete metas deveriam ter sido alcançadas e destas seis não foram atingidas (FERREIRA, 2016).

A partir destes dados, pode-se observar que mesmo as Metas com as estratégias bem definidas, dispostas em lei, passam a ter um caráter não obrigatório no seu cumprimento. Desta forma, tais Metas são retomadas e reformuladas em outro momento histórico. Não se tem, desta forma, uma busca eficaz de melhora da educação, já que os ganhos reais não ocorrem no período previsto, mas de forma longitudinalmente adaptadas, conforme o interesse governamental.

As contribuições do *PNE* (2001-2010) fizeram emergir documentos a fim de promoverem com a educação nacional. Para tanto, é produzido a *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação* (BRASIL, 2004). Para tanto, são formulados diretrizes, objetivos, metas e estratégias para que se efetivem. Entre os destaques indicados nesta *Política* firma-se o compromisso do Estado em assegurar educação para crianças de 0 a 6 anos, reconhecendo ainda a Educação Infantil sobre responsabilidade do setor educacional. Tal apontamento é pautado a fim de quebrar o paradigma da Educação Infantil enquanto caráter assistencialista tratado até o momento e como é tratado no documento: indissociando o cuidar do educar (BRASIL, 2004).

Cabe ressaltar que é indicado como diretriz que a aprendizagem deve ser desenvolvida sobre o privilegio de conhecer o mundo por meio do brincar. A política assume desta forma a importância dado ao brincar neste período da infância.

A aproximação que se dá entre *PNE* e *Política Nacional de Educação Infantil* no que se refere ao esquema estrutural do documento, ele pode ser reconhecido como um caminho traçado em 2001, percorrido parcialmente até 2004 e com novos

horizontes traçados para anos subsequentes na busca de uma educação de qualidade.

Neste sentido, cabe retornar as discussões para o ano de 2008 a fim de analisar como estas contribuições do *PNE (2001-2010)* e *Política Nacional de Educação Infantil* contribuíram para formulação das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil. Assim, a coordenadoria Geral de Educação Infantil buscou fazer parceria com a *Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)* neste ano, no que resultou na criação de debates com objetivo de produzir um currículo para a Educação Infantil nacional. Só no ano seguinte seria designada uma comissão para formulação das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*.

Foi nessa conjuntura de ações governamentais que se estruturaram as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Para consolidar estas *Diretrizes* buscou-se firmar amplo diálogo com entidades e a sociedade civil definindo parcerias com instituições nacionais que contribuíram com sua elaboração, entre elas destacam-se:

União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME)<sup>28</sup>, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE)<sup>29</sup>, Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação, Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB)<sup>30</sup>, bem como da Secretaria de Educação Básica<sup>31</sup> (SEB/MEC), da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)<sup>32</sup>

---

<sup>28</sup> Fundada em 1986 é uma associação civil sem fins lucrativos com sede em Brasília-D.F. Tem por missão articular, mobilizar e integrar os dirigentes municipais de educação para construir e defender a educação pública com qualidade social (UNDIME, 2015).

<sup>29</sup> Em 1990 a Confederação dos Professores do Brasil passou a se chamar CNTE cujo objetivo buscou unificar varias federações setoriais da educação numa mesma entidade nacional. Sua sede fica em Brasília – DF. Filiada a Central Única dos Trabalhadores tem por objetivo lutar pelos direitos dos profissionais da educação (MOROSINI, 2006).

<sup>30</sup> Foi instalado em junho de 1998 onde se reuniram órgãos públicos federais, estaduais e municipais, universidades, sindicatos, organizações da sociedade civil, conselhos de educação, de assistência social e dos direitos da criança e do adolescente, a fim de debater sobre avanços e enfrentar dificuldades frente à recém-promulgada LDB para a educação de crianças de 0 a 6 anos. (BARRETO, 2010).

<sup>31</sup> Órgão do governo que zela pela educação infantil, ensino fundamental e médio, assegurando a todos os brasileiros a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (MOROSINI, 2006).

<sup>32</sup> Articulada com os sistemas de ensino implementa políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação de direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais. Tem por objetivo o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino,

(SECADI/MEC) e das especialistas da área de Educação Infantil. (BRASIL, 2010, p. 33-34)

Pode-se destacar ainda, que se incorporaram como parceiros na elaboração de parte das diretrizes entidades e outros grupos, em especial, aqueles que já desenvolviam trabalhos ligados a grupos de pesquisa de Instituições Públicas de Ensino Superior, que estudavam educação e infância.

Em 2013 são publicadas e distribuídas aos estabelecimentos públicos de ensino as *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica* reunindo os documentos que estabelecem a base nacional comum, responsável por apresentar uma linha geral de atuação na rede de ensino brasileira. Houve a necessidade de formular uma revisão das diretrizes diante das mudanças legislativas da educação, como o *Ensino Fundamental de 9 anos* e a obrigatoriedade e a gratuidade de matrícula de alunos de 4 a 17 anos na educação básica.

Para tanto, observou-se que apesar de constar o termo Revisão, não houve mudanças nos texto anterior das *Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil*, já que o que consta no documento adicional é o *Relatório do Relator*<sup>33</sup> e a *Resolução nº5, de 17 de dezembro*<sup>34</sup>, ambos os documentos produzidos em 2009.

Além de nortear propostas curriculares e projetos pedagógicos, buscou-se também estabelecer paradigmas a serem enfrentados e superados a partir da concepção deste programa de cuidado e de educação.

O relatório inicia com o histórico das discussões e lutas em torno da educação infantil no Brasil. Têm-se assim, as políticas de atendimento às crianças realizadas a partir do século XIX, estando vinculadas aos órgãos de assistência social para atendimento às crianças pobres; em contrapartida, as políticas para as crianças das classes abastadas foram desenvolvidas em consonância com as práticas escolares. Tinha-se assim o cuidar, para as classes menos favorecidas, e o educar, para a classe socialmente privilegiada.

---

voltado à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental, visando à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais (MOROSINI, 2006).

<sup>33</sup> Relator do processo foi Raimundo Moacir Mendes Feitosa, aprovado em sessão e encaminhado para aprovação dia 11 de novembro de 2009, Brasília- DF (DELORS, 2001).

<sup>34</sup> Esta norma tem por objetivo estabelecer Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a serem observadas na organização de propostas pedagógicas na educação infantil (BRASIL, 2010).

Cronologicamente apresentamos lutas sociais por creches que antecederam a produção das Diretrizes, que se iniciaram a partir da *Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente (1959)*, posteriormente após da redemocratização nacional com a *Constituição Federal (1988)* e pela promulgação do *Estatuto da Criança e do Adolescente (1990)*.

Vale lembrar que, o atendimento universalizado por creches e pré-escolas se concretizou como direito de todos somente após a *Constituição Cidadã*, estabelecendo a gratuidade da Educação Infantil assegurada como dever do Estado. Desse modo: “[...] creches e pré-escolas passaram a construir nova identidade na busca de superação de posições antagônicas e fragmentadas, sejam elas assistencialistas ou pautadas em uma perspectiva preparatória a etapas posteriores de escolarização” (BRASIL, 2013, p. 81).

As *Diretrizes Curriculares da Educação Infantil* ressaltavam que suas unidades de Educação Infantil deveriam proporcionar um espaço de educação coletiva, e não apenas um ambiente assistencialista voltado para o “ficar”. Apesar do trato educativo na Educação Infantil, o Relatório não apresenta a necessidade de indissociar o cuidar do educar (BRASIL, 2013)

Destaca-se a preocupação das *Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil* em não realizar o adiantamento de conteúdos do ensino fundamental na educação infantil com as crianças de 4 a 5 anos. Neste sentido, percebe-se que a preocupação em incorporar a educação infantil junto à educação básica e cautela em abordá-la, reconhecendo-a como não adiantamento de atividades e respeito às especificidades etárias das crianças (BRASIL, 2010).

Nesta perspectiva, a educação infantil é definida como primeira etapa da educação básica, compreendida como creches e pré-escolas que buscam atender às crianças de 0 a 5 anos de idade, no período diurno, com jornada integral ou parcial, em instituições de ensino públicas ou privadas. O Estado assume a garantia da oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade a toda criança, que é definida pelas Diretrizes como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 12).

A partir desse enunciado as *Diretrizes* indicam que a criança é um ser dotado de saberes próprios de sua idade, pela presença do brincar, da imaginação e da fantasia; e que por meio de suas experiências aumenta o seu acervo do conhecimento cultural formado pela sociedade no qual esta inserida.

Na busca de formulação de práticas pedagógicas, estabeleceu-se primeiramente para que tipo de sociedade se pretende educar. Desta forma são determinados os princípios da Educação Infantil a serem direcionados, partindo de três esferas: Ética (respeito ao outro); Política (conceitos de cidadania e democracia) e Estética (criatividade, ludicidade e expressão) (BRASIL, 2010).

Os princípios da proposta pedagógica devem assegurar a apropriação de conhecimentos e aprendizagens de linguagens; bem como o direito “à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças” (BRASIL, 2010, p. 18).

Conforme se apresenta nas *Diretrizes*:

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico (BRASIL, 2013, p. 86).

Dessa acepção, pode-se destacar que os eixos curriculares apresentados pelas *Diretrizes para a Educação Infantil* vão ao encontro do objeto de estudo desta investigação, conforme se apresenta pelos seus dois eixos norteadores, sendo estes: as interações e as brincadeiras. O primeiro aproximando-se do interacionismo reducionista da escola soviética para a educação infantil e o segundo para o instrumento de ensino para a educação infantil.

Cabe destacar aqui que as *Diretrizes* indicam a relação da criança com atividades corporais, quando indicam que, as experiências vivenciadas na Educação Infantil devem promover o conhecimento de si e do mundo por meio das vivências sensoriais, expressivas, corporais, que possibilitem uma movimentação ampla e a expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança (BRASIL, 2010).

Para tanto, as creches e pré-escolas deverão articular a interação entre as diferentes experiências: desenvolvimento de vários gêneros e formas de expressão, gestual, verbal, plástica, dramática e musical; além da interação com a linguagem

oral e escrita; atividades espaço temporais; desenvolver atividades individuais e em grupo; para que a criança reconheça a diversidade cultural (BRASIL, 2010).

O relatório compartilha os mesmos pressupostos formulados por Vygotsky apresentando que cada criança é um ser singular que se desenvolve a partir de várias experiências vivenciadas desde o seu nascimento. Compreende o mundo e a si mesma por meio das significações construídas por meio da interação com outro ser humano e com as relações com o meio (BRASIL, 2013).

Mais uma vez observamos o caráter interacionista da teoria de Vygotsky, ainda que reduzido apenas na perspectiva das relações sociais. Tendo em vista que o autor vai além deste discurso, sua teoria envolvendo a zona de desenvolvimento proximal, o valor simbólico e as funções psicológicas superiores são ignoradas pelas *Diretrizes*.

O Relatório enfatiza também a necessidade do brincar no cotidiano da Educação Infantil, pois é por meio do brincar que a criança estabelece interações com os diferentes parceiros, gerando significações compartilhadas, como destacam as *Diretrizes*:

Uma atividade muito importante para a criança pequena é a brincadeira. Brincar dá à criança oportunidade para imitar o conhecido e para construir o novo, conforme ela reconstrói o cenário necessário para que sua fantasia se aproxime ou se distancie da realidade vivida, assumindo personagens e transformando objetos pelo uso que deles faz (BRASIL, 2013, p. 87).

Acredita-se que o imitar apresentado aqui nada tenha de proximidade com o modelo Tradicional de educação, mas sim com a apropriação de conhecimentos a partir do mundo que descobre com a sua experiência vivenciada. Num primeiro momento, esses conhecimentos são apropriados a fim de que a criança possa lhes atribuir valor conceitual e, posteriormente, são recriados para a formulação de símbolos singulares para o indivíduo.

Entende-se que, o contato com os companheiros da infância, com crianças mais velhas e o professor (adulto), promovem o desenvolvimento da capacidade infantil de conhecer o mundo e a si mesmo (BRASIL, 2013). Tal afirmação corrobora com as teses de Vygotsky quando apresenta seu modelo Histórico Cultural.

Pode-se perceber ainda a presença de pressupostos materialistas nas orientações da prática pedagógica contidos na *Revisão das Diretrizes da Educação*

*Infantil* (2013) que enfatizam o conceito do todo para as partes e das partes para o todo:

As práticas pedagógicas devem ocorrer de modo a não fragmentar a criança nas suas possibilidades de viver experiências, na sua compreensão do mundo feita pela totalidade de seus sentidos, no conhecimento que constrói na relação intrínseca entre razão e emoção, expressão corporal e verbal, experimentação prática e elaboração conceitual (BRASIL, 2013, p. 88).

É importante destacar que a *Revisão* apresenta a necessidade de explorar os espaços amplos presentes no estabelecimento de ensino, a fim de proporcionar uma ampla variedade de movimentos por meio das brincadeiras com materiais e objetos diversificados que respeitem a idade e as particularidades de cada criança com deficiência (BRASIL, 2013).

A partir disto, reconhece-se a importância do lúdico vivenciado por meio das brincadeiras como parte da cultura infantil que contribui com o desenvolvimento de formas de agir, de sentir e de pensar da criança, conforme se pode evidenciar no excerto abaixo:

As crianças precisam brincar em pátios, quintais, bosques, jardins, praias, e viver experiências de semear, plantar e colher os frutos da terra, permitindo a construção de uma relação de identidade, reverência e respeito para com a natureza (BRASIL, 2013, p. 94).

A avaliação também é um ponto no qual se destaca a brincadeira na *Revisão das Diretrizes*. Compreendendo o brincar como componente da vida da criança, desde os primeiros meses de vida, deve ser utilizado também como critério para se analisar a aprendizagem da criança, passando a ser instrumento de compreensão para verificar como o aluno se apropria dos modos de agir, de sentir e de pensar os saberes culturalmente construídos (BRASIL, 2013). Conforme registram as *Diretrizes*: “A observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano” (BRASIL, 2010).

Merece lembrar o destaque que é dado ao brinquedo na *Revisão das Diretrizes*, sendo este material essencial para ligar o abstrato. Nesta perspectiva, o brinquedo assume o papel de uma ponte que liga a fantasia e o imaginário à aprendizagem dos saberes culturalmente construídos pela humanidade. Como se pode destacar os brinquedos são associados na *Revisão* como materiais didáticos,



produtos culturais, equipamentos e materiais diversificados; e, em especial, como um instrumento particular da vida da criança na primeira infância.

Como é apresentado por Cerisara (1995) o brinquedo assume sua importância no desenvolvimento humano, pois atua na imaginação da criança, operando num nível que não o da realidade imediata. O momento do brinquedo deve ser atividade privilegiada na instituição de ensino infantil. A mediação do adulto possibilitará a apropriação por parte da criança do funcionamento do mundo de maneira simbólica por meio do brinquedo.

Como podemos contatar as *Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil* (2010) e a *Revisão das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil* (2013) tratam de articular as ações institucionais a serem realizadas nos primeiros anos de escolarização. Percebe-se que o brincar e o movimento estão intimamente presentes neste período da infância e são apontados pelos documentos como essenciais para a formação e o desenvolvimento integral das crianças e devem ser explorados na educação da infância.

Ainda que possamos encontrar uma aproximação com a teoria de Vygotsky nas Diretrizes, acreditamos que sua utilização está intimamente relacionada com as interações entre crianças e companheiros de turma. Cabe ressaltar que a teoria vygotskyana vai muito além dessa concepção e, portanto, não deve se prestar a esse reducionismo.

Compreendemos que este fato ocorre pela necessidade de desarticular dessa teoria a concepção dialética do ensino. Haja vista a influência das agências multilaterais na elaboração de tais propostas, não seria admissível incorporar modelos socialistas em países subdesenvolvidos no quais se deseja ampliar a influência neoliberal.

### 3 O ENSINO COM BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Com o intuito de compreender o seguimento educacional voltado para a educação da infância, apresentamos na sequência um breve relato sobre a construção histórica da educação infantil no Brasil. Percebeu-se que ela se instalou como parte educacional na medida em que a sociedade pós-moderna foi se transformando. Conforme explica Cerisara (1995) a educação Infantil não é um fenômeno natural, mas é um fenômeno decorrente do processo de urbanização e de industrialização da sociedade, o que, por sua vez, levou ao ingresso da mulher no mercado de trabalho.

A autora apresenta ainda que, as práticas pedagógicas da educação infantil são orientadas a partir de três tendências: compensadora das carências (assistencialista); preparação para o Ensino Fundamental (instrucional); recrear as crianças, destacando o caráter lúdico e o convívio social com outras crianças (recreacionista).

Nessa perspectiva, pode-se perceber que este primeiro seguimento educacional se legitima no intuito de atender às necessidades emergentes que surgiam historicamente no Brasil, como cuidado da criança pequena e a iniciação e preparação para o ciclo escolar.

Portanto, na década de 1990 houve um movimento em prol de firmar a educação infantil como necessária para resgatar o espaço para a socialização dos conhecimentos produzidos historicamente. Contudo, esse movimento não parece ter abrangido a educação infantil.

Nesse período pode-se constatar que a educação infantil possui um dilema a ser vencido no que se referia ao diferenciar o ensinar do cuidar: “Quando se propõe um trabalho de caráter assistencial, nega-se o educacional; quando se propõe o educativo, nega-se o espaço para o cuidado” (CERISARA, 1995, p. 69).

Assim, pode-se compreender que a concepção de educação infantil esteve atrelada não apenas às necessidades educacionais, mas, também, ao caráter assistencialista.

Diante desse dilema a ser enfrentando, o brincar aparece como algo natural no mundo da criança e, também, é compreendido como instrumento de ensino a ser utilizado na educação das crianças pequenas nas instituições de educação infantil.

Otonni e Sforzi (2012) apontam que houve uma dicotomia entre o brincar como parte inata da criança, atividade espontânea que a acompanharia na infância, fruto da concepção da psicologia inatista-maturacionista, e o brincar como importante elemento a ser utilizado como parte de um processo de desenvolvimento das capacidades cognitivas do sujeito. Destas duas visões foi a segunda que prevaleceu nos estabelecimentos de ensino contemporâneos.

Para melhor delinear a concepção de brincar, buscou-se verificar alguns dos conceitos contidos na literatura. Segundo os estudos de Kolling (2011) o brincar na sua origem etimológica do termo pode ser encontrado no latim *ludus*, do qual se originou a palavra lúdico em português. Para o francês tem-se o *ludique* e para o espanhol *lúdico* ou *jugar*. Enquanto que no inglês há distinção entre o brincar não organizado (*play*) e o brincar com regras estabelecidas (*game*).

Ampliando essas definições, Queiroz, Maciel e Branco (2016) esclarecem que o ato de brincar é desenvolvido pela criança para gerar prazer e recreação, podendo ainda interagir com outras crianças e adultos, bem como explorar o meio ambiente.

Dentre o emaranhado de definições e conceitos Rosa, Kravchychyn e Vieira (2010) afirmam o brincar a partir de um conceito que vai além do fim em si mesmo:

Brincar é um comportamento e não deve ser entendido apenas como uma resposta a um estímulo, mas como uma relação estabelecida com um contexto social, implicado dentro de um sistema cultural. Ao comportar-se, a criança está alterando o contexto e a si mesma. Assim, o comportamento de brincar precisa de um local para ocorrer, de certos estímulos anteriores e trará consequências a curto, médio e longo prazo para o sujeito que se comporta e para o ambiente em que o faz. Ao definir brincar e brincadeira, faz-se necessário compreendê-los dentro deste sistema de relações complexas em que estão inseridos (ROSA; KRAVCHYCHYN; VIEIRA, 2010, p. 10-11).

Percebe-se, portanto, a parte dessa discussão, que o brincar supera uma simples execução motora, mas verifica-se que ele é carregado de outros aspectos sociais e culturais presentes em seu entorno. Para tanto, tem-se a necessidade de analisar as diferentes relações que influenciam este brincar e como a brincadeira influenciará a criança e a sua formação enquanto sujeito. Neste entendimento, percebe-se a necessidade do brincar para a educação infantil como importante meio para a formação humana.

Portanto, compreendendo que a Educação Física é parte da educação básica, conforme a LDB 9.394/96; e estando a Educação Infantil incorporada à

Educação Básica conforme o Art. 21º deste mesmo documento (BRASIL, 1996), cabe apresentar aqui quais são as concepções de brincar que fundamentam o ensino na disciplina de Educação Física.

Em função disso, nesta seção serão apresentados os conceitos de **brincar** sob a perspectiva de desenvolvimento infantil nas teorias da Educação Física escolar e, também, da Psicologia na Teoria Histórico-Cultural. O objetivo é elaborar um referencial, a partir do qual se verificará em que medida os documentos nacionais, que tratam sobre brincar na pré-escola, contemplam essa teoria e contribuem para o desenvolvimento integral das crianças na pré-escola.

### 3.1 O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL SOB A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Compreende-se que é um erro naturalizar as coisas como algo que sempre existiu, pois todas as ações humanas são decorrentes de um longo processo histórico transmitido culturalmente entre seus pares. Desta forma, cabe ressaltar neste trabalho o período histórico do desenvolvimento do brincar junto às instituições de ensino voltadas para as crianças pequenas.

Huizinga (2000) entende o jogo como natural na cultura humana, esse autor destaca que o jogo é parte da vida do homem, reconhecendo-o como *Homo Ludens*<sup>35</sup>, desta forma é parte essencial da vida. O autor desenvolve sua tese apresentando que o jogo está presente no cotidiano do homem em diferentes culturas e civilizações.

Esta afirmação está em concordância com a ideia de que a cultura é produção do jogo, no qual é carregada de símbolos, de signos, de valores, de hábitos e costumes, produzidos coletivamente. Percebe-se assim, um confronto com relação à concepção científica elaborada por Vygotsky, onde se destaca que o jogo é desenvolvido a partir da cultura na qual o sujeito está inserido. O jogo, portanto, é um dos elementos que compõem uma determinada cultura, mas não é o único elemento que a determina.

---

<sup>35</sup> Termo criado por Johan Huizinga em 1938 onde reconhece, a partir de uma perspectiva histórica, que a cultura possui seu caráter lúdico. Compreende, desta forma, que o jogo é algo inato ao homem e mesmo aos animais, considerando-o uma categoria absolutamente primária da vida, logo anterior à cultura, sendo que, segundo ele, esta evoluiu no jogo (HUIZINGA, 2000).

Essas discussões ganham forma quando, a partir das reformas educacionais desencadeadas na década de 1990, com a promulgação da *LDB 9.394/96*, a Educação Física tornou-se componente obrigatório na educação básica, passando a assumir o mesmo *status* das demais disciplinas. Todavia, apesar das discussões, há ainda questionamentos sobre qual o modelo de Educação Física que está presente na escola hoje, uma vez que, historicamente, foram desenvolvidas práticas pedagógicas nessa disciplina que, muitas vezes, são alheias aos interesses educacionais.

Conforme apresentam Herold Júnior e Leonel (2010) essas questões carecem de estudos voltados para a realidade escolar na contemporaneidade, pois a ênfase que é dada à Educação Física escolar permeia as áreas da saúde, do esporte e do lazer.

Em um longo período histórico em busca de seu reconhecimento como parte do currículo da escola, a Educação Física foi influenciada pela agenda liberal dirigida pelo e para o interesse público. Nos fins do século XIX, a Educação Física no Brasil deveria unir o povo brasileiro em torno da ideia de Pátria para que todos se dispusessem a trabalhar com energia para o progresso do país, integrando-o no cenário mundial (HEROLD JÚNIOR; LEONEL, 2010).

Posteriormente, a concepção de Educação Física passaria de instrução para o ensino. Os pensadores educacionais do final do século XIX e início do século XX sugerem a educação corporal com o caráter moralizador e educacional.

Estudos de médicos, higienistas e eugenistas destacam a importância educacional para as atividades corporais. Nessa perspectiva, Herold Júnior e Leonel (2010) destacam que houve a necessidade de repensar a Educação Física para a nascente escola pública, tornando-se necessária para superar a crise do capital do século XIX, frente aos movimentos revolucionários que cresciam.

Assim a Educação Física escolar passou a ter como objetivo disciplinar a mão de obra operária, tanto na Europa, como no Brasil, que acabava de adotar mão de obra assalariada, em função do fim da escravatura, para uma formação mais ampla, buscando acelerar a industrialização. A força individual necessária para a sociedade capitalista ainda deveria existir, somada aos valores morais necessários para a cidadania (HEROLD JÚNIOR; LEONEL, 2010).

Contudo, a Educação Física escolar só seria reconhecida tardiamente pelos seus valores educacionais assegurados por meio da *LDB 9394/96*. Reconhecemos

que todas essas diferentes influências históricas da construção da Educação Física refletiram em sua identidade que se manifesta hoje no meio educacional.

Em concordância com o apresentado, González e Fensterseifer (2005) afirmam em sua obra *Dicionário Crítico da Educação Física*, que a Educação Física Escolar é definida como moderna já que atribui seu desenvolvimento com a construção da divisão do trabalho presente na sociedade capitalista. Sua gênese se deu por meio das instituições médicas, militares e educacionais, onde sua utilização dentro da escola seria voltada para sistematizar a educação corporal da população.

Seriam os conhecimentos médicos e as influências higienistas que vinculariam a Educação Física à saúde e/ou promoção da saúde, legitimando sua presença nas instituições de ensino. Atribui assim, interesses externos e internos a educação, respectivamente, saúde pública e instrução militar; e formulação de um currículo para a educação das massas em construção.

Para os autores, a consolidação da Educação Física no século XX se deu embasada no conhecimento médico-biológico. Nessa perspectiva, assumiu uma função voltada para: “[...] a promoção da saúde, articulada pedagógica e discursivamente pela ideia de educação integral do homem no sentido do desenvolvimento de todas as suas potencialidades” (GONZÁLES; FENSTERSEIFER, 2005, p. 151).

Dado o valor do esporte político-social e cultural no século XX, aos poucos a Educação Física vai se incorporando ao esporte, passando inclusive a ser confundida como instrução técnica esportiva. A partir de 1980, a despeito das fortes críticas feitas por estudiosos da área a esse fenômeno, foram introduzidos novos conceitos e fundamentos da Sociologia e da Filosofia.

O quadro de propostas pedagógicas em Educação Física apresenta-se hoje bem mais diversificado, embora a prática, fundamentada, ainda se paute por uma tradição construída e cristalizada durante as décadas de 70 e 80 do século XX quando o ensino das destrezas esportivas e a prática dos esportes eram o carro-chefe (GONZÁLES; FENSTERSEIFER, 2005, p. 151-152).

Para Caparroz (2005), o fenômeno da Educação Física voltada para o esporte ficou tão enraizado na sociedade contemporânea que não se tem a Educação Física Da Escola, mas a Educação Física Na Escola. O autor apresenta que há duas posições quanto à compreensão da Educação Física no meio escolar: uma que analisa a Educação Física como parte de componente curricular que se dá na

instituição escolar, e a outra que compreende a Educação Física como disciplina que abrange diversas práticas sociais (escolar, desportiva, terapêutica, lazer).

A problemática apresentada pela segunda concepção é a que agrega os elementos externos às escolas, sem que haja discussões sobre os elementos internos pertinentes a área da Educação.

Tais afirmações coadunam-se com as discussões realizadas por Valter Bracht (2007) quando apresenta a falta de definição quanto ao objeto de estudos da Educação Física. A partir deste levante o autor destaca que hora a Educação Física é apresentada no meio acadêmico como ciências do esporte, hora é apresentada como ciência da motricidade. Esta falta de objetividade quanto ao seu foco de saber lhe faz perder sua ênfase epistemológica. A busca da racionalidade científica enfatizada pelas discussões do autor evidencia a necessidade de cientificação da Educação Física.

Assim Bracht (2007) apresenta a necessidade do levante dos saberes específicos para as práticas pedagógicas da Educação Física. As diferentes influências de áreas afins passaram a exprimir diferentes expressões à Educação Física, tais como: atividades física-esporte-recreativas; movimento humano ou movimento corporal humano; cultura corporal ou cultura corporal de movimento ou, ainda, cultura de movimento. Esta última expressão é concebida pelo autor, que a apresenta como o conceito que qualifica o movimento enquanto humano, dando sentido e significado ao mover-se, mediado simbolicamente e que o coloca no plano da cultura humana.

Na atual visão de educação há um constante conflito entre o brincar e o estudar, entendemos que o primeiro é próprio da criança, contudo dentro da instituição de ensino deve ter hora e lugar pré-determinado, fora dos quais assume aspecto de transgressão (SOMMERHALDER; ALVES, 2011).

Neste entendimento, percebe-se que a visão tradicional valorizou tão demasiadamente o conhecimento pela razão em detrimento do menosprezo a dimensão afetiva que a relação de prazer da criança desaparece na escola.

Como é destacado por Sommerhalder e Alves (2011): “As brincadeiras e os jogos convertem-se, portanto, em atividades indesejáveis ao ambiente escolar, por estarem ligados ao prazer e à vida imaginativa, distantes daquilo que rege a educação escolarizada” (SOMMERHALDER; ALVES, 2011, p. 54).

São sobre estes pressupostos e críticas que a Educação Física transformou-se e passou a integrar a educação básica. Enfrenta seus dilemas, suas problemáticas epistemológicas e, ainda, luta para firmar-se como parte do componente curricular da educação básica. Buscou-se sobre estas perspectivas apresentar como o brincar concretizou-se na Educação Física e passou a agir na educação infantil.

Em consonância com o anteriormente exposto, cabe apresentar aqui como a Educação Física define o **brincar** na contemporaneidade. Utilizaremos a definição de Barbante (2003), a partir de sua obra *Dicionário de Educação Física e Esporte*, no qual define **brincadeira** como:

Atividade lúdica livre, separada, incerta, improdutiva, governada por regras e caracterizada pelo “faz de conta”. É uma atividade bastante consciente mas fora da vida rotineira, não séria e que absorve a pessoa intensamente. Ela se processa dentro de seus próprios limites de tempo e espaço de acordo com regras fixas e de um modo ordenadas (BARBANTE, 2003, p. 169).

Percebe-se que, na perspectiva atribuída por Barbante, a brincadeira é caracterizada fora do ambiente educacional, uma vez que não há direcionamento por parte de um professor e, ainda, é considerada como improdutiva, ou seja, como algo incapaz de produzir aprendizagem. Percebe-se, ainda, a presença do caráter lúdico com o predomínio do papel de faz de conta, do imaginário no brincar.

Reconhecendo a obra de Barbante (2003) como literatura específica da Educação Física, que busca definir a síntese de termos da área, cabe ainda apresentar a definição de **infância** na visão desse autor:

Período de crescimento durante a qual um ser humano se encontra quase inteiramente na dependência dos cuidados dos pais. Vai desde o nascimento até o início da adolescência (10-13 anos). Este período é extremamente dinâmico e rico, no qual o crescimento se faz, concomitantemente, em todos os domínios, e que, segundo os caracteres anatômicos, fisiológicos e psíquicos, se divide em três estágios: primeira infância, de zero a três anos; segunda infância, de três a sete anos; e terceira infância, de sete anos até a puberdade (BARBANTE, 2003, p.195).

A partir da definição do autor, é o período da segunda infância que estudaremos nesta pesquisa, período que compreende a pré-escola com crianças de 4 e 5 anos. Ainda podemos notar que o autor faz referência à criança sobre dois



aspectos: biológicos (anatômicos e fisiológicos) e psicológicos (psíquico); sendo o segundo parte essencial para a análise desta investigação.

Ao explicar a definição do brincar, Queiroz, Maciel e Branco (2006) apresentam que a grande parte dos estudiosos desta temática enfatiza que as crianças ao brincarem o fazem de forma prazerosa e recreativa. Contudo, outros aspectos podem ser evidenciados no brincar, como a interação entre pares e a exploração do mundo a sua volta. Em concordância, Oliveira (1989) exprime que tudo a volta do indivíduo é carregado de sentido, o mundo torna-se imenso, cheio de surpresas que vão sendo esclarecidas com o avançar da idade.

O conhecimento científico, que é historicamente produzido pela humanidade, é organizado de maneira disciplinar para ser transmitido sistematicamente pelas instituições de ensino. Sendo a educação infantil a primeira etapa educacional, cabe ao professor compreender como sua prática de ensino pode ser enriquecida, de modo a contribuir com a aprendizagem das crianças. Nesta perspectiva, entendemos que o **brincar** é o meio essencial, a partir do qual se desenvolvem os processos de ensino e de aprendizagem.

Para tanto, há a necessidade de apontar as diferentes perspectivas do **brincar** que se apresentam na Educação Física e os fundamentos pedagógicos abordados pelos estudiosos da área, a fim de compreender qual a visão desse campo do saber para com esta atividade, em especial na educação infantil.

### 3.1.1 O jogo e o brincar nos Parâmetros Curriculares Nacionais

Buscou-se destacar como parte deste trabalho os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs) em virtude de haver um volume deste documento exclusivo para a Educação Física, mesmo compreendendo que sua publicação se deu antes de agregar a Educação Infantil à Educação Básica e assim não havendo o profissional da área atuando neste seguimento educacional. Para tanto, acredita-se que tenha importância para a questão do brincar na instituição de ensino, pois como se pode evidenciar fica estabelecido nos *PCNs* que, este brincar pertence a uma das áreas de conhecimento atribuídas à disciplina de Educação Física por meio dos jogos.

Conforme já discutimos anteriormente, na tentativa de regular a pobreza no mundo, agências multilaterais incentivaram os países em desenvolvimento a organizarem os seus sistemas educacionais, entendendo a educação como um

instrumento para a superação da condição de miséria da população. Ocorre que na década de 1990, mesmo com o crescimento desse discurso, o governo FHC assumiu o compromisso de priorizar a universalização do ensino fundamental.

Tem-se assim, em meados da década de 1990, o início da formulação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs), cujo objetivo, conforme apresentado por Galian (2014), é expressar o papel do Estado na busca de coesão e ordem da sociedade, promovendo uniformidade do currículo nacional, definindo conhecimentos mínimos a serem desenvolvidos na educação básica.

Antes da publicação oficial do documento, versões preliminares foram divulgadas entre 1995 e 1996, para a apreciação de professores e de especialistas em reuniões regionais e estaduais, criando subsídios para a produção final do documento.

Tem-se então em 1997 a publicação final do documento, o qual se materializou em orientações para o trabalho pedagógico do professor do ensino fundamental. Divididos em dois volumes, que contariam com dois ciclos de ensino em cada publicação, sendo o volume um composto com o material para o 1º ciclo (1ª e 2ª série) e 2º ciclo (3ª e 4ª série); e o volume dois constituído do 3º ciclo (5ª a 6ª série) e 4º ciclo (7ª a 8ª série).

Reconhecemos que os *PCNs* são apresentados para as turmas do Ensino Fundamental e não para a Educação Infantil, que é o foco deste estudo; e como já foi apresentado aqui, a Educação Infantil possui seu documento em particular (RCNEI), contudo acredita-se que é nos *Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física* que se concretizam as práticas pedagógicas em Educação Física em todo o território nacional, pois, por meio da *LDB 9.394/1996*, a disciplina passa a se integrar como parte obrigatória curricular na Educação Básica, e logo no próximo ano seriam publicados os *PCNs*.

Posteriormente teríamos a contradição da *LDB* que, após a integração da Educação Infantil na Educação Básica, a Educação Física passaria a tomar seu lugar também neste seguimento educacional a passos lentos por meio de decretos municipais, e que ainda hoje muitos municípios ainda não aderiram.

Os *PCNs* buscavam não apenas orientar a didática das diferentes disciplinas do currículo, bem como oferecer outros documentos denominados Eixos transversais que deveriam agir em harmonia em todas as disciplinas contendo temas como: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual e Pluralidade Cultural.

Conforme apresenta Darido (2001) a cidadania seria o eixo norteador dos *PCNs* inspirados no modelo educacional espanhol.

Em 1997 com a publicação do *Parâmetro Curricular Nacional da Educação Física* (*PCN/EF*) que buscou orientar o trabalho didático do professor, bem como outros documentos para diferentes esferas educacionais. Passaria a atribuir o objeto de estudo da Educação Física para a Cultura Corporal de Movimento, entendendo esta como sentidos e significados próprios do indivíduo atribuídos ao movimento corporal historicamente acumulado pela humanidade.

Como é apresentado por Galian (2014) os *PCNs* passaram a ser integrados em todo o território nacional a partir de sua fundamentação para a criação dos Parâmetros Curriculares dos estados e municípios. Deste modo, pode-se compreender que mesmo sendo apenas um documento norteador, sua amplitude se deu em todo Brasil.

Para tanto, o *PCN/EF* divide a cultura corporal de movimento em 3 blocos de conteúdo a saber: Conhecimento sobre o corpo; Esporte, jogos, lutas e ginástica; e Atividades Rítmicas Expressivas. Entendendo que o termo *jogo* é atribuído em diversas culturas pelo mundo como **brincadeira**, acredita-se aqui que **as brincadeiras materializam-se no currículo da Educação Física por meio deste conceito** atribuído no *PCN/EF*.

À medida que o indivíduo vai amadurecendo o jogo vai passando por uma nova roupagem caracterizada pelo esporte, como: danças, lutas, ginástica entre outros. Portanto, o jogo é na infância o ponto de partida no qual o homem se relaciona com o mundo (SOMMERHALDER; ALVES, 2011).

Remetendo aos blocos de conteúdo contidos nos *PCN/EF* podemos observar que o elemento jogo é o fundamento que possibilitará a ampliação de experiências dos demais blocos, pois está estritamente relacionado à infância, período no qual a criança passa pela educação infantil.

Como os *PCN/EF* se manifestam com relação ao jogo:

Os jogos podem ter uma flexibilização maior nas regulamentações, que são adaptadas em função das condições de espaço e material disponível, do número de participantes, entres outros. São exercidos com um caráter competitivo, cooperativo ou recreativo em situações festivas, comemorativas, de confraternização ou ainda no cotidiano, como simples passatempos e diversão. Assim, incluem-se entre os jogos as brincadeiras regionais, os jogos de salão, de mesa, de

tabuleiro, de rua e as brincadeiras infantis de modo geral (BRASIL, 2001a, p. 49).

Percebe-se que a discussão sobre jogo no documento é muito breve e não se aprofunda na intenção de definir este termo. O documento passa a discutir o jogo em um segundo momento quando apresenta a ação docente nos ciclos escolares.

Os *PCN/EF* faz ênfase ao brincar que ocorre fora da escola, destacando a ampla variedade de jogos e as brincadeiras que adentram no estabelecimento de ensino e se ampliam (BRASIL, 2001a). Tem-se ainda, a exploração da capacidade de sociabilidade entre os alunos, já que no ambiente escolar é indispensável o contato e o brincar com o outro para dividir experiências.

Em concordância com esse enunciado os *PCN/EF* (BRASIL, 2001a) apresentam:

Ocorre uma ampliação da capacidade de brincar: além dos jogos de caráter simbólico, nos quais as fantasias e os interesses pessoais prevalecem, as crianças começam a praticar jogos coletivos com regras, nos quais tem de se ajustar às restrições de movimentos e interesses pessoais. Essa restrição é a própria regra, que garante a viabilidade da interação de interesses pessoais numa dinâmica coletiva (BRASIL, 2001a, p. 60).

Em termos de educação infantil, tais conceitos de regras seriam muito mais simples em respeito à maturidade da criança, com poucas regras e sem competição, valorizando a vivência de sucesso para o aluno, contribuindo para o seu desenvolvimento integral.

Cabe destacar que os *PCNs* desenvolvem sua proposta de trabalho a partir de três dimensões, sendo estas: conceitual, procedimental e atitudinal. A primeira *refere-se aos fatos, conceitos e princípios*; a segunda destaca-se no *aprender a fazer determinada tarefa* e a última se apresenta no *aprender normas, valores, atitudes e comportamentos em determinadas situações*.

Galian (2014) faz críticas em relação aos fundamentos propostos pelos *PCNs*, pois, em sua visão, eles se enquadram às exigências da ordem econômica globalizada e às políticas neoliberais. O autor destaca novamente as influências do ideário das agências multilaterais para a organização desse documento, tais como: a UNESCO e o Banco Mundial.

A partir dessas discussões, percebe-se que, mais uma vez na história, a Educação Física passaria a atuar não pelos interesses educacionais, mas como um

instrumento de outras instituições atendendo aos interesses políticos das classes hegemônicas no âmbito do capitalismo.

Galian (2014) escreve ainda que os *PCNs* possuem em sua ênfase os pressupostos construtivistas sobrepondo-se a outros autores sociológicos e filosóficos. Essa influência construtivista se concretiza também no *PCN/EF* conforme análise da bibliografia contida no documento e no discurso pragmático contido em seu interior.

### **3.1.2 Educação Física Construtivista-Interacionista**

O trabalho realizado com o Ensino na Educação Física escolar contemporânea possui diferentes abordagens pedagógicas. Alguns posicionamentos teóricos, adotados pelos docentes, passaram a integrar a disciplina nos fins da década de 1970 e no início de 1980. Esse último é historicamente conhecido como período de redemocratização brasileira. Conforme indicam os estudos de Darido (2003), desse movimento agitado criaram-se propostas pedagógicas voltadas à superação do modelo mecanicista e esportivista, presente na Educação Física escolar. Não obstante, essas abordagens de ensino coexistem na Educação Física e são desenvolvidas pelos profissionais, a partir de um determinado enfoque didático.

Entre tais propostas metodológicas destaca-se a abordagem Construtivista-Interacionista, que se fundamenta nos trabalhos de Jean Piaget (1896-1980) cuja concepção está apoiada na tese de que a construção do conhecimento se dá na interação do sujeito com o meio sob esquemas de assimilação e acomodação, num processo constante de reorganização. O construtivismo passa a ser interesse da Educação Física a partir dos trabalhos desenvolvidos por Le Bouch (1924-2001)<sup>36</sup> que propôs a educação pelo movimento nessa perspectiva teórica e a denominou “psicomotricidade”.

Darido (2003) afirma que, no campo da Educação Física, João Batista Freire vem desenvolvendo uma proposta de ensino a partir dessa abordagem. Essa proposta se integra, principalmente, nos anos iniciais de ensino formal. Nessa

---

<sup>36</sup> Jean Le Boulch, educador físico, médico e psicólogo francês, criou em 1966 o Método da Psicocinética que propõe uma ciência do movimento humano aplicada ao desenvolvimento humano. Seus estudos propõem uma educação pelo movimento no contexto das ciências da educação (LE BOULCH, 1987).

perspectiva, deve-se considerar o conhecimento que a criança já possui, independentemente da situação formal de ensino:

O aluno constrói o seu conhecimento a partir da interação com o meio, resolvendo problemas. Na proposta construtivista o jogo, enquanto conteúdo/estratégia, tem papel privilegiado. É instrumento pedagógico, um meio de ensino, pois enquanto joga ou brinca a criança aprende (DARIDO, 2003, p. 8).

A obra *Educação de Corpo Inteiro* de João Batista Freire (2009, p. 29) é reconhecida como livro de destaque para a concepção da Educação Física construtivista-interacionista. Segundo o autor seus apontamentos para o brincar na educação infantil são embasados a partir dos escritos realizados por Piaget (1896-1980), Wallon (1879-1962) e Vygotsky (1896-1934), pois consideravam a atividade motora como um meio de adaptação, de transformação, do relacionamento com o mundo.

O livro é apresentado em duas partes, destacando o trabalho com o movimento na escola de educação infantil no primeiro momento e, num segundo momento, indica sua visão de corporalidade nos anos iniciais do ensino fundamental, que compreendem do primeiro ao quinto ano.

Para Freire (2009) a escola vai minando na vida da criança a mobilidade. Quanto mais imóvel melhor para se educar. Esquecem que ao longo dos primeiros anos de vida tudo que a criança tinha que fazer era movimentar-se. Os pais como primeiros educadores buscaram primeiro fazer o bebê movimentar-se para vencer a gravidade, que engatinhe e, posteriormente, que ande e explore o mundo. A educação infantil deveria assegurar que o conhecimento do mundo continuasse pelo movimento. Em concordância com a organização de sua obra, Freire (2009) aponta que a Educação infantil é tratada como primeira infância, sendo a segunda infância os primeiros cinco anos do ensino fundamental.

Assim, conforme indicam as *Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil*, Freire (2009) afirma que o objetivo da educação infantil não seria acelerar os estudos, fazendo com que seus alunos saiam alfabetizados, mas que seja desenvolvida a sua imaginação.

As crianças brincam com seus pares. Compreendem muito mais de brincadeiras do que o adulto, mesmo com o pouco espaço físico que as escolas de educação infantil reservam para as atividades corporais. Esse período é marcado

pelo egocentrismo, quanto mais nova a criança, mais individual e autocentrado é o seu brinquedo (FREIRE, 2009).

É importante destacar que o autor atribui o brinquedo como similar à definição do brincar. Assim, ressalta que o conhecimento do mundo depende das relações que a criança estabelece com o outro e com as coisas que a cercam. Como ela conhece pouco de si, já que está em processo de desenvolvimento, é no brinquedo que ela centra suas atividades, em seus interesses.

Cabe ressaltar que, mesmo apresentando ênfase no trato do brincar e do movimento na educação infantil, Freire (2009) não defende a Educação Física como redentora dos problemas educacionais, mas diante das características singulares presentes na primeira infância não há por que não valorizá-la. Sendo o brincar a ação de maior dedicação da criança que está na educação infantil é a partir desta atividade que se deve atribuir o trato pedagógico do conhecimento.

Os estudos do desenvolvimento motor desta teoria buscam muito mais analisar os fatores internos do que aqueles aspectos que influenciam externamente a criança.

A psicologia infantil e depois a psicomotricidade dedicaram parte de seus trabalhos à descrição dos movimentos que as crianças realizam ao longo de seu desenvolvimento, muitas vezes, contudo, desconsiderando aspectos fundamentais desse desenvolvimento, como o cultural e o social (FREIRE, 2009, p. 19).

Assim, o autor indica que não acredita que há padrões de movimentos em cada etapa da infância, pois deste modo, também haveria padronizações no mundo. O que Freire (2009) destaca é que há esquemas motores na primeira infância, ou seja, existem organizações de movimentos construídos pelos sujeitos, a partir de fatores biológicos, psicológicos e, também, do meio ambiente (FREIRE, 2009, p. 19). Esta base é afirmada segundo os estudos realizados por Freire fundamentado em Piaget (1973) que chama de esquema de ações.

Em concordância com os apontamentos de Vygotsky, Freire apresenta sua posição diante da relação da criança com o meio, então escreve: “É bem possível que estejamos procurando definir maneiras corretas de movimentação das crianças sem sequer entendê-las como seres que vivem em sociedade num determinado mundo” (FREIRE, 2009, p. 21).

Freire (2009) atribui a necessidade de trabalhar as habilidades motoras no desenvolvimento das crianças a partir do ponto de vista cognitivo, social e afetivo. Ressalta ainda, que tais habilidades devem ser realizadas a partir do universo da cultura da infância, contendo jogos, brincadeiras e brinquedo, para se tornarem atrativos e não monótonos como exercícios. Atenta-se a necessidade da linguagem corporal ser coerente com a interpretação da criança, evitando-se o estranhamento e aproximando-a de sua cultura.

O autor confere preocupação na apropriação dos saberes abstratos pela criança, pois reconhece que tudo no mundo vivido até o momento da educação infantil se deu exclusivamente por meio de atividades sensório-motoras e só posteriormente cria-se a capacidade de formular conceitos. “A tarefa fundamental da escola é promover o fazer juntamente com o compreender. Compreender é uma forma mental de fazer que se faz acompanhar de consciência” (FREIRE, 2009, p. 24). Todo movimento, daí em diante, será uma adaptação de um esquema motor já construído anteriormente.

Ainda fundamentado na psicogênese de Piaget, Freire (2009) destaca que em cada assimilação exige-se uma acomodação. Novos esquemas dão lugar aos antigos, necessários para a superação de uma nova situação. Diante do exposto, o autor enfatiza a necessidade de proporcionar diversas atividades para que se enriqueça o potencial motor da criança.

No que se refere à linguagem, ele aponta que o seu surgimento todos os esquemas motores básicos já deverão ter sido estruturados, uma vez que envolvem funções biológicas menos sofisticadas que outras. A linguagem é fruto da conduta motora. Portanto, com o seu surgimento a criança percebe que o corpo e a mente não são tão distantes um do outro.

Alias, quase não se atenta para o fato de que a inteligência não é um elemento exclusivamente racional, pois, antes que surjam no indivíduo as primeiras representações mentais, já se manifesta nele um nível elevado de inteligência corporal, que prossegue mesmo após estruturar-se o pensamento (FREIRE, 2009, p. 27).

As representações mentais ocorrem entre o primeiro e segundo ano de vida. A parte do cérebro que desenvolve tal processo está situada na extremidade superior do cérebro do homem e seu desenvolvimento se dá do centro para as



extremidades. Com o acesso a formulação de símbolos a criança representa mentalmente as ações que vive no mundo (FREIRE, 2009).

Para Piaget (1987) apud Freire (2009) um pensamento é uma representação mental de um esquema motor. As mesmas dificuldades enfrentadas para o desenvolvimento da locomoção tornam a ocorrer para a construção do plano mental. Contudo, os poucos anos necessários para aprender a andar, passam a ser longos anos para compreender e estruturar um pensamento real.

Freire (2009) dá destaque ao papel do faz de conta na educação infantil. Percebe-se o início do pensar quando a criança inicia a comunicação em linguagem verbal socialmente. É neste período do desenvolvimento cognitivo que ela tem acesso ao mundo da fantasia, ou do faz de conta. O pensamento é exercitado na fantasia, deve-se aprender a pensar, não é algo natural.

O autor destaca a necessidade de serem desenvolvidas na escola as brincadeiras simbólicas como o faz de conta e a atividade concreta de ensino. “Se a escola tem uma proposta pedagógica, não há por que não desenvolvê-la no contexto do brincar” (FREIRE, 2009, p. 35).

A dificuldade em atribuir conceito à atividade prática e à atividade simbólica, acarreta, na maioria das vezes, em distanciá-las, pois faz com que o educador não veja o quanto o brincar - próprio da vida da criança - tem a contribuir em atividades intelectuais como na aprendizagem de leitura, da escrita, do cálculo, de tempo, de espaço, de classificação, de seriação, dentre outras (FREIRE, 2009).

Para as funções educacionais atribuídas à escola pelos documentos nacionais, destaca-se que o brincar assume seu papel educacional já na infância. “A criança que brinca em liberdade, podendo resolver os problemas que surgem no brincar, sem dúvida alguma chegará ao pensamento lógico de que necessita para aprender a ler, escrever e contar” (FREIRE, 2009, p. 35).

Desta forma, é por meio da brincadeira que a criança, em comunicação com o mundo a sua volta, busca solucionar suas dificuldades e os problemas que se apresentam a ela, seja nas dimensões motoras, sociais, afetivas ou cognitivas (SOMMERHALDER; ALVES, 2011).

Neste sentido, pode-se compreender que é assim que a criança aprende os significados e os sentidos, explorando as suas potencialidades e experimentando o novo por meio do movimento.

Piaget e Le Bouch em Freire (2009) destacam que, no período de vida no qual a criança se encontra na educação infantil devem ser desenvolvidas atividades que enriqueçam a fantasia utilizando-se do brinquedo de faz de conta.

Além do brinquedo o autor ainda apresenta o jogo como atividade essencial na educação infantil. O jogo, então, assume atividade fantasiosa junto a uma ação corporal. Nesta fantasia, a criança utiliza elementos da vida real, construindo o mundo que o rodeia.

Durante a brincadeira a criança busca aproximar o mundo externo ao seu mundo imaginário de faz de conta, em termos piagetianos geram acomodação. O autor destaca a necessidade de compreensão por parte do professor sobre a importância do brinquedo simbólico, pois garante independência para criar e recriar em sua aula, uma vez que as turmas são heterogêneas e que cada criança atribuirá seu conhecimento sobre o mundo na atividade que realiza (FREIRE, 2009). A criança se lança na construção da imagem simbólica do brincar a partir de sua compreensão do mundo.

Para esse autor, entre um a dois anos a criança possui maturidade biológica suficiente para criar símbolos do mundo que o circunda, criando imagens mentais em seu cérebro. Sua inteligência corporal desenvolvida por meio de estímulos sensorio-motores, que vivenciou desde os primeiros momentos de vida, já está bem desenvolvida. Explorar o mundo pelo corpo já não é mais suficiente e passa a realizar novas ações mentais para não só fazer, mas para compreender o mundo.

No brinquedo simbólico, na sua construção imaginada e corporificada, a criança vive e representa um sem-números de relações. [...] são atividades que materializam, na prática, a fantasia imaginada, e que retornarão depois da prática em forma de ação interiorizada, produzindo e modificando conceitos, incorporando-se às estruturas de pensamento (FREIRE, 2009, p. 41).

Estas ações não se interrompem, pois há idas e vindas na ação e representação, provocando transformações que vão sofisticando-se a cada processo, modificando a representação que a criança faz do mundo (FREIRE, 2009).

Muitas vezes a escola é reconhecida como um espaço que impõe à criança obediência, a disciplina e a ordem. Nessa visão pouco importa o conteúdo explícito nas aulas, dessa forma, logo se observa a desmotivação para a prática. “A vantagem do trabalho lúdico é que o prazer conferido pela atividade é muito

motivador e estimula a criança a superar dificuldades que normalmente não superaria em outras circunstâncias” (FREIRE, 2009, p. 43).

Ainda, com referência aos jogos, o autor apresenta que no jogo de opostos o professor se utiliza de comandos devendo os alunos executarem ações contrárias. Por conseguinte, a criança que compreende algo, também reconhece aquilo que não pertence a tal conhecimento. “O conhecimento depende de um equilíbrio entre afirmações e negações. Quem afirma o que é. Pode, ao mesmo tempo, negar tudo o que não é, dentro dos limites do conhecimento” (FREIRE, 2009, p. 43).

Fazendo críticas às teorias voltadas para as aprendizagens de movimentos com exatidão, em determinados momentos da vida da criança, Freire (2009) apresenta que é impossível determinar com exatidão em que período da vida a criança se apropria de determinado saber, destacando a importância do docente em conhecer a necessidade do trato pedagógico ao jogo ou ao brinquedo.

As atividades motoras desenvolvidas na educação infantil devem possibilitar que a criança compreenda sua imagem corporal, desenvolvendo também a consideração pelo outro. “Não é só sua autoimagem que está em jogo, mas também a imagem dos outros com quem ela se relaciona” (FREIRE, 2009, p. 48). Para tanto, o papel docente deve ser articulado com propostas que contribuam para que a criança resolva e supere problemas nas tarefas solicitadas.

Freire (2009) destaca a necessidade de o professor proporcionar um ambiente rico em materiais nas aulas, pois é por meio das diferenças que a criança se apropria de conceitos como: peso, tamanho, forma, cor; bem como: quantidade, seriação, ordem e série.

O autor destaca ainda, a necessidade de superação do reconhecimento de componentes humanos tratados como: afetividade, motricidade, cognição e social. Nessa concepção, a partir de um trato dialético reconhece-se o ser humano em sua perspectiva global.

O brinquedo não deve ser uma coisa chata, assim, seguir manuais e livros não levam em consideração as características específicas de cada indivíduo e de seus interesses subjetivos (FREIRE, 2009). Da mesma forma, o trato repetitivo de atividades não garante a ampliação dos saberes, cabe ao professor acrescentar um dado novo, uma variação que implique na provocação de novas formas de solução, gerando nova aprendizagem.

O jogo de construção é uma ponte entre o jogo simbólico e a realidade concreta. Já que no jogo simbólico é predominante o jogo de faz de conta, aos poucos a criança desenvolve-se e deseja aproximar da realidade, realizando jogos mais complexos a partir do mundo como ele é (FREIRE, 2009)

O que predomina no jogo de construção é a atividade social que também é utilizada para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Para corresponder a essa exigência, no entanto, terão que ter atingido um nível de desenvolvimento social e cognitivo suficiente para interagir com a linguagem escrita e falada, o que depende de noções que provem de complexas construções internas de cada criança, nas suas relações com os objetos e com as outras pessoas (FREIRE, 2009, p. 62).

Freire (2009) dá destaque à construção do conhecimento pela interação, em concordância com as *Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil*, afirmando que as relações corporais que a criança faz na primeira infância se promovem com níveis elevados de socialização e de cognição à medida que se relacionam com os conhecimentos do mundo vivido. E, por fim, destaca a importância de incluir atividades corporais nas aulas de educação infantil, apresentando que o brinquedo (brincar) ou o jogo, tratados de forma pedagógica, são fundamentais para a vida das pessoas.

Chateau (1987) ressalta que o jogo deve ser tratado a partir de uma perspectiva de projeto educativo para que não corra o risco de tornar-se apenas diversão, prazer funcional e ação adaptativa. O autor ainda destaca que o brincar deve ser tratado em seus vários aspectos, quais sejam: habilidades motoras, perceptivas, noções lógicas, trabalho em grupo; compreendendo a criança como um ser humano global.

O objetivo educacional deverá ser o de criar atividades que facilitem a tomada de consciência de seu corpo humano e de suas ações. Não se deve perder de vista o caráter motivador, já que a aprendizagem na primeira infância é atribuída ao prazer da atividade lúdica.

Assim, Freire (2009) destaca que o movimento corporal não é um redentor na solução dos problemas educacionais, mas um instrumento que pode desenvolver o indivíduo plenamente respeitando a maturidade da criança que está na educação infantil. Então esclarece:

Na primeira infância, a ação corporal ainda predomina sobre a ação mental. A criança apenas começou a aprender a pensar, quando em ação corporal, já deveria ser especialista. Os professores devem estar permanentemente preocupados com as habilidades motoras. Devem certificar-se de que seus alunos são capazes de correr, saltar, girar, rolar, trepar, lutar, lançar e pegar objetos, equilibrar-se etc. Porém, não devem esquecer-se de que essas habilidades são a expressão de um ser humano, de um organismo integrado (FREIRE, 2009, p. 68-69).

A partir das discussões até aqui realizadas, foi possível evidenciar que Freire (2009) utiliza as ideias de Vygotsky e Piaget para fundamentar as discussões em torno do brincar na educação e no desenvolvimento das crianças pequenas.

Sobre a aproximação desses autores em uma mesma perspectiva teórica, Duarte (2012) explica que é um fenômeno oriundo dos interesses neoliberais que buscam esvaziar a teoria vigotskiana, já que ela se fundamenta em preceitos marxistas.

Sendo Freire um autor de influência no campo acadêmico da Educação Física, acredita-se que sua obra deve ser analisada com mais rigor levando em consideração a essência contida na teoria Histórico-Cultural de Vygotsky a fim de enriquecer os estudos que buscam integrar esta teoria ao ensino com brincadeiras.

É nesta linha de raciocínio que esta investigação buscará colaborar com a compreensão da psicologia soviética relacionando-a com a prática do brincar na Educação Física, compreendendo que no campo acadêmico da área há necessidade de aprofundar estes estudos.

### **3.1.3 Brincadeira na Educação Física na perspectiva de Kishimoto**

A importância atribuída à autora Tizuko Morchida Kishimoto nesta investigação é por compreendê-la como grande contribuinte nas investigações realizadas na área do brincar no meio educacional. Essa autora contemporânea possui várias obras voltadas para a temática do jogo, brincadeiras e educação infantil, incluindo ainda, materiais pedagógicos produzidos para o MEC e distribuídos por todo o Brasil para as escolas de educação infantil. Kishimoto pode ser reconhecida por suas atividades tanto no cenário nacional quanto internacional, no qual faz parte de grupos de estudos que estudam o brincar e a infância, em países como: Portugal, França, e Japão.

Em sua obra *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação*, Kishimoto (2011) destaca que há dificuldade de se definir o termo jogo, haja vista que é atribuída uma infinidade de interpretações a este termo. Portanto, embora receba a mesma denominação cada jogo possui suas especificidades, dentre eles: jogos de tabuleiro (xadrez e dama), jogo de faz de conta (presença do imaginário), jogos de construção (montar estruturas manualmente), entre outros.

Conforme esclarece a autora:

Uma mesma conduta pode ser jogo ou não jogo em diferentes culturas, dependendo do significado a ela atribuído. Por tais razões fica difícil elaborar uma definição de jogo que englobe a multiplicidade de suas manifestações concretas. Todos os jogos possuem peculiaridades que os aproximam ou distanciam (KISHIMOTO, 2011, p. 17-18).

Para tanto, busca atribuir definições específicas dadas ao jogo e ao brinquedo. Inspirada em seus estudos de Pós-Doutorado, ela destaca as pesquisas realizadas na *Université Paris-Nord*, como *Gilles Brougère* (1981, 1993) e *Jacques Henriot* (1983, 1989), os quais indicaram que existem três níveis diferentes de jogos, a saber: resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social; um sistema de regras; e um objeto.

Assim, ressalta-se que no primeiro apontamento o jogo está estritamente relacionado ao conjunto de símbolos atribuídos por uma determinada cultura, já que se torna uma linguagem social cotidiana (KISHIMOTO, 2011).

Em concordância, compreende-se o jogo como pertencente às experiências de uma sociedade, ou seja, é parte de um quadro sociocultural. Nestes termos, dependendo do lugar e da época, o jogo assume significados diferentes: “Enfim, cada contexto social constrói uma imagem de jogo conforme seus valores e modo de vida, que se expressa por meio da linguagem” (KISHIMOTO, 2011, p. 19). Portanto, sua presença e sua prática se dão a partir de um contexto muito maior do que apenas o imaginário da criança, mas o jogo é afetado por características peculiares do meio no qual o indivíduo está inserido.

Na segunda definição de jogo, apresentada por Kishimoto (2011), destaca-se a regra que distingue as modalidades de jogos. Assim, um mesmo material pode ser utilizado para diferentes jogos com as alterações de regras. Para tanto, percebe-se que não há apenas um jogo com determinado material, mas vários tipos e várias

formas de realizá-los. Cabe então à criança ou àqueles que dirigem o jogo determinar as regras, fazer imposições e atribuições para cada ação.

Na terceira definição encontra-se o jogo enquanto objeto, em especial o material utilizado para sua produção. Conclui-se que o jogo recebe diferentes significados a partir das diferentes culturas, das regras empregadas e dos objetos que o caracterizam (KISHIMOTO, 2011).

O Brinquedo bem como o jogo também possui suas particularidades. Está relacionado ao contato da criança com a sua utilização. Ressalta-se que o brinquedo possui certa representatividade da realidade, colocando a criança na presença de uma reprodução do cotidiano, da natureza e das construções humanas (KISHIMOTO, 2011).

Conforme explicam Sommerhalder e Alves (2011), quando se utiliza do brinquedo a criança ganha um parceiro, pois é com este objeto que ela faz a mediação entre a realidade concreta e a sua realidade psíquica. Esse brinquedo parceiro quanto menos sofisticado, mais promove a criatividade da criança, pois exige mais da imaginação que é o seu combustível intrínseco para a prática.

Portanto, para a criança é impossível recriar aquilo que não vivenciou. Suas observações do mundo dos adultos são reformuladas no universo das brincadeiras, em especial nas atividades de faz de conta.

Essa autora acrescenta ainda: “Pode-se dizer que um dos objetivos do brinquedo é dar à criança um substituto dos objetos reais, para que possa manipulá-lo” (KISHIMOTO, 2011, p. 21). Como se observa, muitas vezes esse objeto passa a ter nova atribuição na brincadeira, deixando de ser aquilo que lhe dá significado no mundo dos adultos para assumir nova significação para a criança. Assim, é a partir do brinquedo que a criança faz a relação do mundo que a circunda ao seu universo lúdico.

Kishimoto (2011) escreve ainda que, na atualidade percebe-se que o brinquedo assume características do mundo técnico e científico e o modo de vida atual: aparelhos eletrodomésticos, eletrônicos, robôs, naves, carros. Na sociedade do conhecimento e da tecnologia impulsionada pelo poder de consumo, a Indústria Cultural<sup>37</sup> apropria-se da cultura infantil para promover a venda desses brinquedos

---

<sup>37</sup> Termo criado pelos filósofos e sociólogos alemães membros da Escola de Frankfurt Theodor Adorno (1903-1969) e Max Horkheimer (1895-1973), a fim de designar a situação da arte na sociedade capitalista industrial onde os consumidores são compreendidos como objetos e não

tecnológicos. Tem-se, então, a representação da realidade imaginária de forma lúdica a partir dos brinquedos.

Sommerhalder e Alves (2011) fazem crítica aos brinquedos mais sofisticados, tanto pelo seu lado consumista que fortalece a aquisição, quanto pelo seu lado pedagógico, pois se de um lado o brinquedo é capaz de fazer tudo (chorar, mijar, sorrir, emitir som, comandos) do outro para a criança só lhe resta reproduzir aquilo que já vem pronto (SOMMERHALDER; ALVES, 2011). O que se observará é uma criança prisioneira do brinquedo, onde a brincadeira passa a ser dirigida por ele e a criança se comporta como um elemento passivo.

Percebe-se ainda a influência da Indústria Cultural na produção dos brinquedos a partir da cultura de determinada sociedade: “O fabricante ou sujeito que constrói brinquedos neles introduz imagens que variam de acordo com a sua cultura. Cada cultura tem maneiras de ver a criança, de tratar e educar”. (KISHIMOTO, 2011, p. 21).

Compreendendo que a brincadeira faz parte do contexto cultural de uma determinada época e sociedade, acredita-se que a Indústria Cultural possui grande influência sobre as crianças que, sem a maturidade cognitiva para compreender a mensagem que é transmitida, passam a absorver tudo aquilo que lhe é transmitido por essa ideologia. Cabe, portanto, ao adulto conscientemente se impor diante dessa ideologia do mercado de consumo.

Na percepção de Kishimoto (2011) a brincadeira possui como característica principal o lúdico que, estando relacionado ao brinquedo, tem fundamental importância no desenvolvimento e na construção do conhecimento infantil. A partir disto compreende-se a importância dada pela autora às brincadeiras na educação infantil, entendendo-as como parte de uma boa infância experimentada pela criança.

Kishimoto (2011) buscou em sua obra diferenciar o jogo, do brinquedo e da brincadeira. Para essa autora, ao jogar a criança está sob a influência de sua motivação interna e externa. Como consequência, destaca-se a necessidade do envolvimento dos docentes durante a utilização de brincadeiras como objeto de ensino e de aprendizagem. A autora apresenta, ainda, que a criança ao brincar não está interessada na aquisição de conhecimento, pois é o lúdico que a motiva e a inspira a continuar a atividade.

---

como um sujeito, estabelecendo uma lógica de relações capitalistas de produção buscando adaptar o consumo das massas com o poder ideológico (MOGENDORFF, 2012).



Compreendendo o brincar como atividade dominante na infância, Vygotsky (1984) apud (KISHIMOTO, 2011) apresenta a importância dada à imaginação nesse processo, sendo ela um processo psicológico novo para a criança, já que até os 2 anos de idade a imaginação ainda não está presente no seu psiquismo; pois ela aparece dos dois aos três anos, quando a criança começa a usar objetos nas brincadeiras de faz de conta.

Segundo a afirmação da autora: “Para Vygotsky, a imaginação em ação ou brincar é a primeira possibilidade de ação da criança numa esfera cognitiva que lhe permite ultrapassar a dimensão perceptiva motora do comportamento” (KISHIMOTO, 2011, p. 56).

A autora explica ainda que a ação de brincar é o primeiro enfrentamento da criança para com a realidade. Desta forma o imaginário não se confunde com o real, mas é utilizado como um instrumento para a compreensão e a tomada de consciência daquilo que é real (KISHIMOTO, 2011).

A cultura é parte da natureza humana, pois influencia os símbolos coletivos, que por sua vez influenciaram os símbolos individuais. Para Vygotsky (1984) apud (Kishimoto, 2011) os pensamentos elementares dão lugar a processos mais complexos, assim a cultura vai fazendo parte da formação de cada pessoa.

O mundo material vai passando, desta forma, para o mundo da consciência formado por pensamentos e palavras. Este processo pode levar a um desenvolvimento positivo consciente das práxis que o constituem, ou ao contrário, podem levar a uma aprendizagem vazia e sem significado, dependerá do modo tratado desta conscientização. A própria escola pode moldar a atribuição dada ao processo de apropriação da cultura para formar o bom adulto que atuará na sociedade do trabalho.

Diante de todos estes autores e linhas de estudos, Kishimoto (2011) corrobora com a importância atribuída às brincadeiras no processo de ensino e aprendizagem e no desenvolvimento infantil:

Ao permitir a ação intencional (afetividade), a construção de representações mentais (cognitivo), a manipulação de objetos e o desempenho de ações sensório-motores (físico) e as trocas nas interações (social), o jogo contempla várias formas de representação da criança ou suas múltiplas inteligências, contribuindo para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil (KISHIMOTO, 2011, p. 41).

Desta forma, compreende-se o poder de enriquecimento educacional ao utilizar-se nas práticas de ensino a brincadeira, onde se podem perceber as influências sobre vários aspectos da vida da criança, passando do afetivo ao intelectual, físico e social.

Para tanto, ao utilizar o jogo na educação infantil busca-se transportar para o campo do ensino-aprendizagem condições que potencializam a construção do conhecimento por parte da criança, introduzindo as propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciativa e ação ativa e motivadora, elementos essenciais que juntos vêm enriquecer o trabalho educacional docente (KISHIMOTO, 2011).

Apesar da riqueza de intenções do educador ao propiciar o jogo educativo, nunca se tem certeza de que a construção do conhecimento apropriada pela criança foi a exatamente desejada (KISHIMOTO, 2011). Isto se dá pelo fato de que o elemento intrínseco só é compreendido pela criança e o processo de apropriação dos símbolos ocorre individualmente, podendo variar de aluno para aluno.

Cabe apresentar aqui a importância dada pela autora às brincadeiras de faz de conta, também conhecidas como simbólicas, de representação de papéis ou sociodramáticas, que possuem como característica principal o imaginário. Elas promovem a passagem de situações de contexto social para o mundo da fantasia. As experiências anteriores das crianças configuram um mundo imaginário apresentado sob diferentes contextos. Assim, o mundo social no qual a criança está integrada recebe íntima importância para o brincar de faz de conta (KISHIMOTO, 2011).

Neste sentido, percebe-se a importância dos círculos sociais que integraram a vida da criança na educação infantil; num primeiro momento a família, antes dela adentrar no estabelecimento de ensino e, posteriormente, a escola com seus companheiros de sala e com a professora.

Os sentidos se desenvolvem no sujeito a partir do contexto cultural e social no qual ele está envolvido. O contexto cultural é produzido por meio de representações coletivas simbólicas realizadas pelo pensamento humano, entre eles a linguagem, a arte, a religião, as ciências. Desta forma, a realidade não é linear ou explícita, mas dinâmica, conforme ocorre a mediação entre a realidade e o pensamento.

A multiplicidade de interpretações do mundo desenvolvida em cada período são construções, modelos provisórios, sempre sob a perspectiva de mudança e

transformação (KISHIMOTO, 2011). À medida que a criança vai crescendo e se relacionado com o mundo estes modelos vão se modificando.

O que são observados nas construções simbólicas a partir dos dois anos de idade são as brincadeiras imaginárias. O jogo simbólico é o brincar de faz de conta, no qual a criança assume certas ações e atitudes do cotidiano, a partir das experiências já vivenciadas por ela. Pode-se constatar que é no miniteatro que os papéis e objetos são improvisados. Neste sentido, os termos: “simbólico, representativo, imaginativo, fantástico, de simulação, de ficção ou faz de conta, podem ser compreendidos como sinônimos, quando empregados para descrever o mesmo fenômeno” (KISHIMOTO, 2011, p. 64).

Na concepção de Sommerhalder e Alves (2011, p. 27): “A criança se apropria do objeto e fenômenos oriundos da realidade externa e os incorpora à área da brincadeira, de modo que possa usá-los a serviço de alguma amostra derivada da realidade interna, ou seja, a serviço de suas fantasias”.

Neste entendimento, reconhece-se a importância dada ao brincar na educação infantil, já que se pode verificar que a compreensão do mundo é apropriada pela criança pela atividade lúdica e por ela resignificada. Durante a brincadeira tudo é possível: viajar, voar, nadar, caçar, entre outras ações. A imaginação criativa flui durante o faz de conta.

A partir do exposto por Kishimoto (2011), pode-se destacar que o jogo, o brinquedo e a brincadeira são parte da vida da infância da criança e, portanto, não devem ser negligenciados na educação infantil. Fica evidente que, durante a vivência destas atividades a criança exprime o universo cultural no qual está inserida, sendo primeiramente a vida em família e posteriormente as experiências na instituição de ensino.

Desta forma, apresentamos a grande relevância dos estudos de Kishimoto (2011) ao influenciar educadores da educação infantil em todo o Brasil, principalmente pedagogos e profissionais de Educação Física. Espera-se por fim que a escola seja capaz de proporcionar um ambiente e instrumentos que promovam experiências favoráveis para que o brincar possa fazer parte do cotidiano de seus alunos.

Percebe-se, portanto, que os autores e as obras que discutem o brincar, e que fundamentam a disciplina de Educação Física, se utilizam de diversas perspectivas educacionais, entre elas podemos citar: Construtivismo Pedagógico,

Psicomotricista e Recreativa. Todas elas possuem como característica comum a quebra do modelo mecanicista, oriundo da Escola Tradicional. Para tanto, acreditando que outras contribuições podem impulsionar a visão do brincar na instituição de ensino infantil, buscou-se apresentar a posição da psicologia soviética que fundamenta o trabalho de diversos autores nacionais.

### 3.2 O BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA SOVIÉTICA

Nesta seção discutimos sobre o brincar na perspectiva da psicologia soviética, tendo como ponto de partida a Teoria Histórico-Cultural. Assim sendo, destacamos a importância que existe nas brincadeiras realizadas com crianças, em especial naquelas que são mediadas pelo professor e que contribuem para o processo de desenvolvimento da criança.

Para tanto, cabe ressaltar aqui como originou a psicologia soviética e seus como ela se desenvolveu até a Teoria da Psicologia Histórico-Cultural. Com a análise da investigação de Lomov (1989) que estudou a história da psicologia soviética e seu desenvolvimento ao longo dos anos, verificou-se que foi nos séculos XVI e XVII que os filósofos russos passaram a dar atenção aos problemas que na atualidade chamamos de psicológicos. Desde então, passaram a levantar questões sobre a formação e o desenvolvimento da personalidade, bem como a inter-relação entre o cérebro e a psique. Tais avanços para a ciência e a cultura foram obtidos na Rússia com a criação da Academia de Ciências que passou a investir em diversas áreas de conhecimento, incluindo a ciência psicológica.

No século XIX com o surgimento de filósofos materialistas russos, os estudiosos soviéticos passaram a criar teses acerca dos fenômenos psíquicos destacando que estes não existem por si mesmos, mas estão integrados aos vários fenômenos do mundo material.

Nestes termos, podemos verificar em Rey (2012) que no período pré-revolução Russa houve a influência da Filosofia junto à psicologia, na busca de superar a crise na qual se encontrava a psicologia daquele período. Kornilov<sup>38</sup>

---

<sup>38</sup> Konstantin Nikolayevich Kornilov foi psicólogo soviético, membro ativo desde 1943 e vice-presidente até 1950 da Academia de Ciências Pedagógicas da URSS (LOMOV, 1989).

(1879-1957), diretor do Instituto de Pesquisa Científica em Psicologia, seria o primeiro a fundamentar as bases para o que se tornaria a psicologia soviética a partir do materialismo histórico e dialético desenvolvido por Karl Marx (1818-1883)<sup>39</sup> e Friedrich Engels (1820-1895)<sup>40</sup>.

Com a Revolução Russa de Outubro de 1917, tem-se o primeiro Estado proletariado do mundo, passando o poder político e econômico para as mãos do povo. Logo o Estado soviético passou a expandir as ciências criando organismos científicos de investigação, incluindo aqueles dedicados aos estudos psicológicos. A partir de então foi criada a Faculdade de Psicologia e laboratórios psicológicos destinados à resolução de problemas aplicados concretos.

Conforme escreveu Lomov (1989, p.101, tradução nossa): “Ao mesmo tempo a psicologia soviética empenhava-se no desenvolvimento de um novo enfoque acerca dos problemas psicológicos baseados na filosofia marxista-leninista<sup>41</sup>”.

Tem-se com Blonsky<sup>42</sup> (1884-1841) e Kornilov (1879-1957) as publicações de uma série de artigos, nos quais expunham críticas à psicologia introspectiva, enfatizando que a aplicação no campo da psicologia deveria ser ocupada pelo materialismo dialético.

Graças a esses avanços criaram-se as bases para o rigoroso estudo científico das características específicas da psicologia humana, a origem do desenvolvimento da consciência e o determinante para o desenvolvimento psíquico do homem. É importante lembrar aquilo que registrou Lomov (1989, p.101): “Vale salientar que uma das maiores realizações da psicologia soviética daquele período consistiu na compreensão dos condicionantes históricos-sociais dos fenômenos psíquicos do homem.

Na perspectiva da psicologia soviética o psiquismo humano é oriundo dos fenômenos históricos acumulados pelo homem e transmitidos socialmente para as

---

<sup>39</sup> Karl Marx foi filósofo, sociólogo, jornalista e revolucionário socialista. Suas obras fazem críticas radicais às sociedades capitalistas (MARX; ELGELS, 2014).

<sup>40</sup> Friedrich Engels (1820-1895). Filósofo social e político alemão. Engels contribuiu com Marx na elaboração da concepção materialista da história e, após sua morte, publicou os volumes II e III de “O Capital” (MARX; ELGELS, 2014).

<sup>41</sup> Surgiu no final dos anos 1920, após a morte de Lenin. O termo foi criado para expressar, mais que uma certa interpretação do marxismo, uma continuidade entre o pensamento de Marx e o de Lenin, destacando as contribuições criadas deste último ao marxismo (LOMOV, 1989).

<sup>42</sup> Pavel Petrovich Blonsky (1884-1941) foi um psicólogo soviético que introduziu a abordagem behaviorista na psicologia russa no qual chamou de psicologia marxista objetiva (LOMOV, 1989).

gerações que os sucedem. Destas concepções e pesquisas dariam início à Teoria Histórico-Cultural como uma vertente da psicologia soviética. É essa vertente que fundamenta na atualidade as pesquisas e os estudos que contribuem para a compreensão da aprendizagem e do desenvolvimento infantil e que destaca as brincadeiras como importante atividade que promove o desenvolvimento da criança.

Conforme apresenta Rey (2012), ainda que muitos pesquisadores indiquem que a psicologia soviética tenha como referência apenas três autores (Vygotsky, Leontiev e Luria), esta não deve ser reduzida a apenas esses três psicólogos. Todavia, junto a seus colaboradores Luria e Leontiev, e baseado no materialismo histórico e dialético, Vygotsk escreveu a Teoria Histórico-Cultural da psique humana.

Essas ideias encontram respaldo naquilo que foi exposto por Silva e Hai (2011), quando destacam os autores que compõem essa escola, no intuito de melhor explicar a psicologia soviética a partir da Psicologia Histórico-Cultural que foi uma escola fundada por Vygotsky e seus colaboradores e que também é conhecida como Escola de Vygotsky:

A Psicologia Histórico-Cultural tem como principais referências **Liev Semiónovich Vygotsky** (1896-1934), **Alexis Nikoláevich Leontiev** (1903-1979) e Alexander Románovich Luria (1902-1977), que junto com representantes como **Daniíl Borísovich Elkonin** (1904-1984); Vasili Vasílievich Davidov (1930-1998); Alexandr Vladimirovich Zaporozhets (1905-1981); Piotr Iakovlevich Galperin (1902-1988) e Lidia Ilínichna Bozhovich (1908-1981) compõem a chamada Escola de Vigotski (SILVA; HAI, 2011, p. 6, grifo nosso).

Diante disto, verificamos que este estudo contempla três estudiosos que compõem a psicologia soviética, Vygotsky, Leontiev e Elkonin, tendo como base a Teoria Histórico-Cultural. Rey (2012) ressalta que a psicologia foi um movimento rico e múltiplo, fato que necessita ser entendido para acompanhar os caminhos atuais, tanto no que se refere à psicologia na Rússia, como no restante do mundo.

Por conseguinte, no Século XX tivemos o surgimento da psicologia histórico-cultural, fruto da psicologia soviética. Araújo e colaboradores (2010) apresentam que os psicólogos da escola soviética construíram suas investigações utilizando-se dos fundamentos marxistas, destacando o materialismo histórico e dialético na formação do psiquismo humano.

Vygotsky (1896-1934) foi um dos pesquisadores que mais contribuiu com o desenvolvimento da psicologia soviética. Expôs o princípio da compreensão histórica do desenvolvimento das funções psíquicas. Seus estudos sofreram influências da

escola sociológica francesa, da qual analisou as investigações de Jean Piaget, e passou a elaborar uma concepção histórico-cultural do desenvolvimento psíquico (LOMOV, 1989).

Todavia, é possível verificar que, em certa medida, as ideias de Vygotsky foram modificadas ou resignificadas quando apresentadas fora da Rússia. Para Araújo e colaboradores (2010) tem-se a seguinte compreensão: “No entanto, no que concerne aos ideais de Vygotsky, percebemos que seu pensamento foi, de certa forma, deturcado no ocidente (ARAÚJO et al., 2010, p. 39)”.

Discutindo sobre essa questão, Duarte (2012) revela que são três os principais aspectos evidenciados para esta mudança nos escritos do autor soviético, a saber: primeiro, a tentativa de separar as ideias de Vygotsky e Leontiev; depois, as traduções do russo foram resumidas, tendo elementos suprimidos e censurados; e, por último, a aproximação das teorias de Vygotsky e Piaget. Todos esses motivos revelam a intenção de desvincular o autor dos pressupostos marxistas que embasam a origem da sua teoria.

Para Araujo e colaboradores (2010) os escritos marxistas de Vygotsky foram produzidos em sua juventude, em um ambiente marcado por agitações socialistas e sob o regime da ditadura de Stalin (1978-1953).

Na busca de esclarecer as ideias desses autores soviéticos com as bases epistêmicas que lhes conferem, apresentamos, na sequência, as considerações que fizeram sobre a importância do brincar sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural.

### **3.2.1 O brincar na perspectiva de Vygotsky**

Conforme os estudos realizados por Ivan Ivic (2010), Lev Semionovich Vygotsky nasceu em 1896 em um pequeno povoado chamado Orsha na Bielorrússia. Reconhecido como um dos maiores psicólogos do século XX, Vygotsky realizou, a partir de 1912, os seus estudos universitários nos cursos de direito, filosofia e história em Moscou (IVIC, 2010).

Suas pesquisas se desenvolveram em meio a transformações históricas decorrentes da Revolução Russa de 1917. Passou a dedicar-se aos estudos da psicologia onde construiu sua teoria para o desenvolvimento mental. Após concluir seus estudos acadêmicos instalou-se em Moscou em 1924, tornando-se colaborador

no Instituto de Psicologia. Dentro de uma década (1924-1934), Vygotsky, juntamente com um grupo de colaboradores de seu trabalho, criou a Teoria Histórico-Cultural dos fenômenos psicológicos, a partir da qual eternizaria seu nome junto aos estudos da psicologia (IVIC, 2010).

A perspectiva sócio-histórica ou histórico-cultural é desenvolvida a princípio por Vygotsky, a partir das bases marxistas radicais, a fim de superar o enfoque naturalizante, tão forte nesse campo. Facci (2004) apresenta, a partir da esteira de Marx, que as mudanças históricas na sociedade e na vida material promovem mudanças na consciência e no comportamento do homem. Assim sendo, a mudança do psiquismo tem estreita relação com a vida do indivíduo e com as suas relações sociais.

Convenientemente, algumas traduções de suas teorias foram subtraídas de conteúdo, principalmente aquelas utilizadas no meio educacional conforme é indicado por Ivic (2010):

Vygotsky criou, também, uma terminologia suscetível de exprimir esta originalidade. Toda tradução arrisca-se, pois, de deformar, pelo menos parcialmente, suas ideias. Entre elas, tentaremos analisar brevemente as que são pertinentes para a educação, deixando de lado as que tratam da metodologia da ciência, da psicologia geral, da psicologia da arte, das crianças deficientes, etc. (IVIC, 2010, p. 14).

Na concepção de Duarte (2012) a teoria psicológica construída por Vygotsky, a partir dos fundamentos marxistas, carregava uma ideologia Comunista. Desta forma, suas traduções na Europa e nos Estados Unidos levaram a extrair de seu conteúdo parte de seu trabalho, em especial aqueles conteúdos que não atendiam aos interesses na reprodução do capital, ficando, portanto, essas traduções descaracterizadas de seu teor historicizante.

Os livros impressos no Brasil, a partir das traduções feitas do inglês, e não do russo, deixaram de possuir o seu conteúdo na íntegra, haja vista que essas traduções trazem apenas excertos da obra que poderão adequar-se ao pensamento liberal, ao serem desprovidos da historicidade do autor. Todavia, as versões em espanhol, traduzidas diretamente do russo para essa língua, permitem uma melhor compreensão do pensamento elaborado pelo autor, sendo que foram realizadas na sua totalidade, mantendo as características sociológicas do pensamento do autor.

Ainda, segundo Duarte (2012), no meio educacional houve uma tentativa de aproximar os estudos realizados pelo seu contemporâneo Piaget aos estudos de



Vygotsky, impulsionados pelo modelo escolanovista do período, passando a ter uma roupagem construtivista na psicologia vygotskyana, denominada como interacionismo ou sóciointeracionismo. Esta tese fundamenta-se na tentativa de construir um modelo pragmático de ensino denominado por Duarte como “aprender a aprender” (DUARTE, 2012).

Ao longo de sua vida Vygotsky escreveu mais de 200 obras. O estudioso faleceu em 1934 aos 37 anos, vítima de tuberculose, deixando a continuidade de seus trabalhos a cargo de seus colaboradores que não só enriqueceram sua teoria, como publicaram suas obras ainda não divulgadas após sua morte.

Foi Vygotsky quem afirmou que existem funções psicológicas superiores, próprias do ser humano como: atenção, memória, abstração, comportamento intencional. Essas ações produzidas pela atividade cerebral possuem, então, uma base biológica, contudo, tais fundamentos só são desenvolvidos a partir da interação do indivíduo com o mundo, onde se criam símbolos, especialmente no que se refere à linguagem (FACCI, 2004).

Como é tratado por Nunes e Viotto Filho (2016):

As funções psíquicas de caráter superior (especificamente humanas) se apresentam como resultado do processo de objetivação dos indivíduos por meio das apropriações vivenciadas a partir da mediação das relações sociais, linguagem e da atividade especificamente humana (NUNES e VIOTTO FILHO, 2016, p.235).

A fim de superar as críticas apresentadas por Cerisara (1995), indicando o impasse da Educação Infantil quanto ao seu objetivo definido, a autora recorre ao modelo histórico-cultural do desenvolvimento humano de Vygotsky para entender as implicações do interagir humano com o mundo e, a partir disto, estabelecer como o adulto deve assumir-se diante da criança na educação infantil.

A compreensão sobre o humano tem um caráter social, portanto, o entendimento da aprendizagem ocorre em um processo social da atividade humana, atividade essa que é a mediadora da relação com outros homens e com a natureza.

Cabe ressaltar que toda a teoria psicológica tem seus pressupostos na filosofia. Desta forma, ao utilizar-se o modelo histórico-cultural, compartilha-se de uma visão de sociedade, de homem e de conhecimento, que se materializarão no fazer pedagógico. Nessa perspectiva,

Quando Vygotsky e seus colaboradores apontam para a natureza social e simbólica da atividade mental, baseados nos fundamentos do materialismo histórico e dialético, eles estão dizendo que o homem se faz homem nas interações que estabelece com outros homens imersos em um mundo de significados construídos na dinâmica da sociedade e da cultura (CERISARA, 1995, p. 71-72).

Como podemos constatar há diversos discursos na literatura que diferem-se quanto a concepções sobre o brincar. Conforme indicado por Queiroz, Maciel e Branco (2006) foi Vygotsky (1896-1934) quem buscou romper com a visão tradicional do brincar como forma natural do processo de desenvolvimento da criança, destacando em seus estudos que se trata de uma atividade na qual, tanto o significado social, quanto o histórico são construídos.

A importância atribuída por Vygotsky ao brincar se dá pela capacidade de a criança criar situações imaginárias levando ao desenvolvimento do pensamento abstrato; pois as relações desenvolvidas durante as brincadeiras, significado-objeto-ação, são constantemente criadas e recriadas (FRIEDMANN, 2012).

A partir de sua perspectiva vygotskyana, Oliveira (1995a) apresenta que a criança se apropria do conhecimento historicamente acumulado pelas gerações antecessoras por intermédio das relações com o meio e com o outro. A aprendizagem se dá de fora para dentro, por meio da internalização de processos interpsicológicos. As metas e os processos de desenvolvimento do indivíduo humano são definidos culturalmente, ou seja, serão traçadas metas de desenvolvimento a partir do ambiente, no qual o indivíduo está inserido.

Facci (2004) complementa essa discussão ao escrever: “[...] o desenvolvimento ontogenético da psique é determinado pelos processos de apropriação das formas históricas e sociais da cultura” (FACCI, 2004, p. 66).

Para Oliveira (1995a) são destacadas três ideias principais abordadas por Vygotsky: a primeira consiste em que o desenvolvimento psicológico deve ser olhado de maneira prospectiva, isto é, para além do momento atual, com referência ao que está por acontecer na trajetória do indivíduo. Ao ensinar, sempre se questiona se a criança já consegue fazer algo por autonomia própria, assim previsões são realizadas (já anda, já amarra o cadarço, já escreve). Analisa-se se a criança já possui domínio sobre determinada habilidade ou competência de forma independente.

A zona de desenvolvimento proximal é o desenvolvimento humano visto de forma prospectiva (busca enxergar o futuro): “marca como mais importante no percurso de desenvolvimento exatamente aqueles processos que já estão embrionariamente presentes no indivíduo, mas ainda não se consolidaram” (OLIVERIA, 1995a, p. 11). Nestes termos, o professor tem o papel fundamental para a atuação nesta zona de desenvolvimento proximal. O único bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento da criança.

A segunda ideia apresentada destaca os processos de aprendizagem que movimentam os processos de desenvolvimento, considerando-se a importância dada por Vygotsky à dimensão sócio-histórica do funcionamento psicológico e à interação social na construção do ser humano. É o aprendizado gerado por um ambiente cultural que desperta os processos internos de desenvolvimento na criança.

É na escola que a criança se humaniza de acordo com os valores de determinada sociedade na qual está inserida. Para tanto, há a necessidade de organizar sistematicamente o ensino para promover o desenvolvimento psicológico do indivíduo, de modo que se aproprie do conhecimento produzido por aqueles que o antecederam, bem como das linguagens e dos códigos culturalmente utilizadas por essa sociedade.

Conforme apresenta por Oliveira (1995a), o indivíduo se apropria do conhecimento culturalmente acumulado pelas gerações precedentes por meio de suas experiências com o meio. Os signos são utilizados como instrumento mediador para a apropriação dessas estruturas. Assim, o saber é constituído sob uma cultura e se modifica conforme suas necessidades biológicas e suas necessidades psicossociais que são históricas.

Para Vygotsky, os signos não são criados ou descobertos pelo sujeito, mas por este apropriados, desde o nascimento, na sua relação com parceiros mais experientes que emprestam determinadas significações a suas ações em situações objetivas, nas quais determinadas formas de relações sociais e de uso de signos na execução de tarefas se fazem presentes [...]. Portanto, atos interindividuais criados na situação cognoscitiva convertem-se em ações intra-individuais da criança (OLIVEIRA, 1995a, p. 52).

A terceira ideia de Vygotsky dá importância à atuação dos outros membros do grupo social na mediação entre a cultura e o indivíduo e na promoção dos processos interpsicológicos que serão posteriormente internalizados. As ações exprimem certo

significado simbólico no meio cultural estabelecido. São códigos compartilhados pelos membros do grupo que serão internalizados psicologicamente (OLIVEIRA, 1995a).

A partir do supracitado, é possível entender que, apenas estar em contato com a cultura não garante uma aprendizagem efetiva. A criança não se desenvolve espontaneamente como uma pessoa alfabetizada, somente vivendo no meio de uma sociedade alfabetizada, o mero contato com o objeto não garante a aprendizagem. Torna-se necessária a intervenção de membros mais maduros da cultura, como os professores, para que a criança se desenvolva.

Em concordância podemos destacar os estudos de Bissoli (2014) que buscou analisar as contribuições da educação infantil para a formação da personalidade da criança a partir da Teoria Histórico-Cultural, formulada por Vygotsky com base no Materialismo Histórico-Dialético. Nesse estudo, a autora aponta duas forças, que se mostram contraditórias, a saber: forças sociais (culturais) e forças biológicas (naturais). Em sua visão, o desenvolvimento infantil é um processo único e não dual, no qual se dá a formação biológica-social da personalidade da criança, já que o desenvolvimento orgânico acontece num meio cultural, passando a ser um sistema biológico historicamente condicionado.

Reconhecendo a influência dos fatores biológicos e sociais, pode-se compreender como eles contribuem para as funções psíquicas superiores da criança, implicando assim, no trato pedagógico do professor na Educação Infantil.

Com o aumento gradativo das atividades simples para complexas passam a gerar experiências que corroboram com as capacidades intelectuais e com a personalidade. Paulatinamente e progressivamente as ações passam a ser conscientes (BISSOLI, 2014).

Destaca-se, portanto, a necessidade da mediação do professor como um sujeito central na relação entre o conhecimento e o educando: “Na escola, portanto, onde o aprendizado é o próprio objeto de um processo que pretende conduzir a um determinado tipo de desenvolvimento, a intervenção deliberada é um processo pedagógico privilegiado” (OLIVEIRA, 1995a, p. 12).

Nas atividades partilhadas de algumas crianças com outras crianças mais experientes, há uma forte influência na construção do pensamento e da consciência de si mesmo, quando vai confrontando as ações de um parceiro, imitando-o ou lhe fazendo oposição, a criança está em constante movimento de modificação. “O

individuo assim forma sua conduta e sua personalidade a partir dos conflitos que estabelece com o meio a cada momento” (OLIVEIRA, 1995a, p. 53).

Isso mostra, portanto, que as funções psicológicas (estruturas complexas) vão sendo construídas à medida que o homem vai se apropriando das experiências histórico-sociais, ocorridas por intermédio da interação com outros indivíduos e com o meio. Vygotsky (2008) esclarece que a brincadeira busca superar desejos impossíveis de serem realizados enquanto crianças:

Na idade pré-escolar, surgem necessidades específicas, impulsos específicos que são muito importantes para o desenvolvimento da criança e que conduzem diretamente à brincadeira. Isso ocorre porque, na criança dessa idade, emerge uma série de tendências irrealizáveis, de desejos não-realizáveis imediatamente (VYGOTSKY, 2008, p. 25).

Portanto, podemos compreender que o contato da criança com o mundo lhe permite interpretar funções sociais e atividades de trabalho que somente o adulto pode executar. As brincadeiras terão nesta perspectiva o objetivo gerar na criança a capacidade de compreender as relações entre o conhecimento cultural acumulado pelo homem que lhe humaniza.

A noção de papel é apresentada nas obras de Vygotsky (1995a, 1995b) sobre duas formas: como recurso de desenvolvimento, mediador da relação sujeito-mundo; e como ação da totalidade das relações sociais, que é reconstruída mentalmente pelo sujeito. Elementos empíricos atuam como iniciadores de papéis: sons, movimentos, roupas e outros objetos. Dadas as características culturalmente atribuídas possibilitam experiências passadas na situação presente vivida, por meio de gestos de imitação. A criança poderá ressignificar o objeto empírico de forma simbólica, utilizando para outros papéis atribuídos por ela.

Para tanto, existem os materiais para brincadeiras com objetivo empírico, utilizados pelo professor, mas que tomam outra forma, pois são ressignificados pela criança na brincadeira, tomando outro sentido para ela, já que no mundo do faz de conta as experiências se ampliam. Hora a bola de basquete terá o objetivo de emborcar no cesto, quando do trato do professor, hora será utilizada como filho da menina que a trata como um bebê em seu colo; tem-se neste sentido duas conduções da brincadeira, sendo a primeira dirigida pelo docente e a segunda realizada a partir do interesse do aluno; ou seja, expressará os desejos contidos pela criança.

O desenvolvimento das funções mentais superiores ocorre no meio social por meio de instrumentos e de signos culturalmente construídos, o que é denominado por Vygotsky como processo de internalização: ações compartilhadas com o outro – plano intersíquico – para o plano individual – intrapsíquico (CERISARA, 1995).

Segundo a Teoria histórico-cultural, a linguagem se destaca na apropriação dos signos na vida da criança, ao apropriar-se da linguagem a criança passa a transformar as suas atividades, a organizá-las e a reorganizá-las, dando-lhes novos sentidos.

A formação de conceitos, segundo Vygotsky, é culturalmente constituída, sendo sua internalização ocorrida por duas vias. A primeira na qual se formam os conceitos espontâneos e, a segunda, os conceitos científicos; sendo os primeiros, fruto das experiências imediatas das crianças nas relações sociais, enquanto que o segundo grupo é adquirido em situações intencionais de aprendizado envolvendo atitudes mediadas em relação a seu objeto (CERISARA, 1995).

Na obra de Sommerhalder e Alves (2011) destaca-se o cuidado por parte do docente para não direcionar jogos como estratégia didática de cunho reprodutivista, fazendo com que a espontaneidade e a liberdade deixam de existir. Segundo eles, o 'brincar com' (companheiro) passa a tomar a visão de 'brincar para' (determinado fim), sendo o para vinculado aos interesses burocratizados pelo professor, institucionalizando, desta forma, o lúdico.

Tão logo, o brincar também não deve ser reconhecido como atividade espontânea, pois cada criança carrega algumas especificidades vivenciadas historicamente por ela. De fato, o brincar não pode ser reconhecido como fenômeno natural. Conforme expõe Vygotsky (2008) este brincar está relacionado com o desejo da criança, que lhes é próximo ao afeto ainda generalizado, ou seja, o sentimento afetivo encontra-se em meio ao desejo brincar.

A presença de tais afetos generalizados na brincadeira não significa que a criança entenda por si mesma os motivos pelos quais a brincadeira é inventada e também não quer dizer que ela o faça conscientemente. Portanto, ela brinca sem ter a consciência dos motivos da atividade da brincadeira. É isso que, essencialmente, distingue a brincadeira de outros tipos de atividade, como o trabalho (VYGOTSKY, 2008, p.26).

Diante do apresentado, é possível entender que o brincar é carregado de sentido, ainda que a criança o faça inconscientemente, sua motivação para realizá-lo decorre do afeto e do desejo da atividade.

Na busca de diferenciar o brincar do jogar, encontramos em Cardoso e Vieira (2007) que o brincar é por definição atividade lúdica não estruturada, ou seja, que não possui regras bem definidas; enquanto jogar é atividade que envolve jogos de regras propriamente dito. Estando a criança na educação infantil tem-se o brincar como atividade a ser realizada, enquanto o jogo deverá ser explorado num segundo momento de sua escolaridade.

Conforme se pode evidenciar nos estudos realizados por Friedmann (2012) que analisou as investigações dos autores soviéticos quanto ao brincar; a autora destaca a admiração dada por Vygotsky às ações do imaginário presente nos jogos sociodramatizados e nos jogos de regras. Afirma que a atividade lúdica é indissociável das regras, mesmo que estas não estejam explícitas, como é o caso da brincadeira. Desta forma, percebeu-se que na primeira infância as regras das brincadeiras ocultam-se e, conforme a criança vai se desenvolvendo, estas regras vão se tornando mais acentuadas.

As contribuições do brincar de faz-de-conta na formação do pensamento abstrato são ressaltadas por Queiroz, Maciel e Branco (2006). Segundo esses autores, o brincar de faz-de-conta é uma atividade característica do período de 3 a 7 anos. Afirmam que o símbolo possui íntima relação com o faz-de-conta já que exprime na brincadeira o mundo que rodeia a criança. Ao retomarem a concepção de Vygotsky, afirmam:

Para Vygotsky (1998), a brincadeira de faz-de-conta cria uma zona de desenvolvimento proximal, pois no momento que a criança representa um objeto por outro, ela passa a se relacionar com o significado a ele atribuído, e não mais com ele em si (QUEIROZ, MACIEL; BRANCO, 2006, p. 175).

Essa construção e desconstrução do objeto no imaginário da criança permite a criar representações mentais destes objetos, contribuindo com sua imaginação em desenvolvimento na idade pré-escolar, e na formação da abstração do diversos elementos que compõe o mundo.

Essa abstração do universo desenvolve-se no brincar, considerado a atividade dominante do período pré-escolar. Para tanto, considera-se atividade

dominante aquela que forma os traços mais importantes da personalidade da criança, a qual, em determinado nível de desenvolvimento infantil, passa a ocupar a maior parte do tempo da criança. Tais níveis estão intimamente ligados com a idade da criança, não que este período de tempo de vida seja imutável, mas é influenciado por condições históricas, nas quais a criança está inserida (ARIOLI, 2007). Na passagem de uma nova atividade dominante que supera sua antecessora pode-se evidenciar o surgimento de crises, compreendidas como conflitos e frustrações.

Para Queiroz, Maciel e Branco (2006) Vygotsky ao exprimir sua teoria do desenvolvimento do psiquismo humano buscou apresentar que a significação é elaborada por meio da atividade em contextos sociais específicos, e como tal, na brincadeira possui uma significação própria para o sujeito. “Este movimento de interiorização transformadora das significações não se dá de maneira passiva nem direta, pois o sujeito reelabora, imprimindo sentidos privados ao significado compartilhado na cultura” (QUEIROZ, MACIEL; BRANCO, 2006, p. 171).

Desta forma, ao nascer a criança já esta inserida em um ambiente cultural repleto de significações sociais e historicamente produzidas por aqueles que os antecederam. Assim, o processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre sob um contexto essencialmente social.

Conforme apresenta Vygotsky (1984), em diferentes momentos do desenvolvimento da criança, existem crises de mudança na maturidade psíquica, que passa de uma atividade para outra, onde se determina a atividade principal, ou seja, a atividade que a criança realiza que mais promove com seu o desenvolvimento do seu psiquismo, passando então para outra atividade.

Na concepção de Vygotsky (2008, p. 24), “[...] qualquer deslocamento, qualquer passagem de um estágio etário para outro relaciona-se à mudança brusca dos motivos e dos impulsos para a atividade”.

Tendo em vista esta afirmação feita pelo autor, considera-se que a atividade dominante muda de acordo com as mudanças de idade do indivíduo. Portanto, na infância de crianças com até seis anos de idade, o que predomina é a brincadeira.

Nestes termos, Vygotsky (1984) indica quatro pontos de análise na crise identificada dos 3 anos, que pode alongar-se até os 4 anos, ou seja, acompanha o período da infância das crianças em idade pré-escolar, nesse período a criança sai da creche para a pré-escola.



As crises são mudanças transitórias para uma nova formação. Portanto, devem-se analisar quais as idades críticas a partir do desenvolvimento das zonas de desenvolvimento proximal, verificando a relação com a idade seguinte.

O primeiro sintoma que pode ser identificado é o negativismo infantil, que é diferente da desobediência habitual. O negativismo nada mais é do que a oposição a tudo aquilo que é proposto pelo adulto (VYGOTSKY, 1984). Podemos tomar como exemplo, quando se solicita à criança para parar de brincar para ir para a cama e ela nega-se a fazê-lo. Portanto, essa postura negativa, contrária à ordem dos adultos se dá pelo desejo da criança.

Vygotsky (1984) enfatiza que a reação negativa da criança não é uma desobediência. Alguns destaques podem ser apresentados quanto ao negativismo, primeiro que é uma atitude social com o outro, assim é uma ação de índole social. Segundo, que o negativismo recebe impulsos diretos de seu desejo. Há portanto, uma união entre o afetivo e a atividade.

O segundo sintoma evidenciado por Vygotsky (1984) na crise dos três anos é a obstinação. Neste entendimento a obstinação deve ser diferenciada da perseverança. A obstinação é uma reação infantil ocorrida quando a criança exige algo, não por desejá-lo intensamente, mas sim por exigí-lo demasiadamente, insistindo em sua exigência. Se negativismo é caracterizado pela sua tendência social, a obstinação caracteriza-se por uma tendência de si mesmo.

O terceiro sintoma vem a ser a rebeldia. O que a diferencia a rebeldia do negativismo é o seu caráter impessoal, pois a primeira é dirigida a um adulto que o instiga a realizar outras ações, já o segundo é dirigido contra as normas educativas estabelecidas para a criança. Desta forma, a criança que faz gestos, palavras e ações depreciativas, que não correspondem à sua idade, é compreendida como rebelde (VYGOTSKY, 1984).

O quarto sintoma identificado na crise dos três anos é a insubordinação. A criança busca ser independente, querendo fazer tudo por si mesma. A criança em idade pré-escolar esta em pleno desenvolvimento afetivo e volitivo, esta última correspondente a sua vontade; o que prova a crescente independência das atividades.

Conforme apresenta Vygotsky (1984), com relação a tais indicações presentes na crise dos três anos, negativismo, obstinação, rebeldia e insubordinação: “Em geral, os sintomas mencionados, tomados em conjunto, nos

fazem pensar que as crianças vão se emancipando: antes era levada pela mão do adulto e agora tenta caminhar por si só” (VYGOTSKY, 1984, p. 373).

Evidencia-se que a criança de três anos está unida socialmente ao círculo de pessoas que as rodeia, sendo a crise dos três anos uma nova etapa de sua emancipação. Assim, conclui-se que as crises dos três anos são crises de relações sociais, nas quais se modificam as atitudes sociais das crianças, frente aos adultos que as rodeiam.

No entendimento de Arioli (2007) a escola possui um papel essencial na superação de tais crises, agindo intencionalmente na zona de desenvolvimento proximal:

A importância do processo educativo intencional, onde os professores ou outros agentes do meio da criança “puxem” o seu desenvolvimento com atividades que estejam cada vez mais além de suas possibilidades e nunca aquém, pois somente assim as crises não ocorrem dando espaço para o pleno desenvolvimento infantil (ARIOLI, 2007, p. 58).

Assim sendo, cabe salientar que se torna de máxima importância o conhecimento dessa crise por parte do professor da educação infantil, pois ele faz participa do meio educacional no qual a criança se integra. Tais manifestações ocorrem em especial no período da brincadeira, já que o momento afetivo e motivacional está propício para a sua realização.

Ainda, no que se refere ao brincar, Vygotsky (2008) salienta a necessidade do imaginário e das regras nas brincadeiras. Nas crianças com idade para frequentar a pré-escola, as regras encontram-se ocultas nas brincadeiras, ainda que existam.

Veja o exemplo da criança que brinca de mãe: ela assume a personalidade da mãe, assim executa atividades que a mãe exerce (cuidar do filho). Dessa forma, em termos de regra a criança faz o que acredita que uma mãe deve fazer. Assim, caso passe a agir como um pai estaria fugindo à regra de agir como mãe. Vemos aqui a regra oculta, pois ainda que exista a regra a criança não a percebe, porque ao brincar está imitando a mãe.

Já nos primeiros anos do ensino fundamental estas regras aparecem mais naturalmente, enquanto o imaginário se oculta. A título de exemplo, podemos citar o jogo de queimada, que é uma guerra na qual se deve atingir o seu adversário. Neste caso o imaginário da guerra se oculta, já que o interesse da criança é seguir as regras. Conforme Vygotsky (2008, p.28): “Qualquer brincadeira com situação

imaginária é, ao mesmo tempo, brincadeira com regras e qualquer brincadeira com regras é brincadeira com situação imaginária”.

Assim, temos a evolução da brincadeira junto com o desenvolvimento da criança, onde se tem na pré-escola o imaginário fortemente presente, mas com as regras ocultas; passando posteriormente para as regras formalmente definidas e o imaginário oculto.

Percebemos que são muitas as contribuições de Vygotsky e seu trabalho proporcionou bases para que outros autores possam enriquecê-lo. Verificaremos agora quais as contribuições que Leontiev e Elkonin desenvolveram no que se refere ao brincar para a psicologia soviética.

### **3.2.2 O brincar na perspectiva de Leontiev**

Aleksei Nikolaevich Leontiev (1903-1979) foi um psicólogo Soviético. Duarte (2004) destaca que este autor, juntamente com Vygotsky e Luria são considerados os três referenciais internacionais não só para a psicologia, mas também para outras áreas como a educação e a sociologia, haja vista que sua teoria possui um caráter social, sendo de fundamental importância para a formação humana na área educacional.

Leontiev deu seguimento ao trabalho de Vygotsky, pois ambos os trabalhos se complementam, uma vez que se articulam a partir dos fundamentos filosóficos de Karl Marx (1818 e 1893) e Friedrich Engels (1820-1895).

Na visão desse autor, o homem se humanizou libertando-se de suas limitações animais e passou a transmitir essa humanização por intermédio da educação ao longo das gerações, já que é impossível transmiti-la geneticamente. Assim, ela é adquirida por meio do acesso ao conhecimento historicamente produzido pelas gerações precedentes. O homem transforma a natureza por meio do trabalho, transformando sua humanização. Diante disto, o mundo transforma-se à medida que o homem transforma a natureza por meio dos processos de produção cada vez mais complexos (BOCK, 2004).

Segundo os estudos realizados por Friedmann (2012) Alexei Leontiev (1904-1979) realizou suas contribuições apresentando a diferença entre a formação do indivíduo humano e a ontogênese animal; e ainda, a estrutura da atividade e a estrutura da consciência.

Conforme explica a autora, na concepção de Leontiev: “A atividade humana é composta de várias ações realizadas pelos diversos integrantes de um grupo, e o sentido da ação é dado por aquilo que liga, na consciência do sujeito, o objeto de sua ação, isto é, seu conteúdo ao motivo dessa ação” (FRIEDMANN, 2012, p. 21). Tal afirmação contribui com o que já foi afirmado quanto à motivação intrínseca dada pela criança para com o brincar e suas formas de representá-lo.

A linguagem também é parte da humanização do homem e é expressa na brincadeira, em especial, no brincar com o outro: “A linguagem também é um instrumento no qual foi cristalizada a habilidade do pensamento. Ao nos apropriarmos da linguagem, absorvemos com ela a capacidade de produzir um pensamento lógico abstrato” (BOCK, 2004, p. 29).

Deste modo, o homem não nasce com aptidões e nem com habilidades históricas humanas, pois estas são conquistadas e criadas. Assim, ele é candidato a essa humanização. Desta forma, tal humanização deve ser resgatada no mundo material para que o mundo psicológico se desenvolva. Quanto mais cresce o desenvolvimento da sociedade mais vital e complexo é o papel da educação no processo de humanização.

Seguindo esta linha de pensamento Arioli (2007) apresenta críticas ao modelo piagetiano que permeia a educação no qual afirma que o desenvolvimento infantil é algo adaptativo e que a brincadeira é característica instintiva na vida das crianças pequenas. Na contramão dessa afirmação, a autora apresenta que as brincadeiras são desenvolvidas a partir do contexto histórico social no qual a criança está envolvida, sendo portanto, o desenvolvimento infantil um processo sócio cultural.

Assim, o indivíduo deve apropriar-se dessa cultura pelo processo de mediação entre o processo histórico de formação do gênero humano e o processo de formação de cada indivíduo (DUARTE, 2004).

Reconhecendo que o brincar está estritamente relacionado com o contexto social, tem-se a necessidade de analisar como se dá esse meio social no qual a criança se insere, compreendê-lo e relacioná-lo aos valores da cultura específica, que caracteriza o ambiente. A cultura, portanto, é elemento mediador entre o brincar e as funções psicológicas desenvolvidas, utilizando-se da interação entre os pares que formam a sociedade, em especial entre a criança e os adultos, considerados mais experientes (QUEIROZ; MACIEL; BRANCO, 2006).

A objetivação do gênero humano é acumulativa. Portanto, o significado do objeto ou do fenômeno cultural está carregado de experiências históricas de várias gerações, mesmo este processo não sendo consciente para o sujeito, ele é mediado pela relação entre os indivíduos, sendo um processo educativo, que é socialmente transmitido. Conforme apresenta Duarte (2004): “O indivíduo forma-se, apropriando-se dos resultados da história social e objetivando-se no interior dessa história, ou seja, sua formação realiza-se por meio da relação entre objetivação e apropriação” (DUARTE, 2004, p. 51).

Portanto, na educação infantil, o professor, por sua vez, tem o papel de proporcionar o enriquecimento cultural da criança de modo a interferir intencionalmente no desenvolvimento das diversas funções psicológicas, nas emoções e na personalidade desse aluno.

Bissoli (2014) considera que a aprendizagem ocorre culturalmente e socialmente com o intercâmbio com o outro mais desenvolvido. Portanto, é na infância que ocorrem os primeiros níveis de formação da personalidade. Destaca-se, desse modo, a importância da educação intencional e sistematizada, capaz de influenciar na personalidade da criança desde a sua mais tenra idade.

No que decorrem as contribuições do autor soviético para o brincar na infância, temos em seu trabalho a convicção de que o brincar é uma atividade dominante em crianças com idade pré-escolar:

Chamamos atividade principal aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho de transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento (LEONTIEV, 1988, p. 122).

A partir da visão do autor, a atividade principal ou a atividade dominante é característica em diferentes momentos da vida humana. Tem-se, dessa forma, no brincar, a atividade dominante que contribuirá para novas formulações do pensamento, contribuindo também para a aprendizagem e para o desenvolvimento infantil.

Em concordância, percebemos na pesquisa de Facci (2004) que após o período da primeira infância, já no período pré-escolar, a atividade principal da criança passa a ser o jogo ou a brincadeira. Ocorre a reprodução da atividade do adulto no qual a criança observa e a representa com o auxílio de objetos. As

brincadeiras não são instintivas, mas decorrem do contato da criança com o lugar que ela ocupa nas relações e no mundo que a cerca.

Segundo Arioli (2007) que analisou os estudos de Leontiev, o desenvolvimento infantil é um processo unitário e não dual que separa o afetivo do intelectual, “porque se o desenvolvimento for entendido dessa forma é mais provável que haja uma naturalização do processo de desenvolvimento” (ARIOLI, 2007, p. 61).

As críticas ao modelo piagetiano educacional se estendem por Arioli (2007) enfatizando que o desenvolvimento infantil não se materializa de forma dual separadamente, isto é, por apropriação e assimilação (esfera afetiva) e por capacidades técnicas operacionais (esfera intelectual); mas o que se tem, de forma concomitante, é que os dois estágios estão regularmente conectados.

Na concepção de Leontiev (2001), o brincar se manifesta na contradição da criança ao experimentar a rotina do adulto, pois ela ainda não domina as operações exigidas para a realização das tarefas dos adultos, considerando que não tem necessidades reais para fazê-las.

Como podemos constatar em Sommerhalder e Alves (2011) a criança manipula o imaginário a partir de seus sentimentos mais profundos, em especial, aquelas experiências sociais nas quais se envolve com a vida do adulto. Essas brincadeiras, em sua grande parte, são movidas pelo desejo de ser um adulto. A criança pensa que o adulto pode tudo, que é onipotente, que possui domínio sobre a realidade, a criança, muitas vezes, vê no adulto um super-herói.

Enquanto criança, ela reconhece as suas limitações, sabe que não pode trabalhar, não pode fazer comida, não pode dirigir, nem ir às compras. Todavia, no adulto encontra todos os seus desejos, pois a ele tudo pode.

Nestes termos, Friedmann (2012) salienta que o objetivo do jogo ou da brincadeira é o processo e não o resultado, acrescentando: “[...] a estrutura da atividade lúdica ocasionava o surgimento de uma situação lógico-imaginária, na qual coexistem dois aspectos: a ação e o conteúdo” (FRIEDMANN, 2012, p. 42). Deste modo, a ação de brincar leva a criança a descobrir a realidade objetiva e, assim, passa a compreender a relação entre os objetos utilizados em relação ao adulto e também as relações das pessoas entre si.

Assim, conforme apresenta Arioli (2007) a criança é humanizada ao inserir-se no mundo dos adultos. Dessa forma, ela recebe influências pelas diferentes condições sócio-históricas, culturais, econômicas e políticas, nas quais está inserida

e em processo de desenvolvimento. Cabe destacar que a criança não se adapta ao mundo em que vive como observado em animais, mas que se apropria dele. Conforme afirma Leontiev (1978) apud Arioli (2007): “A apropriação é um processo que tem por resultado a reprodução pelo indivíduo de caracteres, e faculdades e modos de comportamento humano formados historicamente” (LEONTIEV, 1978, p. 320).

Contudo, essa reprodução da atividade do adulto não ocorre de maneira passiva, mas é elaborada mentalmente na criança e ressignificada para gerar apropriações de novos saberes.

Ela ainda não domina e não pode dominar as operações exigidas pelas condições objetivas reais da ação dada, como, por exemplo, dirigir um carro, andar de motocicleta, pilotar um avião. Mas, na brincadeira, na atividade lúdica, ela pode realizar essa ação e resolve a contradição entre a necessidade de agir, por um lado, e a impossibilidade de executar as operações exigidas pela ação, de outro (FACCI, 2004, p. 69).

A esta forma de brincar, que supera a atividade representativa, Queiroz, Maciel e Branco (2006) chamam de metarepresentativa, ou seja, são representações das representações, nas quais a criança substitui um determinado objeto por outro, dando-lhe novo significado.

As crianças ao brincar são orientadas pelo significado da ação, e não necessariamente naquilo que podem ser observadas por um adulto (FRIEDMANN, 2012). Portanto, é na atividade abstrata concretizada pelo brincar de faz-de-conta que a criança vai apropriando-se dos conceitos do mundo. Em crianças pré-escolares as brincadeiras são muito mais parte de ideias do que das coisas. Desta forma, percebe-se que a estrutura psicológica das crianças com a realidade altera-se rapidamente.

A criança encontra-se neste período da infância pré-escolar numa posição onde o trabalho com os objetos vai de ações simples, que já pode fazer, para atividades mais difíceis com objetos mais complexos. Este mundo de contato com objetos vai aumentando gradativamente e estando num período onde a atividade abstrata ainda não se concretizou é por meio do brincar com objetos que a criança vai se apropriando de sua objetivação (NUNES; VIOTTO FILHO, 2016).

Na concepção de Friedmann (2012) Vygotsky representou esta ideia na fração: Significado/Objeto. A atribuição dada ao objeto durante o ato de brincar está

diluída no imaginário, assumindo outra função. Assim, o que é claro para a criança durante a brincadeira, pode não ser para o adulto, já que o imaginário é subjetivo ao praticante.

A ação realizada pela criança não necessariamente exprime o significado mais comum dado. Quando corre com um arco, não está só correndo, mas dirigindo um carro em seu imaginário. Atribuiu à ação, assim como faz com o objeto, outro significado. A fórmula de Vygotsky pode ser representada como: Significado/Ação (FRIEDMANN, 2012).

O principal significado do jogo para a criança, segundo Elkonin (1987) citado por Facci (2004), é a possibilidade de relacionar-se com o outro: “O jogo é influenciado pelas atividades humanas e pelas relações entre as pessoas e o conteúdo fundamental é o homem – a atividade dos homens e as relações com os adultos” (FACCI, 2004, p. 69).

Leontiev (1987) explica que o período da infância, em especial no momento no qual a criança está em idade pré-escolar, ocorre a formação inicial da personalidade, em particular a personalidade de conduta. Portanto, é nesse período de vida que se estabelecem os primeiros laços e relacionamentos que contribuem para a formação de novas unidades superiores, como afirma o autor, a unidade da personalidade.

Conforme escreve Bissoli (2014), ao longo do desenvolvimento da personalidade, a criança passa por diferentes períodos que modificam seu intelecto. Inicialmente, nos primeiros anos de vida, por meio da percepção e do descolamento de seu corpo pelo espaço. Num segundo momento, com o desenvolvimento da fala, onde passa a apropriar-se dos nomes das coisas e, em especial, nesta investigação, no período de 3 a 6 anos onde o jogo e as atividades lúdicas assumem o principal papel em seu desenvolvimento integral.

Há então a promoção do desenvolvimento da psique na criança e da sua personalidade. Em geral há conflito da criança na pré-escola já que se chocam dois mundos: o micro no seio de sua família e o macro correspondente aos demais membros da sociedade. A atividade principal passa a ser o estudo, entendendo a escola como espaço de aquisição dos saberes científicos, o contato da criança com a escola passa a ter responsabilidades antes inexistentes, como estudar e realizar as atividades disciplinares.



Esses elementos, portanto, se diferenciam do desenvolvimento biológico, pois o desenvolvimento da personalidade se estabelece pela via social (LEONTIEV, 1987). Daí a importância da educação que contribui para a aquisição do conhecimento culturalmente acumulado por muitas gerações de humanos e que é transmitido socialmente por intermédio do ensino.

A criança reproduz em objetos, materiais e intelectuais, as conquistas acumuladas pelo homem e seus significados sociais (ARIOLI, 2007). Esta é a função da escola ao humanizar o homem, utiliza-se de ferramentas pedagógicas para apresentar o conhecimento científico historicamente produzido pela sociedade.

Se antes os únicos laços da criança eram realizados dentro de seu lar, doravante no espaço escolar estes laços passam a integrar outros indivíduos e a sociedade como um todo. Se em um primeiro momento de vida as relações sociais da criança resumiam-se em apenas o seu lar, agora se amplia e compreende que faz parte de um todo organizado socialmente.

Na visão de Leontiev (1987), as crianças assimilam os modos humanos da sociedade na qual esta inserida, assimila as comunicações humanas e começam a dominar a linguagem. Assim, a criança, a partir dos dois anos de idade, guia-se conscientemente por aquilo que vê e que escuta dos adultos, passando a manifestar-se a partir de sua iniciativa, são os primeiros passos da formação de sua autonomia.

A mudança de sua personalidade ocorre de tal forma que é nesse período que a criança descobre a si mesma, podendo ser definido tal período como o período da descoberta do eu. Elas passam a fazer algumas atividades sem a ajuda de seus cuidadores. Cabe ao adulto então reconhecer aquilo que pode ser realizado pela criança autonomamente e o que deve ser orientado por um adulto (BISSOLI, 2014).

Para Leontiev (1987) a criança necessita de uma motivação externa para desenvolver atividades propostas na pré-escola. Portanto, a subordinação de motivos se forma com a comunicação do educador perante a criança, desta forma, por situações socialmente estabelecidas. Esta situação vai evoluindo até que a criança passe a atuar de forma autônoma, em condições objetivas por si mesmas.

Conforme observa Bissoli (2014) os jogos de papéis não são espontâneos, mas como deveriam ser situações observadas pelas crianças no cotidiano do mundo dos adultos, possui sua característica socialmente mediada. Daí a importância dada

ao adulto que incentiva o brincar de papéis e estimula a criança a exercitar suas funções psíquicas superiores.

Conforme são estimuladas, as suas formas de pensamento vão se consolidando cada vez mais abstratas, a formação de conceitos passam a ser enriquecidas criando maior capacidade de argumentação, tornam-se autoconscientes, todos estes aspectos estão ligados à formação da personalidade do sujeito (BISSOLI, 2014).

Os estudos realizados por Leontiev (1987) apontam que é a partir dos três anos que a criança desenvolve formações mais complexas em seu psiquismo, entrando em conflito entre si e as tarefas exigidas. Há uma mudança de ação inconsciente para a ação consciente.

Quanto à presença do movimento e do brincar dentro das instituições de ensino infantil, Leontiev (1987) ao apresentá-los, o autor explica que eles se justificam na medida em que podem ser utilizados como um meio para desenvolver as capacidades psíquicas superiores das crianças, destacando como importantes para a atenção, o controle motor, os mecanismos superiores e a memória.

No que se refere à atenção Leontiev (1987) apresenta que, desde os primeiros momentos dentro da instituição de ensino, a criança da educação infantil é disposta a certas regras comportamentais que buscam reprimir as reações motoras impulsivas, controlar a conduta e dirigir os próprios movimentos, tais como: ficar em fila, sentar-se na cadeira, respeitar as ordens do docente. Não se trata apenas de inculcar certos gestos mecânicos e adestramento motor, mas busca contribuir com o autocontrole da própria conduta motora.

Em concordância com o apresentado Arioli (2007) reconhece que na brincadeira são desenvolvidos os processos psíquicos superiores como a atenção e a memória, de modo a reproduzir no jogo determinada situação, já visualizada na vida dos adultos, onde a criança precisa lembrar-se dos detalhes. A atenção às regras do jogo é essencial para o bom andamento da brincadeira, aquele que não consegue se atentar à atividade logo é eliminado.

Para o controle motor, também reconhecido como autonomia voluntária, Leontiev (1987) salienta que é por meio dele que a criança manterá a atenção naquilo que é requerido pelo professor, conforme é exigido na postura sentada. O autor destaca a necessidade de controlar os movimentos motores de forma que a se tornem voluntários, e que sejam realizados à medida que as atividades exigirem.

Quanto aos mecanismos superiores do movimento devem desenvolver-se a fim de promover com o controle da conduta motora (LEONTIEV, 1987). Controle das sensações motoras proprioceptivas, como: a coordenação e a lateralidade. O que destaca também a importância dos estudos neurológicos. Assim, têm-se os controles internos, necessários para desempenhar as atividades externas.

Para Leontiev (1987) a memória é desenvolvida pela criança quando esta busca conscientemente recordar suas experiências junto ao adulto. A criança observa o mundo do adulto, suas relações sociais e normas de conduta, posteriormente as exprimirá em suas brincadeiras objetivando tais memórias.

Diante do exposto podemos compreender as principais contribuições de Leontiev para a Teoria Histórico-Cultural. Percebemos que o brincar é um meio no qual as funções psicológicas superiores se desenvolvem, portanto, o brincar não é um fim em si mesmo, mas é carregado de ações que superam o concreto aparente, agindo também na atividade intelectual.

Verificaremos agora o último autor soviético e seus apontamentos que complementaram os estudos do brincar da criança na educação infantil realizados por Vygotsky e seus sucessores.

### **3.2.3 O Brincar na perspectiva de Elkonin**

Desde a antiguidade o brincar é utilizado como meio educacional. Acreditava-se que este brincar possuía afinidade com a natureza biológica da criança, destacando-se como parte natural na vida da criança. Contudo, a afinidade como o brincar se dá pelo meio social, exprimindo a necessidade da criança de comunicar-se com o mundo do adulto.

Elkonin (1978) desenvolve seus estudos a partir dos estudos já realizados por Vygotsky (1896-1934). Dentre suas contribuições na área do brincar destaca-se o conceito de jogo protagonizado, no qual a criança brinca de se colocar na posição social do adulto. Em concordância com este estudo, o autor afirma que o jogo protagonizado desenvolve-se intensamente na criança e alcança o máximo nível de experiência na segunda metade da idade pré-escolar.

Conforme é ampliado por Friedmann (2012), Daniel B. Elkonin (1904-1984) estudou a aprendizagem em ambientes escolares. No âmbito do jogo, trouxe o conceito de Jogo Protagonizado (jogo sociodramático) onde a criança com seu

brincar de faz de conta assume um papel no qual já tenha observado (pai, mãe, médico, professor, entre outros). Suas atividades do cotidiano são expressas nas brincadeiras, respondendo às situações problema a sua maneira.

Nunes e Viotto Filho (2016), após analisarem os estudos de Elkonin, afirmam que as relações sociais humanas, observadas nas crianças, são desenvolvidas no brincar. Desta forma, a criança realiza as objetivações que apropriam a cultura material e imaterial humana. Portanto, é por meio do brincar que a criança organiza as suas funções psíquicas superiores, que influenciarão a formação da sua personalidade.

Buscando analisar a influência do adulto sobre o brincar infantil, Elkonin (1998) citado por Friedmann (2012) apresenta que o ato de brincar passa a ser um meio significativamente importante para que a criança compreenda a realidade.

A partir dos estudos de Elkonin (1978) foi possível enriquecer os estudos que apresentam a importância do brincar para o desenvolvimento do psiquismo da criança e com a formação da personalidade. Sendo o brincar atividade principal na infância, podendo as brincadeiras ser realizadas em qualquer local em que a criança esteja, cabe destacar que há limitações do brincar individualmente, realizado em casa pela criança, e que não pode ser substituído pelo brincar coletivo.

O brinquedo utilizado em casa pela criança, muitas vezes é o seu único companheiro. Por essa razão, possui uma contribuição relativamente limitada para o desenvolvimento infantil, ao passo que o brincar coletivo caracteriza a criança como um ser de natureza social, que no conjunto das relações sociais aprende e se desenvolve.

O jogo tem ocupado um importante lugar nas instituições pré-escolares soviéticas. Neste sentido, Elkonin (1987) aprofundou os estudos que apresentaram a importância dos jogos para o desenvolvimento do psiquismo na criança.

A vasta pesquisa soviética realizada com os jogos infantis buscou levantar dados característicos de grupos de crianças de diferentes idades pré-escolares. Tais resultados, evidenciados por meio de observações e ampla investigação pedagógica, levaram esses estudos para diversas direções. Reconheceu-se que há peculiaridades inerentes para cada período de vida da criança, passando, portanto, a serem parâmetros de orientação, gerando pontos de partida e referências em pesquisas sobre o jogo protagonizado (ELKONIN, 1978).

Entre os resultados analisados pode-se destacar que os jogos contribuem com a memorização e recordação voluntária, imaginação e pensamento, percepção, em outras palavras, para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. A importância dos jogos não se reduz a exercícios de processos psíquicos separados, mas interfere em diversas funções psíquicas da personalidade das crianças conjuntamente (ELKONIN, 1987).

A prática do jogo criativo é uma verdadeira perturbação da ordem, com movimentos dinâmicos e grandes ruídos, o professor fica incerto em seu posicionamento dentro da direção da atividade, diferente de qualquer outra atividade dirigida que o pedagogo está acostumado a oferecer (ELKONIN, 1987).

Portanto, Elkonin (1987) ressalta que o jogo configura-se na atividade mais livre na idade pré-escolar, onde a criança entrega-se com toda a emoção a sua prática, experimentando enorme satisfação. O caráter emocional apresenta-se de tal forma no processo lúdico, que por muito tempo acreditou-se, erroneamente, que este processo ocorria de forma instintiva.

Reconhece-se que o jogo utilizado na escola, apenas com sua finalidade pedagógica, possui certa limitação de aproveitamento, já que as contribuições advindas da prática do brincar ficam no plano secundário.

Na visão de Elkonin (1978) o jogo protagonizado não é nenhum exercício, pois o objetivo não é criar hábitos nos alunos ou incentivá-lo a tomarem para si no futuro determinado personagem escolhido para encenar, mas contribuir com o desenvolvimento do psiquismo da criança.

Este brincar é característico ao mundo que rodeia a criança, conforme descreve Elkonin (1978) na temática dos jogos das crianças pequenas de 3 a 4 anos de idade, estão contidos breves episódios fragmentados da vida pessoal do meio no qual elas estão inseridas.

O processo de apropriação da criança se dá pela mediação do conhecimento realizada pelo adulto, pois é este último que possui os saberes a partir dos quais as crianças podem ser ensinadas (ARIOLI, 2007). O primeiro processo de aquisição dos saberes pelas crianças ocorre com a manipulação dos objetos, passando posteriormente a querer compreender as relações, ações e comportamentos que os adultos utilizam para lidar com o objeto. Insere-se assim o jogo protagonizado, onde a criança se coloca na posição do adulto, o que se define como o mundo da criança-adulto social.

Conforme aparece na obra *Psicologia do Jogo* de Elkonin (1978) os jogos criativos de temática são idealizados pelas próprias crianças e são inerentes à idade dos 3 aos 4 anos. Suas representações podem ocorrer por meio da fala, de ações, mímicas, de gestos e atitudes, de acordo com o papel assumido pela criança. Esses jogos podem ser compreendidos como jogos de ações.

Há ainda os jogos de construção com atividades de caráter construtivo, e por último, se destacam os jogos protagonizados, a partir dos quais a criança cria outra imagem para seu brincar, encenação onde a criança dirige seu próprio jogo interpretando personagens.

Necessita para tanto que, a criança possua experiências e proximidades com o tema, pois a falta de experiências causaria um obstáculo para o desenvolvimento do tema proposto para o jogo.

A utilização de material para o desenvolvimento da brincadeira também merece destaque conforme é esclarece Elkonin (1978). Entre as crianças de 3 a 4 anos, o material dirige interesse considerável no tema do jogo. Mais tarde, a criança atribuirá ao material a propriedade que deseja.

Para Arioli (2007) quando brinca a criança atribui outro sentido ao objeto utilizado, cria-se assim uma ruptura entre o sentido e o significado. Acrescenta-se que tal processo ocorre de forma dinâmica e móvel, ou seja, ao encerrar a brincadeira a criança retorna ao significado original do objeto.

Quanto às relações dos elementos que compõem a brincadeira, Elkonin (1978) afirma:

Cada ação realizada pela criança tem sua continuação lógica com outra ação que substitui a primeira. As coisas, os jogos e o ambiente recebem significados lúdicos concretos que se conservam ao longo de todo o jogo. As crianças jogam juntas, e as ações de uma criança estão ligadas com as de outras (ELKONIN, 1978, p. 169).

Durante a prática são apresentadas regras internas e não escritas, mas que são obrigatórias para os que jogam com os papéis e em situações lúdicas. Quanto mais elaborado for o jogo, tantas mais regras internas são necessárias e quanto maior será o número de aspectos lúdicos envolvidos. Desta forma, as ações realizadas pelas crianças no jogo são submetidas a argumentos desenvolvidos por estes e ao papel assumido, como: bombeiro, mamãe, médico, dentre outros.

Na perspectiva de Elkonin (1998), citado por Cardozzo e Vieira (2007), o brincar evolui da seguinte forma: “A brincadeira vai de uma situação inicial, onde o papel e a cena imaginária são explícitas e as regras latentes, para uma situação em que as regras são explícitas e o papel e a cena imaginária latentes” (CARDOZZO; VIEIRA, 2007, p. 92).

Friedmann (2012) apresenta a Lei do Desenvolvimento do brinquedo atribuída a Elkonin (1998) onde ressalta que seria esta a contribuição mais significativa desenvolvida pelo autor soviético no que se refere às brincadeiras de regras, segundo a autora,

Para ele, a brincadeira e o jogo evoluem de uma situação inicial, em que o papel e a situação imaginária são explícitos e a regra é latente, para uma situação em que a regra se torna explícita e a situação imaginária e papel permanece latente (FRIEDMANN, 2012, p. 41).

Neste entendimento, Cardozzo e Vieira (2007) ampliam suas discussões destacando que as brincadeiras mudam conforme muda a idade da criança. Antes de começar a falar tem-se a predominância dos jogos de exercício; posteriormente passa-se aos jogos simbólicos – aproximadamente dos 3 aos 6 anos de idade - , onde a criança passa a realizar papéis de adultos, que observa a sua volta; na sequência do seu desenvolvimento passa a realizar os jogos de regras, que começam aproximadamente aos 6 anos de idade e podem acontecer até a adolescência.

Os jogos de crianças pequenas implicam em certa contradição; pois, a criança pequena ao brincar realiza uma situação imaginária que não influencia nas ações realizadas por ela, uma vez que nem tudo que ela faz é percebido pelo adulto, como é percebido pelos praticantes da brincadeira. Neste ponto difere-se da brincadeira realizada pelas crianças maiores, onde as atividades são facilmente compreendidas (ELKONIN, 1978).

Duas crianças jogando juntas podem fazer tarefas distintas que não se encaixam ao se explicarem aos adultos quais funções estão desempenhando na brincadeira. Neste entendimento, o jogo que tem como pano de fundo geral a protagonização e a situação imaginária se distingue principalmente dos casos de jogos nos quais faltam esses elementos .

Conforme se evidenciam nas experiências realizadas por Elkonin (1978) existem premissas e condições da transição da atividade manipulativa de objetos de

crianças muito pequenas ao jogo com as crianças da primeira idade pré-escolar, período compreendido dos 3 aos 4 anos de idade.

Cabe destacar que crianças com desenvolvimento intelectual insuficiente necessitam que o jogo protagonizado seja realizado com a intervenção de um adulto de modo que facilite a experiência dessas crianças (ELKONIN, 1978).

Para tanto, foram considerados alguns elementos lúdicos fundamentais para o jogo protagonizado, quais sejam: o papel da personagem escolhida pela criança; a situação em que transcorre a representação do papel, de fato, ocorre por meio de acontecimentos próximos do que a criança já observou ou vivenciou; as ações com que se interpreta o papel, podendo inclusive não estarem em concordância com a realidade; os objetos com que os atuantes querem jogar, muitas vezes assumindo outro conceito ressignificado; e a relação com o outro personagem, destacando as relações sociais com o outro (ELKONIN, 1978).

Nestes termos, compreende-se que ao brincar a criança reflete a realidade que a rodeia, em especial no que se referem às atividades dos adultos, passando a ser o conteúdo do jogo. Desta forma, tem-se a reprodução das relações sociais como eixo central do jogo.

Elkonin (1978) assinala ainda que o jogo com as crianças de um ano e meio a três anos, período este no qual se evidencia o início da formação do lúdico na criança, onde é possível compreender o desenvolvimento do jogo sob distintos modos. Vale destacar que, inicialmente, a criança o realiza de forma oral, passando depois a se interessar por jogos de manipulação, para posteriormente desenvolver o jogo protagonizado.

Experiências indicadas na obra *Psicologia do Jogo* de Elkonin (1978) apresentam a necessidade de uma pequena narrativa para que as crianças passassem a atuar no jogo protagonizado, com isso o adulto passava a ensinar as ações mencionadas no relato.

Elkonin (1978) indica que conforme a criança se mostra atraída pela atividade, observa-se que ela vai ampliando a trama e agregando outras ações. Pode-se constatar que as atividades das crianças têm um caráter manifestado emocionalmente, já que suas ações carregam sua emoção, assim como também as apresentam diante dos objetos utilizados nas atividades, como: bonecas, animais, entre outros.



Dados analisadas em experiências destacaram que não basta que as crianças reproduzam certas ações próprias da personagem representada no jogo protagonizado, torna-se necessário que a criança sinta certa emoção pela personagem representada. Por conseguinte, compreende-se que a criança deve ser atraída por aquilo que se deseja representar (ELKONIN, 1978).

Esse psicólogo ainda esclarece o seguinte: “Outra coisa distinta é o jogo protagonizado em um grupo de crianças com possibilidades inesgotáveis para reconstituir as relações e vínculos mais diversos que relacionam com a personalidade da vida real” (ELKONIN, 1978, p. 261, tradução nossa). Não obstante, compreender a motivação é necessário para compreender a origem do jogo protagonizado.

Segundo a perspectiva de Elkonin (1987), a criança brinca de assumir o papel do adulto, pois sabe que enquanto criança suas ações são limitadas, e percebe que apenas no mundo do adulto tudo se pode fazer. No jogo concretiza-se o desejo da criança. Assim, os papéis preferidos assumidos pelas crianças, são aquelas que ocupam lugar especial na sociedade, onde se tem demasiada atenção social, cuja atividade é especialmente significativa do ponto de vista social.

As práticas experimentadas pelo autor apresentam que é possível impulsionar, por parte do adulto, papéis que podem ser atrativos ou não atrativos para as crianças. Basta aumentar a estimulação e favorecer o máximo de experiência em determinado papel.

Sobre brincar na infância, Elkonin (1987) explica que a criança brinca de assumir o papel do adulto, pois sabe que enquanto criança suas ações são limitadas, e percebe que apenas no mundo do adulto tudo se pode fazer. No jogo concretiza-se o desejo da criança. Assim, os papéis preferidos assumidos pelas crianças, são aqueles que ocupam lugar especial na sociedade, onde se tem demasiada atenção social, cuja atividade é especialmente significativa do ponto de vista social.

As práticas experimentadas pelo autor apresentam que é possível impulsionar por parte do adulto papéis que podem ser atrativos ou não atrativos para as crianças. Basta aumentar a estimulação e favorecer o máximo de experiência em determinado papel.

Segundo Leontiev (1944 apud ELKONIN, 1978), o mundo dos objetos assimilados pela criança vai se ampliando mais e mais na medida em que ela vai brincando. Os objetos dos adultos não estão ao alcance das crianças pela sua

complexidade, assim são operados fora da realidade durante o brincar, de modo que a criança vai ampliando o seu conhecimento sobre o mundo e internalizando-o. A criança que assimila o mundo que a rodeia pretende atuar neste mundo. Portanto, o desenvolvimento do seu psiquismo ocorre no brincar, por meio das abstrações.

Elkonin (1987) assegura que somente quando as regras do brincar vivenciam relações entre pessoas e coisas, e pessoas e demais pessoas, é que se percebe que poderão aparecer na criança, com suficiente relevância, as relações sociais assumidas por elas. Neste entendimento, os jogos na pré-escola têm por finalidade realizar de maneira prática a individualização das regras de conduta de uma criança com o adulto. Esse método nos torna possível compreender as relações de humanização da criança.

Os objetos que estão ao alcance das crianças são limitados e os impedem de agir diretamente no mundo objetivo, assim, pretendendo integrar-se a um mundo mais vasto de possibilidades passa a brincar atuando como um adulto. Compreende-se que a criança brinca daquilo que ela não pode fazer, pois não pertence ao mundo infantil: dirigir, cozinhar, trabalhar, dar aula, entre outros. O brincar tornar-se o descobrimento de um mundo novo, o mundo dos adultos (ELKONIN, 1978).

Enquanto na primeira infância a criança aprende a função dos objetos de forma funcional, posteriormente quer fazer as coisas que o adulto faz, ir para onde só os adultos vão, querem atuar como adultos, sendo dominadas por este desejo (ELKONIN, 1978). Assim, há uma transição do jogo com objetos para o jogo representativo. Neste entendimento, o jogo protagonizado esta sujeito às condições de vida que a criança e suas relações concretas que o circundam.

Para Elkonin (1987) as crianças raramente representam os adultos concretamente, pois geralmente representam uma pessoa adulta em determinada função social. Assume-se assim, nos jogos de papéis, um aviador, um policial, um doutor, onde se destacam as regras de comportamento destas profissões. Portanto, deve-se, antes de assumir o papel, generalizar as funções sociais e as regras de comportamento. Se não estiver claro para as crianças as funções sociais e de comportamento o papel não será assumido.

Em concordância com esse autor, Arioli (2007, p. 65) escreve o seguinte: “Ao interpretar detalhadamente as relações humanas a criança começa a observar certas regras, pois ao brincar passa a conhecer melhor as funções sociais e as regras pelas quais os adultos regem as suas relações”.

O conhecimento das funções sociais protagonizadas nas brincadeiras livres das crianças é destacado por meio de encontros diretos com tais personagens. Percebe-se desta forma que, as fontes de conhecimento da criança são múltiplas, portanto, no jogo de papéis não está se realizando nada novo, já que são de conhecimento da criança antes do jogo (ELKONIN, 1987). É necessário que este conhecimento já tenha sido apreendido para assumir o papel na brincadeira. Se não são assumidos, são justificados pela insuficiência de compreensão consciente das regras de conduta exigidas pela função social da personagem representada no jogo.

O jogo só incorpora conhecimentos infantis sobre a realidade social, elevando a níveis superiores transmitindo um caráter consciente e generalizado. O jogo, portanto, contribui com o conhecimento das relações sociais, muito mais complexas, introduzindo-se em suas vidas, de forma lúdica, e elevando o seu conhecimento em níveis significativamente mais altos (ELKONIN, 1987). Compreende-se, desta forma, que o jogo possui grande importância para o desenvolvimento da personalidade da criança.

O jogo opera a princípio sobre uma perspectiva emocional para a criança nos sentidos da atividade humana, e desse modo, passa a compreender suas limitações na esfera do sistema das relações humanas e sente a necessidade de ser adulto. Conforme registra Elkonin (1978), é nesse sentido que se origina o brincar da criança, que não é apresentado como algo natural – biológico – da vida infantil, mas sim, que possui um caráter essencialmente social.

O jogo protagonizado faz com que a criança se desprenda de sua postura de individualidade e passe a adotar o comportamento de um adulto. Deste modo, o jogo é capaz de gerar descentralização emocional e cognitiva, já que permite à criança desprender-se do mundo real, mudando subjetivamente suas ações enquanto brinca (ELKONIN, 1978). Tais ações permitem que a criança desenvolva seus pensamentos cada vez mais elevados e constitua novas operações intelectuais.

Para jogar a criança organiza os seus movimentos que interpretam papéis. Segundo os relatos de Elkonin (1978, p. 272): “O brincar é a primeira forma de atividade acessível da criança que pressupõe a reprodução consciente e preferencialmente de novos movimentos”.

No jogo de representações a criança cumpre simultaneamente duas funções: hora interpreta seu papel assumido, por outra hora verifica seu comportamento. A

conduta arbitrária ocorre com a presença de um modelo a ser seguido e sua imitação (ELKONIN, 1978).

Nas palavras desse autor há uma compreensão na literatura de que os jogos de atividade livres não possuem objetivo claro, no que se expressa em nenhum resultado. Contudo, o autor apresenta que nos jogos com educação infantil devem estar fundamentados sobre a finalidade e os resultados, onde o jogo consiste em realizar papéis assumidos, com suas funções e normas sociais de conduta. O resultado dessa atividade está na maneira como se realiza o papel assumido.

Os conflitos que surgem no jogo correspondem como as regras de conduta foram internalizadas pelas crianças, se estão de acordo com as regras já internalizadas o resultado será satisfação na brincadeira; caso contrário, se em sua consciência houver desilusão quanto ao papel assumido haverá queda no seu nível emocional (ELKONIN, 1987).

Há um mundo de regras de relacionamento nas atividades humanas. Neste sentido Elkonin entende que a criança quando brinca remete-se ao mundo dos adultos, podendo-se constatar que é no brincar que a criança compreende o sentido moral das ações e relações com os demais membros da sociedade. Conforme entende esse autor: “O jogo é escola de moral, mas não de moral de ideias, mas de moral de ações” (ELKONIN, 1978, p. 273).

Portanto, conforme a visão do autor, é no jogo que se devem corrigir alguns desvios de conduta de certas crianças e para muitas coisas mais, destacando o caráter educativo do brincar, que exerce demasiada influência no desenvolvimento do psiquismo da criança e sobre a formação da sua personalidade.

No jogo a criança busca vencer seus próprios impulsos imediatos e de subordinação a obrigações assumidas. As ações da criança são simultaneamente ações de outro personagem assumido. “Assim, as ações próprias da criança se objetivam em forma de ações de outras pessoas e, com isto, facilita sua conscientização, seu controle consciente” (ELKONIN, 1987, p. 99).

Para tanto, Arioli (2007) considera que é por meio do jogo que a criança sai de sua interpretação centralmente cognitiva onde apenas respeita sua opinião, passando a perceber a opinião do outro e seus anseios, já que para brincar coletivamente tem-se a estar de acordo com todos os participantes.

Portanto, compreendemos que o jogo de papéis possui relevância para o desenvolvimento e o controle da conscientização da criança. Parte desta

conscientização também se apresenta no jogo ao transferir significados de um objeto para outro. A ressignificação, portanto, é parte da conscientização da criança perante sua interpretação do mundo que a circunda.

Como observamos nesta sessão Elkonin enfoca o jogo protagonizado, que nada mais é do que o brincar de faz de conta onde os papéis assumidos pelas crianças pertencem ao universo do mundo do adulto. Este desejo em se colocar na posição de alguém superior exprime o anseio da criança em recriar as ações do adulto que tudo pode fazer. Assim, ela brincar de dirigir, pilotar, amamentar, lecionar, entre outros.

Diante do exposto, buscou-se apresentar, no quadro a seguir, as principais contribuições que tem o brincar para o desenvolvimento infantil, na perspectiva de cada um dos autores soviéticos analisados nesta sessão.

**Quadro 1: Síntese das contribuições para o “brincar” na Educação Infantil segundo os autores da Teoria Histórico-Cultural**

<b>Autor</b>	<b>Contribuições para o brincar</b>	<b>Concepções</b>
Vygotsky (1896-1934)	<p><b>1.</b> Formação simbólica</p> <p><b>2.</b> Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)</p>	<p><b>1.</b> Enquanto brinca a criança em idade pré-escolar está se introduzindo no mundo dos símbolos, gênese do pensamento abstrato;</p> <p><b>2.</b> Amadurecimento do psiquismo. Ao brincar imitando o adulto a criança adianta o desenvolvimento, pois deve agir como adulto sob um ambiente lúdico.</p>
Leontiev (1903-1979)	<p><b>3.</b> Funções Psicológicas Superiores</p> <p><b>4.</b> Brincar é atividade dominante</p>	<p><b>3.</b> Estruturas complexas do psiquismo. É no brincar que se desenvolvem as funções psíquicas que caracterizam a humanização do homem: atenção, percepção, memória, imaginação, raciocínio, domínio corporal.</p> <p><b>4.</b> O brincar é atividade principal porque age significativamente no psiquismo da criança. Como a criança em idade pré-escolar ainda não tem desenvolvido o instrumento simbólico da escrita é no brincar que a criança apreende o conhecimento histórico-cultural.</p>
Elkonin (1904-1984)	<p><b>5.</b> Jogo Protagonizado</p> <p><b>6.</b> Elemento Substitutivo</p>	<p><b>5.</b> Jogo de papéis onde imita ações de personagens, conforme observado em outras pessoas. Imita o adulto, sendo este um modelo a ser seguido. A criança brinca de faz-de-conta, reconstituindo as relações sociais. A criança possui desejos não realizáveis que somente o adulto pode fazer, desta forma quer brincar agindo como um adulto. O que predomina nas brincadeiras é o imaginário.</p> <p><b>6.</b> A criança ressignifica o objeto no plano imaginário, dando-lhe outro sentido, compreendendo que ao fim da brincadeira o objeto volta a ter a função que lhe é atribuída pelo mundo dos adultos.</p>

Fonte: elaboração nossa.

São essas concepções sobre o brincar que serão retomadas na próxima seção, no intuito de utilizá-las como categorias de análise sobre o “brincar” na educação infantil, presente nas propostas de ensino e nas Diretrizes da Educação Nacional, além do estudo específico do brincar no PPP do *Centro Municipal de Educação Infantil Joaquim Lopes Teixeira* do Município de Rosana-SP.

#### **4 ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES DE BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Esta seção tem por objetivo realizar uma análise sobre o brincar nas propostas de trabalho didático com crianças de quatro e cinco anos na pré-escola, primeira etapa da educação básica. Essa proposta pressupõe um conhecimento do professor, para que possa realizar o ensino nessa etapa educacional.

Para a realização dessa tarefa, retomamos os conceitos de brincar contidos nos documentos apresentados na seção dois deste estudo, e recorremos aos postulados dos autores e das teorias anteriormente consultadas na seção três, também deste estudo. Para tanto, iniciamos a nossa retomada a partir do RCNEI que trata do brincar e do movimento para as crianças na educação infantil.

Cabe ressaltar que a formulação do RCNEI está relacionada à necessidade de organizar o trabalho didático com crianças de 0 a 6, no período de sua promulgação, para atender à educação infantil em âmbito nacional. Além disso, vale lembrar que o atendimento à infância, nesse período, está ligado às orientações das agências multilaterais para com a primeira educação institucionalizada da educação infantil. Neste intuito, tem-se a produção do RCNEI no Brasil a fim de propor subsídios aos profissionais que atuam nas creches e pré-escolas. Nele, o brincar está registrado como parte essencial do desenvolvimento da criança neste período escolar.

O brincar, que aparece no documento de introdução do RCNEI, destaca a necessidade dessa atividade estar diluída em todos os demais trabalhos desenvolvidos com as crianças na atuação do docente. Conforme proposto pelo RCNEI, o brincar pode ser agrupado em três modalidades básicas, sendo estas: o faz-de-conta, o brincar com materiais de construção e o brincar com regras.

No documento, destaca-se o papel secundário do professor ao propor as atividades, cabendo-lhe observação e distribuição do material, já que são as crianças de determinam o tema da brincadeira, o papel assumido e com o que desejam brincar.

Esta afirmação aproxima-se da concepção Construtivista desenvolvida por Jean Piaget (1896-1980) já que descreve que o professor deve respeitar a inteligência em formação de seu aluno, de maneira que a interação entre adulto e criança ocorra num equilíbrio da comunicação.

Numa tentativa de romper como o modelo tradicional, Piaget (1975) enfatiza que a comunicação entre professor e aluno era desequilibrada, já que esta comunicação quase não havia, sendo que o domínio estava centrado no professor, enquanto que em sua proposta há uma inversão, onde a criança não segue mais o professor, mas é o professor que deve passar a seguir a criança. Nesta perspectiva, toda criança seria capaz de construir o seu aprendizado por intermédio de um método ativo de construção de conhecimento, ainda que todas não progredam num mesmo ritmo, respeita-se, portanto, o tempo de cada criança nesse processo de construção do conhecimento.

Dorneles (2008) apresenta em seus estudos que, a educação racionalizada baseada na perspectiva construtivista busca adaptar o indivíduo à realidade. Portanto, o construtivismo piagetiano corrobora com o contexto neoliberal que se instaurava no Brasil na década de 1990, período no qual foi produzido o RCNEI.

Para tanto, Dorneles (2008) considera:

A formação do indivíduo tem sido associada mais a estratégias individuais de como resolver os desafios determinados pelo meio, do que associada ao fortalecimento das relações sociais coletivas, que compartilham estratégias para resolver desafios em comuns. [...] A teoria construtivista confere mais importância às estruturas internas do pensamento no processo de aprendizagem do que às relações sociais. A subjetividade piagetiana – que visa a personalidade autônoma e flexível – tende a desconsiderar o senso ativo da história, seja como esperança, seja como memória, resultando na superficialidade do sujeito (DORNELES, 2008, p. 100).

Partindo do exposto acima, pode-se evidenciar que a concepção construtivista é encontrada no RCNEI em diferentes momentos no que se refere ao brincar. Ao analisar o referencial teórico de obras utilizadas para a produção desse documento, é possível perceber que Piaget só não tem mais obras (seis livros) do que Paulo Freire (sete livros).

Ainda sobre o brincar, o RCNEI destaca que nas brincadeiras as crianças recriam aquilo que já sabem, de forma espontânea e imaginativa; desta forma, é correto afirmar que aqui o brincar proposto pelo RCNEI assume um caráter natural, pelo qual toda a criança passa. Neste entendimento, as contribuições advindas pelo meio não teriam efeito já que o brincar é intrínseco da criança.

Pode-se ainda, constatar que o RCNEI enfatiza o papel do erro construtivo, que promove contribuições para a aprendizagem da criança, quanto este é



reconhecido como um processo de elaboração cognitiva. Mais uma vez, observamos a aproximação da perspectiva apresentada por Piaget (1975), onde o erro possui papel essencial para o processo de aprendizagem, já que no modelo apresentado pelo autor, é a partir do erro que se pode intervir com a apresentação de uma situação problema a ser enfrentada pela criança, de maneira a ser superada e, portanto, passando a ter um novo conhecimento.

Quando o RCNEI afirma que, ao promover o brincar com as crianças da pré-escola, o professor deve ser um mediador de conhecimentos, complementado pela afirmação de que o professor é o parceiro mais experiente, reconhece-se que há uma aproximação do documento com os estudos de Vygotsky. Em suas obras o autor apresenta que o docente é o sujeito capaz de agir na zona de desenvolvimento proximal, por possuir mais experiências que a criança ele promove a interação da criança com o conhecimento científico nas instituições de ensino. As bases bibliográficas contidas no RCNEI confirmam tal afirmação, onde constam suas obras: *A formação social da mente (1984)* e *Pensamento e linguagem (1979)*.

Percebe-se que há controvérsias no discurso do RCNEI, pois hora se apresentada o professor como coadjuvante no processo de aprendizagem, já que são as crianças que escolhem o que brincam e com quem brincam; e hora o professor é mediador e o mais experiente, possuindo um papel central no processo de internalização dos símbolos. Se em dado momento destaca-se que são as crianças que elaboram seu método de conhecimento (construtivismo), num outro momento é o professor, como indivíduo mais experiente, que proporciona às crianças o acesso aos conhecimentos mais elaborados (Teoria Histórico-Cultural).

De fato, podemos constatar na obra de Duarte (2012) que houve um interesse das políticas neoliberais em estreitar e aproximar as teorias dos autores Vygotsky e Piaget, além de esvaziar os escritos marxistas presentes nas obras do autor russo, aproximando-o ao lema *aprender a aprender*<sup>43</sup>. Na visão de Duarte (2012) houve um reducionismo nas obras de Vygotsky, valorizando apenas os conteúdos voltados para as interações interpessoais:

---

<sup>43</sup> Proposições educacionais afinadas com o projeto neoliberal, de modo a adaptar as instituições sociais ao processo de reprodução do capital no final do século XX, conforme produzido e divulgado pelo Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI de Delors (2001) (DUARTE, 2012).

[...] entendemos que interpretar o social na psicologia vigotskiana como reduzido à intersubjetividade revela um total desconhecimento do que seja a concepção marxista do homem como ser social e do que seja a concepção vigotskiana do caráter sócio-histórico da formação do indivíduo humano (DUARTE, 2012, p. 22).

Diante das análises realizadas até aqui verificamos que a Teoria histórico-cultural tem suas bases teóricas fundadas na dialética marxista. Em contrapartida, tem-se na teoria piagetiana a apropriação da pedagogia do *aprender a aprender*. Nestes termos, percebemos uma incompatibilidade ao aproximar estas duas teorias tendo em vista que suas relações ideológicas se opõem.

Com relação à categoria Movimento, retomada em um segundo momento no RCNEI, aliando-a ao eixo do conteúdo denominado *Conhecimento sobre o Mundo*, têm-se as seguintes análises: o movimento humano é tratado no RCNEI a partir de bases históricas e culturais, sendo estas desenvolvidas em dado momento histórico de determinado povo; o movimento é apresentado também como Cultura Corporal, assim podemos associar o termo aos teóricos da Educação Física (PCN, 1998a; Soares et al., 1992). Considera-se o brincar como parte da Cultura Corporal, já que este é uma atividade culturalmente transmitida entre as crianças, com elementos que refletem a realidade na qual estão inseridas.

Para tanto, ao discutir o movimento, o RCNEI dá ênfase às práticas motoras, em especial àquelas que contem regras, para que as crianças compreendam a importância de respeito às normas pré-estabelecidas. A consciência corporal atribuída no RCNEI considera que o movimento deve permitir que a criança seja capaz de aperfeiçoar seus gestos para que eles se tornem cada vez mais refinados. Tais objetivos poderão ser atingidos quanto melhor a criança desempenhar as atividades de coordenação sensório-motoras.

Através do exposto, compreendemos que o movimento defendido pelo RCNEI aproxima-se das bases psicomotoras. Fonseca (1995) é o grande divulgador desta proposta, em suas obras esclarece que a psicomotricidade é atividade motora voltada para associar as atividades da mente as atividade corpo, ou seja, unir o movimento corporal e as ações do intelecto.

Nesta perspectiva, entende-se que as atividades psicomotoras se promovem com conflitos cognitivos capazes de alterar estruturas neurais que favorecem o desempenho motor e cognitivo, fazendo parte destes elementos: a tonicidade, o

equilíbrio, a lateralização, a noção do corpo, a estruturação espaço-temporal, a coordenação motora global e a coordenação motora fina (FONSECA, 1995).

Ainda que existam contribuições neurais e motoras no desenvolvimento das atividades psicomotoras, entendemos que elas não superam o caráter de adaptação do indivíduo ao meio, conforme já reconhecido na proposta construtivista. Logo, podemos analisar que a psicomotricidade também se promove com a racionalização da educação para fins pragmáticos (aprender a aprender) para atender às exigências imediatistas do mercado.

Passando para a análise da terceira sessão, destacamos como o **brincar** é desenvolvido na perspectiva da Educação Física a partir de três vertentes teóricas presentes na área e que norteiam o trabalho dessa atividade com crianças dos primeiros anos de escolarização, que passamos a discutir na sequência.

Destacamos as seguintes vertentes: o jogo nos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Física, compreendendo esse documento como o norteador da Educação Física na educação básica, verificado que dado o momento histórico, ainda que já existia a educação infantil, ela não fazia parte da educação básica; a Educação Física Construtivista-Interacionista de autoria de João Batista Freire, que se utiliza das atividades psicomotoras para contribuir com o desenvolvimento motor da criança; e a brincadeira, segundo a autora Kishimoto, considerando a presença dos seus estudos na área da pedagogia, em diversos concursos para professores de educação infantil.

Partindo da análise do PCN/EF, não encontramos o brincar como parte específica da Cultura Corporal de Movimento, como é desenvolvido nas demais unidades de estudo no documento: o jogo, a dança, a luta, os esportes e a ginástica. Nestes termos, constam no PCN/EF que o jogo deve ser representado pelo mundo das brincadeiras e sua utilização deve estar presente em todos os demais blocos de conteúdo.

Podemos reconhecer que há uma aproximação presente nos PCN/EF entre as brincadeiras e o jogo, o que não é percebido nos demais blocos de conteúdo. Desta forma, tomaremos nestas discussões o jogo como parte da Cultura Corporal de Movimento -objeto de trabalho da Educação Física, segundo os PCN/EF- como manifestação do brincar, ou seja, jogar é brincar. Cabe ressaltar que em outras línguas, como o espanhol, *jogar* é sinônimo de brincar, aparecendo em consonância com nossos estudos sobre a teoria soviética onde os materiais bibliográficos

consultados - traduzidos do russo para o espanhol - aparecem frequentemente tal termo.

Para tanto, é importante destacar as três dimensões que devem ser desenvolvidas no trabalho pedagógico, registradas no PCN/EF, a saber: a conceitual, a procedimental e a atitudinal. Essas dimensões são ressignificações dos quatro pilares da educação presentes no Relatório Delors (2001), conforme seguem: *aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser, aprender a conviver com o outro.*

Entendemos nestes termos que, o PCN/EF está em conformidade com os objetivos traçados pelos organismos multilaterais que orientam os países em desenvolvimento. A Educação Física representa nos PCN uma parte das disciplinas que formam o homem segundo as exigências de uma sociedade pragmática.

Neste âmbito temos que, o aluno no PCN/EF torna-se o centro do processo de ensino e de aprendizagem, pois é ele quem escolhe com o que deseja brincar. Conforme se destaca, ele reproduz dentro do espaço escolar a brincadeira realizada fora da escola. Tem-se portanto, o exercício da cultura de movimento trazida do próprio meio no qual a criança está inserida. O PCN/EF sugere, ainda, que o jogo deve ser utilizado para diversas finalidades, tais como: exercícios de competição, de cooperação, recreativos, como passatempo e como diversão.

Compreendemos aqui, que a atividade no âmbito escolar deve ser desenvolvida de modo a gerar contribuições cognitivas e motoras nos alunos, e que não se resumam em atividades que os alunos já saibam e que estão presentes em seu cotidiano. Nesse entendimento, caracterizar o brincar como atividade de passatempo é naturalizar a brincadeira como parte do ser humano, conceituação que difere daquela proposta pela Teoria Histórico-Cultural.

Ainda que os PCN/EF não destaquem o jogo na educação infantil, acreditamos que as discussões desse documento não poderiam ser negligenciadas neste estudo, pois compreendemos a sua importância para o desenvolvimento das aulas de Educação Física em todo o Brasil.

A segunda vertente a ser discutida refere-se à Educação Física Desenvolvimentista de autoria de João Batista Freire. Assim, têm-se os estudos de Freire (2009) no meio acadêmico da Educação Física como um importante referencial teórico para o desenvolvimento das aulas para a educação infantil.

Na concepção de Darido (2003), dentre as principais abordagens pedagógicas desenvolvidas na Educação Física a Abordagem Construtivista-Interacionista tem ampla aceitação de professores que atuam em diferentes contextos escolares, em especial aqueles que lecionam nos primeiros anos de educação formal.

Conforme se pode constatar, as bases teóricas de sua obra *Educação de Corpo Inteiro* se fundamentam em parte nas teorias de Piaget e Vygotsky, ainda que as contribuições do último autor tenham sido reduzidas apenas à interação imediata do aluno com o meio. O construtivismo seria desempenhado na Educação Física a fim de solucionar determinada situação problema existente em determinada atividade e, também, a importância dada ao conhecimento –brincadeira- trazido de casa pelo discente, já que este é um especialista na arte de brincar.

Para Freire (2009) é por intermédio das atividades psicomotoras que o professor de Educação Física contribuíra para o desenvolvimento pleno do aluno, ou como o autor se refere, o desenvolvimento de corpo inteiro.

Mais uma vez, percebemos a aproximação das teorias de Piaget e Vygotsky. Conforme esclarece Duarte (2012), a apropriação da obra do psicólogo Vygotsky ao universo da ideologia neoliberal e pós-moderna, desvinculando-o das matrizes marxistas, e aproximando-o da pedagogia do “aprender a aprender” oriundo da concepção psicológica construtivista de Piaget, retira da escola a capacidade de ensinar os saberes superiores historicamente produzidos, passando o conhecimento a centrar-se no sujeito e em sua capacidade de adaptar-se ao ambiente. Deste modo, o aluno é capaz de adaptar-se à sociedade que esta em constante mudança, ajudando na reprodução do capital, conforme exige a sociedade pós-moderna.

Diante do exposto, afirmamos que o estreitamento entre as teorias de Piaget e Vygotsky superam o campo educacional da pedagogia, chegando também em outros campos teóricos de outras disciplinas, como evidenciamos neste trabalho para a Educação Física. Após análise, compreendemos que João Batista Freire reduz as teorias de Vygotsky apenas à concepção interacionista, desconsiderando o método dialético marxista, evidenciado em suas obras, suprimida pela difusão neoliberal manipulada de seus escritos.

Continuando o desenvolvimento da análise do referencial teórico que discute sobre o brincar, temos a obra *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação* de autoria de Kishimoto (2011). Temos esta autora como referência nos estudos

contemporâneos do brincar, haja vista a importância de suas obras, que podem ser encontradas em diversos conteúdos bibliográficos a serem estudados para concursos públicos para docentes de Educação Física e, ainda, em outros diversos estudos que tratam do brincar.

Seu reconhecimento chega, inclusive, a constar na base do banco de dados do MEC, pois contribuiu com a produção de documentos norteadores do brincar em creches e pré-escolas, conforme segue: *Brinquedo e Brincadeiras de Creches* organizado por Kishimoto e Freyberger (BRASIL, 2012) produzido com a parceria MEC e UNICEF; e *Brinquedos e Brincadeiras na educação infantil* (KISHIMOTO, 2010), publicado pela autora em anais do *I Seminário Nacional – currículo em movimento*.

Compreendemos que, a perspectiva do brincar trabalhada por essa autora nos fornece a visão de diversos autores que trataram desta mesma temática. Encontramos Vygotsky nas obras de Kishimoto quando ela usa sua teoria para explicar o desenvolvimento psicológico da criança, como o jogo simbólico, o brincar de faz-de-conta e o brincar com o outro mais experiente.

É possível constatar que na obra de Kishimoto encontramos a presença dos autores soviéticos como Vygotsky, Luria e Elkonin, como também de outros autores que discorrem acerca do brincar. Porém quando analisamos as produções de Kishimoto encomendadas pelo MEC, as referências a Vygotsky deixam de existir. Nestes termos, o que podemos constatar é que a autora busca consolidar sua perspectiva do brincar nos conceitos contidos nas *Diretrizes Curriculares da Educação Infantil* e no *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*, ainda que, muitas vezes, não existam desconsidera as referências às autoridades ali expressas, tanto no texto quanto na bibliografia.

Para Arce (2001) estando o RCNEI embasado sobre a perspectiva da Teoria construtivista, há um reducionismo gritante das teorias de Piaget, Vygotsky e Wallon. Conforme entende a autora:

Vemos Vigotski sendo utilizado como aquele que fala das interações sociais, como práticas subjetivas entre indivíduos, Piaget como o que trata do desenvolvimento cognitivo e Wallon como o responsável pelo lado afetivo, pelo desenvolvimento do “eu” da criança (ARCE, 2001, p. 273).

Conforme podemos constatar, há uma tentativa de juntar esse grupo de autores em uma única teoria apresentada como construtivista, afirmando que todas elas agem na construção do conhecimento e na intervenção docente capaz de oferecer aprendizagem significativa em diversas situações. Este é o modo de legitimar a pedagogia do aprender a aprender nas instituições de ensino.

De fato, das três conceituações desenvolvidas sobre o brincar neste trabalho, Kishimoto é aquela que mais se aproxima da escola soviética. Verificou-se ainda, que, quando suas obras são dirigidas para as análises de documentos nacionais e quando são desenvolvidas em parceria com o governo federal, há um ocultamento de certos autores que embasam suas discussões.

Nestes termos, podemos concluir que Kishimoto não se utiliza exclusivamente da Teoria Histórico-Cultural quando exprime sua concepção de brincar, ainda que a utilize para desenvolver suas obras. Suas conceituações acerca do brincar buscam refletir os diversos modos de pensar no brincar, não tratando somente uma teoria como a correta. Assim, esta autora torna-se a ideal para consolidar o conceito de brincar nos documentos legais, tais como: *RCNEI* e *Diretrizes Curriculares*, considerando o reducionismo atribuído às teorias nesses documentos.

Diante do exposto percebemos que, as diferentes perspectivas de brincar, apresentadas neste trabalho, utilizam Vygotsky de maneira reducionista, destacando, apenas, seu caráter interacionista. Verificamos também, que há um equívoco na aproximação de Vygotsky e Piaget para conceituar o brincar, afirmando que estes autores desenvolvem suas ideias de forma semelhante. Destacamos ainda, que a tentativa de misturar diversos conceitos de diferentes correntes faz parte da estratégia neoliberal para consolidar a pedagogia do aprender a aprender.

Para conseguirmos maior clareza sobre o brincar, verificamos na próxima unidade como a concepção de brincar se materializa no Projeto Político Pedagógico do município de Rosana-S.P, analisando se ele se aproxima do conceito desenvolvido até aqui pelas perspectivas da Educação Física ou se ele se aproxima da perspectiva dos autores soviéticos.

#### 4.1 UM ESTUDO DA PROPOSTA POLÍTICO-PEDAGÓGICA DO CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL JOAQUIM LOPES TEIXEIRA DE ROSANA-SP

Compreendendo que a Educação Infantil acontece em instituições de ensino especializadas nesse seguimento, buscou-se verificar como é conceituado o brincar no Projeto Político Pedagógico (PPP), documento utilizado pelos Centros Municipais de Educação Infantil de Rosana – S.P.

A princípio objetivou-se analisar as *Diretrizes Municipais de Educação Infantil* desse município; porém, após verificar junto à *Secretaria Municipal de Educação*, pode-se evidenciar que não havia tal documento, sendo apresentado pela Secretária Municipal que, os *Projetos Político-Pedagógicos* (PPP) dos *Centros Municipais de Educação Infantil* (CEMEI<sup>44</sup>) contemplam o documento norteador da educação infantil municipal. Segundo ela, há nos PPPs uma parte comum que se encontra igual em conteúdo para todas as unidades de ensino, e ainda, há uma parte específica no PPP de cada estabelecimento que compreende algumas particularidades, tais como: o espaço físico e a clientela de atendimento (alunos da educação infantil).

A partir de então, buscou-se discutir nesta unidade tudo o que contempla o brincar na educação infantil a partir do PPP do CEMEI Joaquim Lopes Teixeira do município de Rosana, ainda que este documento esteja desatualizado, pois a última alteração ocorreu em 2014. Para tanto, tem-se a necessidade de apresentar algumas breves características acerca do município e do Centro de Educação Infantil.

Segundo o censo do *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística* (IBGE)<sup>45</sup>, ocorrido em 2010, o município de Rosana encontra-se a 780 km de São Paulo, sendo este o município mais distante da capital no Estado de São Paulo. Possui uma área equivalente a 740,67 km<sup>2</sup>, possuindo uma população de 19.691

---

<sup>44</sup> Centro Municipal de Educação Infantil, que compreende-se ao atendimento à crianças de 0 a 3 anos na Creche e para crianças de 4 a 5 anos para atendimento respectivamente ao Ensino Infantil I e Ensino Infantil II (ROSANA, 2014).

<sup>45</sup> O instituto foi criado em 1934, com o objetivo de registrar dados geográficos, estatísticos, sociais, demográficas e econômicas, o que inclui realizar censos e organizar tais informações para suprir órgãos das esferas governamentais federal, estadual e municipal, e para outras instituições e o público em geral (MOROSINI, 2006).



habitantes, residindo na área urbana compreendida por Rosana e seu distrito Primavera, e áreas rurais em glebas onde se encontram famílias assentadas, e em ilhas onde habita a população ribeirinha. Pelo município passam os Rios Paraná e Paranapanema, sendo que cada um possui uma usina hidrelétrica.

Conforme os dados do Censo Escolar (2016), realizado pelo *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais* (INEP)<sup>46</sup>, o município conta com 4 escolas de educação infantil, sendo uma na sede do município (objeto desta análise), uma em seu distrito e outras duas na área rural.

Sendo o CEMEI Joaquim Lopes Teixeira a única instituição de ensino infantil na cidade sede de Rosana, buscou-se, neste estudo, analisar seu PPP, após um diálogo com a Secretária de Educação do Município. Frequentam este estabelecimento crianças de 0 a 5 anos, distribuídas em dois seguimentos, conforme a idade cronológica, sendo estes: creche para crianças de 0 a 3 anos, e pré-escola organizados em Nível I e Nível II, respectivamente para crianças de 4 e 5 anos. Para tanto, cabe ressaltar que as *Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil* não estabelecem a nomenclatura dada para este seguimento educacional, ficando definida apenas a divisão entre creche e pré-escola, conforme a idade já apresentada.

Reconhece-se que, frequentam a pré-escola crianças de famílias carentes, já que o município possui duas escolas particulares desse seguimento educacional, as quais são procuradas por famílias com maior poder aquisitivo, pelo fato de serem privadas.

Sobre a análise do PPP dessa instituição pública, cabe destacar como o documento está organizado. A princípio o documento apresenta o histórico da instituição, assim como os valores que almejados para o seu desenvolvimento. Propõe as metas e os objetivos dessa instituição, prevê as formas de organização e de gestão do trabalho com as crianças. Trata da organização dos espaços da instituição, dos tempos, dos equipamentos e materiais, das condições de trabalho dos profissionais, da sua formação, das relações e articulações que se estabelecem entre todos os envolvidos, bem como da organização das crianças, dos eixos e dos

---

<sup>46</sup> O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) foi fundado em 1937. Reconhecido como uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação, tem como finalidade promover com estudos, pesquisas e avaliações periódicas sobre o sistema educacional brasileiro, com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional (MOROSINI, 2006).

aspectos a serem trabalhados com elas, das metodologias e dos instrumentos de trabalho.

O documento está organizado em capítulos e subcapítulos que se desdobram em sessões que buscam reforçar conceitos desenvolvidos no trabalho com as crianças na educação infantil. Portanto, tem-se num primeiro momento o desenvolvimento de temas relativos à creche que apresentam as concepções de: **criança**, sendo esta um indivíduo dotado de direitos; **creche**, a partir de documentos legais como os já apresentados neste trabalho; **cuidar e educar**, apresentando a visão em concordância com as diretrizes e demais documentos nacionais; **profissional** que atua com a criança de creche, reforçando a necessidade de profissional capacitado e formado em instituição de ensino superior.

Na continuidade da apresentação do PPP, aparecem as metas propostas para a educação infantil, conforme seguem:

O Ensino Infantil é oferecido em duas modalidades: creche de 3 meses a 3 anos para alunos até 31 de Março do decorrente ano não obrigatório e Educação Infantil obrigatório Pré-Escola de 4 a 5 anos para alunos até 31 de março do decorrente ano com duração de 2 (dois) anos, gratuito na escola Pública Municipal, iniciando-se aos 4 (quatro) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: I - Desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, confiante em suas capacidades e percepções de suas limitações. II - Descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem estar. III - Estabelecer vínculos afetivos e de troca entre adultos e crianças, fortalecendo sua autoestima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social. IV - Demonstrando atitudes estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista, interagindo com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração. V - Observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente, valorizando atitudes que contribuem para sua conservação. VI - **Brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades.** VII - Utilizar as diferentes linguagens (corporal, música, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva. VIII - Conhecer algumas manifestações culturais, de interesse, respeito e participação, valorizando a diversidade (ROSANA, 2014, p. 25-26).

Verificamos que o brincar faz parte da meta VI do PPP como atividade a ser desenvolvida na Educação Infantil em Rosana – S.P. Neste brincar serão conferidos outros aspectos, tendo em vista o destaque atribuído às emoções, aos sentimentos, aos pensamentos, aos desejos e às necessidades das crianças. Diante do exposto, percebemos que o brincar registrado no PPP está em concordância com a necessidade de desenvolvimento do psiquismo da criança, consolidando o comprometimento educacional com a formação integral da criança.

No entanto, fica impossível perceber a base epistemológica utilizada para a conceituação do brincar, haja vista que o PPP da escola reproduz o conteúdo, os mesmos conceitos e as mesmas concepções contidas nos documentos nacionais, oficiais para a realização das atividades na educação infantil.

Vale lembrar que, na análise feita com os documentos – RCNEI e Diretrizes Curriculares Nacionais – na seção dois deste estudo, percebemos que os conceitos da Teoria Histórico-Cultural não são utilizados na íntegra; pois, evidenciamos que quando os autores soviéticos são citados, sua conceituação é ressignificada e incorporada à perspectiva teórica de autores construtivistas.

Essas observações, realizadas durante o estudo, servem para evidenciar o quanto importante é o conhecimento do professor de educação infantil, com relação ao desenvolvimento da criança e, em especial, dos teóricos ou psicólogos russos que fundamentaram a Teoria Histórico-Cultural para explicar o desenvolvimento da psique humana, sobretudo na infância.

Posteriormente se verifica que constam no PPP rotinas a serem desenvolvidas pelos docentes contendo as áreas específicas para a realização de atividades para os diferentes seguimentos da creche (berçário I, berçário II, infantil I, infantil II), distribuídos por: desenvolvimento motor, desenvolvimento da linguagem, desenvolvimento cognitivo e desenvolvimento sócio-afetivo.

O conteúdo sobre a creche se encerra com a sessão sobre avaliação, destacando como positiva a valorização qualitativa analisada pelo docente durante as atividades realizadas com as crianças, bem como o registro de observações. Para tanto, destaca-se no documento a importância dada ao Portfólio e às fichas de acompanhamento, como instrumentos de registros do processo de ensino e aprendizagem.

Cabe mencionar que, após análise do documento pode-se compreender que há uma supervalorização no PPP daquilo que se atribuía às atividades e aos

conceitos da creche, sendo a pré-escola esclarecida no documento apenas, e exclusivamente, nas rotinas. Portanto, ainda que tratada de forma generalizada a Educação Infantil no PPP da CEMEI Joaquim Lopes Teixeira, há a necessidade de se destacar separadamente os objetivos, as metas, as perspectivas e os desafios específicos para cada seguimento, ainda que sejam realizadas no mesmo espaço físico.

Ao analisarmos o conteúdo de ensino desenvolvido com crianças de 4 e 5 anos da pré-escola, cabe destacar que estão apresentados aqui a partir daquilo que está descrito nas rotinas presentes do PPP, já que somente nos anexos do documento é que constam os registros desse trabalho.

Percebe-se que não constam disciplinas específicas no currículo, mas são tratadas como áreas de conhecimento, conforme orientação do RCNEI: **área de linguagens, área cognitiva, área afetiva e área motora**. Ainda que existam disciplinas específicas, trabalhadas por professores especialistas, como: Educação Física, artes, inglês; essas disciplinas não são referidas no PPP.

A citação da Educação Física aparece no PPP na rotina de atividades da creche, reconhecendo que no momento da produção do documento (2014) havia a disciplina para as crianças de creche. Ainda que compreendamos que a Educação Física neste período estendia-se, também, para a pré-escola, percebeu-se que nada consta no documento que afirmasse sua presença neste seguimento educacional.

Atualmente, sabe-se que na mesma instituição e, também na rede municipal, a Educação Física deixou de atender à demanda dos alunos da creche, ficando tão somente no atendimento para as crianças da pré-escola, no que se refere à educação infantil.

Assim sendo, podemos destacar que muito do que se desenvolve nas práticas de ensino no estabelecimento de educação infantil não são registrados naquele documento, reconhecido como o mais importante da instituição, que representa as ações assumidas pela escola. Em especial, no que se refere à Educação Física, pode-se supor que a área motora atribuída nas rotinas da pré-escola, presentes no PPP, são atribuídas à disciplina, ainda que não esteja claro como se pode perceber nas rotinas da creche.

Ainda que a motricidade seja objeto de trabalho da Educação Física, sabe-se que ela não é exclusividade desta disciplina, devendo ser desenvolvida também pelo

professor pedagogo, conforme já discutido neste trabalho ao apresentarmos o RCNEI.

Quanto ao termo **brincar** aparece no documento 11 vezes, sendo estas: **6 vezes no desenvolvimento teórico e 5 vezes nas rotinas para a creche**. Percebe-se que, há falta de discussão ou aprofundamento das conceituações e de orientações para o trabalho didático com crianças da pré-escola no PPP analisado. Por essa razão, não encontramos nada sobre o **brincar** no documento, quando ele se refere à pré-escola.

Neste entendimento, o **brincar** conceituado no PPP aparece exclusivamente nas atividades da creche, enquanto que para a pré-escola não consta a hora do brincar. Este brincar na creche aparece no momento das interações entre as crianças e, também, nas atividades a serem realizadas em diferentes ambientes da escola, como por exemplo: nos parques, praças, jardins; e é considerado como um recurso para a aprendizagem de valores.

Deste modo, o documento corrobora aquilo que está nas *Diretrizes Curriculares*, que apresentam no seu artigo 9º a necessidade de brincar individualmente e coletivamente; bem como o *RCNEI* quando expõe a necessidade da instituição de ensino em dispor de espaços físicos e recursos materiais diversificados.

Na sessão voltada para o *Cuidar e Educar na Creche* há uma apresentação do conceito de **brincar** atribuída à Rousseau, onde se destaca que o **brincar é a principal atividade para o desenvolvimento da identidade e da autonomia**, que contribuirá mais tarde para a formação da **imaginação, atenção, imitação e memória**. Apesar de não haver referências bibliográficas no PPP, destacando de onde esse conteúdo foi extraído para sua utilização, reconhece-se que esta definição não é atribuída à Rousseau, mas está contida no RCNEI, que também não faz menção ao autor.

O **brincar**, apesar de aparecer em 5 momentos nas rotinas da creche, é destacado sob dois aspectos do desenvolvimento pedagógico, sendo estes o desenvolvimento da linguagem por meio das músicas e o desenvolvimento social, apresentando a necessidade da realização de atividades entre pares.

Pode-se encontrar, ainda, no PPP o termo **brincadeira**, apresentada como o brincar de faz-de-conta, constando no documento na área determinada como cognitiva. Estas áreas e atividades estão presentes nas rotinas a serem

desenvolvidas pelos professores com os alunos da creche (2 e 3 anos de idade). Cabe destacar que a área cognitiva aparece na rotina de trabalho do professor em todos os dias da semana, assim a criança vivencia as atividades cinco vezes por semana.

Conforme discutimos neste estudo, a criança de 0 a 3 anos está em processo de desenvolvimento de seu imaginário, portanto, entendemos que a brincadeira de faz-de-conta, por mais que seja essencial para a vida infantil, tem o seu caráter significativo somente a partir dos 4 anos. Assim sendo, caberia destacar esse tipo de brincadeira nas rotinas voltadas para a pré-escola com as crianças de 4 e 5 anos de idade, e não nas rotinas da creche com crianças de 0 a 3 anos.

Compete ressaltar que, quando se analisa a rotina específica para o desenvolvimento cognitivo, o brincar de faz-de-conta desaparece, já que se reconhecem as atividades apresentadas no PPP apenas como atividades corporais, de locomoção e de manipulação.

A **brincadeira** aparece novamente no desenvolvimento sócio-afetivo, implícita nos termos “formal” e corporal. Ressaltamos que não é exposto de forma clara o que seria este “formal” já que não há detalhamento sobre qual seria a abordagem pedagógica do professor. Enquanto que, para o segundo termo “corporal” é possível compreender que ele se refere às atividades que se utilizam do próprio corpo da criança como o principal material para **brincar**.

Sobre o desenvolvimento motor, constam algumas atividades como: a brincadeira na areia e na água; os movimentos corporais; o manuseio de materiais e de objetos; os instrumentos com sons ou ruídos. Estes últimos reconhece-se que são utilizados para promover diversos estímulos sensoriais nas crianças de até 3 anos de idade.

Portanto, a partir da exposição do PPP do CEMEI Joaquim Lopes Teixeira, pode-se compreender a concepção de **brincar** presente nas instituições de ensino da Rede Municipal de Educação de Rosana-SP. Não obstante, como se pode verificar, ainda que se apresente no documento uma pequena parte introdutória com as especificidades dessa escola, ele possui em seu conteúdo teórico um conteúdo comum, também contido nas outras instituições infantis do município.

Por conseguinte, reconhece-se que para a produção desse documento foi utilizado como texto básico o RCNEI. Conforme desenvolvemos no capítulo próprio para a análise do RCNEI, evidenciamos que ele contribuiu para a organização de

propostas pedagógicas em todo o país. Assim sendo, a definição de **brincar** contida no RCNEI pode ser evidenciada no PPP da Escola analisada.

Verifica-se que no PPP há uma forte presença de temas lúdicos para a realização de atividades corporais, de locomoção e de manipulação. Reconhece-se que, tais categorias podem ser encontradas nos componentes teóricos de Piaget.

Na percepção de Gallahue e Ozmun (2005) o desenvolvimento cognitivo é apresentado por Jean Piaget por diferentes fases correspondentes a faixas etárias específicas das crianças. A partir dos estudos de Piaget, esses autores formularam um modelo teórico em torno do desenvolvimento motor que, por sua vez, também, respeitam a idade específica da criança, bem como atribuem habilidades motoras fundamentais a serem desenvolvidas, e dentre elas constam: a locomoção, a estabilidade e a manipulação.

Ainda que se tenha verificado no PPP a presença das brincadeiras de faz-de-conta nas planilhas de rotinas da creche, não se pode analisar de que forma são desenvolvidas as atividades, pois não há detalhamento sobre a maneira de realização dessas atividades.

Acreditamos que o jogo sociodramatizado, conforme apresentam os autores soviéticos, pode se fazer presente no PPP investigado, pois encontramos o termo brincar de faz-de-conta nas rotinas dos alunos da educação infantil. Compreendendo que no brincar de faz-de-conta a criança coloca-se no lugar do adulto, entendemos, portanto, que por meio dessas brincadeiras, o jogo sociodramatizado é trabalhado na escola pelos professores de educação infantil.

Acrescentamos, ainda, que os autores soviéticos não foram citados no desenvolvimento do PPP da escola e não aparecem no referencial bibliográfico que, por sua vez, foi negligenciado durante a elaboração do documento. A escassez da apresentação dos autores, que fundamentam o PPP, faz com que as perspectivas teóricas adotadas sejam observadas nas entrelinhas do documento.

Neste entendimento, podemos apresentar que houve dificuldade para analisar o conceito de brincar na pré-escola no PPP do CEMEI Joaquim Lopes Teixeira. Pois, verificou-se que o documento quase não desenvolveu a parte que compete ao ensino na pré-escola.

A partir disso, podemos destacar que o PPP do CEMEI Joaquim Lopes Teixeira é pobre no que concerne ao atendimento na pré-escola, dando maior valor à creche no seu desenvolvimento. Verificou-se, ainda, que este documento baseia-

se no RCNEI, que foi analisado na sessão 2.1 deste trabalho, e cujo conteúdo apresenta certa conformidade com os interesses das políticas neoliberais destinadas à formação de capital humano. Em função disso, as teorias dos autores utilizados para a fundamentação teórica do documento sofreram certo reducionismo.

Dessa perspectiva, tendo em vista a influência do RCNEI para a produção do PPP, consideramos que em seus pressupostos constam a teoria piagetiana, pois o brincar e o movimento aparecem voltados para as habilidades motoras fundamentais, conforme se pode observar na abordagem psicomotricista.

Le Boulch (1987) desenvolveu seus estudos voltados para a educação psicomotora, nos quais afirma que essa perspectiva de ensino é capaz de superar as dificuldades motoras encontradas em crianças. Sua obra “Educação Psicomotora – a psicocinética na idade escolar” é fundamentada a partir dos estudos de Piaget, destacando o papel da acomodação e da assimilação para a apropriação de conhecimentos pela criança.

Percebemos que de certa forma Le Boulch (1987) destaca que a psicomotricidade deve ser reservada ao professor do primário, enquanto o ensino de exercícios técnicos deveria ser refinado nos primeiros anos do ensino fundamental, pelo professor de Educação Física: “Seria mais sensato, sem dúvida, dar ao professor primário as condições para garantir uma boa educação psicomotora e confiar aos professores de Educação Física o cuidado de continuá-la com o aprendizado de ‘saber fazer’ mais técnicas” (LE BOULCH, 1987, p. 40).

Reconhecendo o autor francês como contemporâneo, verificamos que Le Boulch busca aproximar os conceitos de assimilação e acomodação de Piaget, que caracteriza a adaptação do sujeito ao meio, com os Pilares da Educação<sup>47</sup>, presentes no Relatório Delors (2001), onde o professor de Educação Física teria seu papel essencial para ensinar a criança a Aprender a Fazer. Ainda, podemos destacar que o autor enfatiza que a educação do movimento na pré-escola estaria sob o domínio do professor pedagogo, desvinculando a necessidade de um professor especializado neste primeiro período educacional.

Podemos encontrar várias críticas realizadas por Duarte (2012) ao Relatório Delors (2001) revelando que a educação para o século XXI está comprometida com

---

<sup>47</sup> Presente na obra Educação – Um tesouro a descobrir, organizado por Jacques Delors, indica quatro Pilares para a Educação desenvolvidos no relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São os quatro pilares: Aprender a conhecer, Aprender a fazer, Aprender a viver junto e Aprender a ser (DELORS, 2001).



os interesses neoliberais na educação e no ensino. Os quatro Pilares da educação estariam voltados à pedagogia do Aprender a Aprender, ou seja, a formação do indivíduo a partir de uma pseudoeducação capaz de lidar com o paradoxo contemporâneo: ensinar os conhecimentos pragmáticos e imediatistas, os quais não exigem conhecimentos científicos superiores.

De certo modo, é possível reconhecer que Le Boulch (1987) explora a psicocinética como atividade capaz de corrigir os gestos motores não desenvolvidos no período esperado, e ainda, reforça uma formação que contemple a educação do futuro adulto que será inserido no mundo do trabalho. Neste entendimento são indicados dois Planos a serem tratados a fim de superar as exigências do mercado de trabalho:

[...] quisemos particularizar a importância que concedemos a estas aprendizagens (psicocinética) em vista da inserção social do futuro adulto. No *Plano Profissional*. Os problemas atuais da adaptação da mão-de-obra colocaram em evidência a carência da formação física dos jovens. A dificuldade com que os jovens aprendizes, pouco preparados no plano da motricidade, aprendem os gestos de seu ofício, surpreende os responsáveis pela formação profissional. No *Plano da preparação para os lazeres*. Em nossa sociedade, a organização do trabalho, unida ao progresso dos métodos e ao progresso do maquinismo, cria por um lado necessidades de repouso e, por outro, lazeres para satisfazê-las (LE BOULCH, 1987, p.40).

A partir do exposto, acreditamos que a psicocinética está comprometida com a agenda neoliberal de ensino, tendo em vista sua posição enquanto qualificação motora da criança para assumir futuramente um posto manual no mercado de trabalho, e a preparação para o lazer, como forma de entretenimento que permite promover a satisfação pessoal para retomar a rotina do trabalhador.

A crítica realizada à psicomotricidade se dá pelo fato de que as atividades motoras, realizadas quase sempre em forma de circuitos, são representadas como exercícios pré-estabelecidos que não contribuem para a formação do pensamento abstrato e das demais funções psicológicas superiores, que possibilitam ao homem o desenvolvimento do seu intelecto.

Nestes termos tem-se na pré-escola a formação de indivíduos treinados para executarem tarefas motoras por meio do brincar, gerando competências necessárias para adestrar o corpo para futuras necessidades operacionais no trabalho.

A psicomotricidade, baseada na teoria de Piaget, justifica o desenvolvimento integral do sujeito por meio de contribuições na formação do corpo (atividade

motora) e mente (formação de sinapses neurais) que buscam preparar a criança para responder a situações problemas, específicas do movimento humano, ou seja, o brincar utilizado como ferramenta de ensino permite que a criança prepare seu corpo para realizar movimentos mais complexos com o avançar de seu desenvolvimento biológico.

Por essa razão, entendemos que a formação integral do homem supera a visão psicomotora, tendo em vista que a formação da mente engloba diversos aspectos como: abstração, memória, atenção, raciocínio, entre outros e não é apenas uma reposta motora ao aperfeiçoamento dos gestos.

Em função disso, verificaremos na próxima sessão quais são as contribuições da Psicologia Soviética para o ensino do brincar nas aulas de Educação Física para a educação infantil.

#### 4.2 CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA SOVIÉTICA PARA O ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Após análise realizada com vários documentos neste estudo e, em especial, com o PPP do *Centro Municipal de Educação Infantil Joaquim Lopes Teixeira* do Município de Rosana, foi possível perceber que há predominância de uma concepção de brincar e de educação infantil na perspectiva de uma teoria cognitiva, cuja base é o construtivismo socialmente determinado. Essa concepção de educação e ensino se apoia em uma ideologia que tende a adequar ou ajustar o sujeito ao meio social.

Conforme se observa nos estudos de Duarte (2012) o sistema neoliberal utiliza-se da teoria construtivista na busca da naturalização do social, individualização do ser reduzido à percepção imediata e aos saberes tácitos, onde a racionalidade científica se dissolve no ar.

Portanto, tem-se nas bases do construtivismo a valorização dos saberes culturais próprios do meio dos alunos e na valorização do cotidiano. Como consequência, percebe-se que há uma utilização dos fundamentos de Vygotsky de maneira fragmentada para firmar o ideário pós-moderno da sociedade burguesa que não reconhece a importância do saber universal e da superioridade da razão científica, valorizando apenas o saber fazer, simples domínio das práticas.

Na concepção apresentada por Duarte (2012):

[...] muitos intelectuais da educação buscam em Vygotsky legitimação para a defesa do relativismo cultural, da concepção do processo pedagógico como um processo de negociação de significados culturais, de interação entre o saber cotidiano do indivíduo e outros saberes [...] (DUARTE, 2012, p. 97).

A partir do exposto, podemos compreender porque em diversos momentos desta pesquisa podemos encontrar as teorias de Vygotsky misturadas à pedagogia de Piaget, em especial no que se refere aos documentos oficiais do MEC para a educação infantil.

Após estudos realizados com o PPP, foi possível evidenciar que o documento não traz definições ou conceitos claros sobre o brincar na pré-escola. Em função disso, justifica-se novamente a necessidade de recorrermos aos postulados da psicologia soviética no intuito de destacar a importância que tem essa teoria no desenvolvimento infantil.

Essencialmente Leontiev (1988) apresenta que o brincar é atividade principal para as crianças com idade pré-escolar. Desta forma, o autor esclarece a importância da Educação Física neste seguimento educacional, reconhecendo esta disciplina como aquela responsável pelo ensino do movimento humano.

Desta forma, qualquer teoria que leve à compreensão de que o brincar é apenas um momento passageiro, natural da vida da criança deve ser descartada. Leontiev (1988) nos permite reconhecer a importância do brincar na infância, verificando que é por meio dele que o sujeito vai se elevando para níveis superiores de consciência.

Ainda que reconheçamos o movimento humano como atividade prática, devemos levar em consideração que contribuições traz essa disciplina para o desenvolvimento no plano mental da criança. Vygotsky (2008) destaca de maneira fundamental em sua teoria Histórico-Cultural que o brincar possui um papel essencial para o desenvolvimento infantil.

Para Leontiev (1978), o processo de humanização do homem ocorre com o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, a partir do contato com o meio social e das significações que são elaboradas socialmente pela criança nesse contato. Portanto, a criança se humaniza pelo brincar ao entrar em contato com os elementos que representam a cultura humana. Desse modo, a escola

institucionalizada, como promotora de humanização, deve utilizar-se dessa atividade em suas práticas de ensino.

Segundo os estudos realizados por Elkonin (1987), é no jogo protagonizado que a criança reproduz as relações sociais e morais que observa no mundo que a rodeia, e como isso vai definindo a sua personalidade. Assim sendo, temos nas contribuições de Elkonin, para a Teoria Histórico-Cultural, o reconhecimento do adulto como modelo para a criança pequena.

Vygotsky (2008) afirma que a criança brinca porque lhe dá satisfação. Enquanto a criança da primeira infância (0 a 3 anos) tem seu desenvolvimento em torno da indissociabilidade entre a reação motora-afetiva, onde qualquer percepção é estímulo para a brincadeira, a criança da pré-escola utiliza-se desse afeto consolidado em idades anteriores para exprimir quando se sente insatisfeita (não está feliz com a brincadeira) com a atividade deixando de participar, o que lhe faz passar a realizar outra brincadeira. Disto podemos compreender o papel do docente como promotor de espaços de mediação e interação para o sucesso em sala de aula.

Para Vygotsky (2008) na criança em idade pré-escolar ocorre algo novo, tem-se a formação da imaginação, e é por meio do brincar que esta imaginação construirá a gênese do pensamento abstrato:

Na brincadeira da idade pré-escolar temos, pela primeira vez, a divergência entre o campo semântico e o ótico [...] um pedaço de madeira começar a ter o papel de boneca, um cabo de vassoura tornar-se um cavalo, a ideia separasse do objeto; a ação, em conformidade com as regras, começa a determinar-se pelas ideias e não pelo próprio objeto (VYGOTSKY, 2008, p. 30).

Percebe-se, portanto, que a brincadeira na pré-escola promove uma nova relação entre o campo semântico; isto é, entre a situação pensada e a situação real. Verificamos que há uma emancipação do objeto com o qual se deseja brincar (não necessita do objeto propriamente dito), pois ele – o objeto – pode ser substituído por outro. Reconhece-se, então, que essas substituições das funções dos objetos são as primeiras contribuições para a formação do pensamento abstrato; ainda que existam limitações, uma vez que a criança precisa projetar num outro objeto aquilo – a brincadeira – que ela deseja realizar.

Diante do exposto reconhecemos a importância de um rico acervo de materiais na aula de Educação Física, de maneira que as crianças possam se utilizar de sua imaginação livremente ao realizarem suas brincadeiras.

Leontiev (1988) complementa os estudos de Vygotsky enriquecendo-os com seu posicionamento diante da ação e do imaginário:

[...] É preciso acentuar que a ação, no brinquedo, não provém da situação imaginária mas, pelo contrário, é essa que nasce da discrepância entre a operação e a ação; assim, não é a imaginação que determina a ação, mas são as condições da ação que tornam necessária a imaginação e dão origem a ela (LEONTIEV, 1988, p. 126-127).

A partir do anteriormente exposto, percebemos que por mais que o professor de Educação Física proporcione experiências motoras, a aprendizagem não se encerra na execução da tarefa, mas ocorre a partir das funções psicológicas que se configuram no imaginário de cada criança.

Elkonin (1987) afirma que na brincadeira de faz de conta a imaginação permitirá à criança substituir um objeto por outros. Este autor compreende o jogo protagonizado como reprodução daquilo que a criança não pode realizar de verdade, pois ela não tem as exigências necessárias para a realização de uma atividade que é própria do adulto. Como consequência, a criança recria no jogo protagonizado as relações sociais e morais presentes na sociedade, observadas nas práticas dos adultos.

Deste modo, podemos compreender que a criança passa a interpretar personagens fazendo-as vivenciar experiências a partir do papel assumido. Esta é uma necessidade que a criança tem de agir livremente. Contudo, essa condição é impossível devido ao período da infância no qual se encontra, então ela usa a brincadeira para representar os papéis sociais.

Nestes termos, cabe ressaltar a importância do brincar para a zona de desenvolvimento proximal, e a relevância dos trabalhos de Vygotsky nesta perspectiva. Na visão desse autor:

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

do desenvolvimento; ela parece tentar dar um salto acima do seu comportamento comum (VYGOTSKY, 2008, p.35).

Na busca de superar suas limitações enquanto criança, ela vai exigindo de si, por meio das brincadeiras, aspirações acima de seu desenvolvimento que lhe permitem alcançar novos degraus. Compete ao professor estar atentos às situações que se apresentam no brincar, para contribuir com ações bem sucedidas dos seus alunos.

Diante do exposto, reconhecemos nos escritos de Vygotsky, Leontiev e Elkonin as ideias que permeiam a psicologia soviética. Temos, então, a apropriação por parte destes autores do brincar, de modo a nos demonstrar que esta atividade não é algo natural da vida criança, mas é produto socialmente reproduzido pela humanidade. Desta forma, esses autores buscam superar a visão de educação unilateral, onde teoria e prática estão separadas, e promovem a compreensão de que a aprendizagem ocorre de forma dialética.

Neste entendimento, acreditamos que a Educação Física também pode apropriar-se dessa visão de brincar, como meio de contribuir para a formação da criança de maneira integral, ou seja, que o trabalho com o movimento permita que a criança avance na construção das funções psicológicas superiores.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos estudos realizados nesta pesquisa, pode-se verificar O RCNEI e nas Diretrizes da Educação Infantil contemplam o brincar. O RCNEI exprime que a criança é protagonista do brincar, já que é ela quem escolhe as brincadeiras e com quais materiais deseja brincar, atribuindo ao professor um papel secundário no processo de ensino e de aprendizagem, destituindo desse profissional a importante função de mediador do conhecimento científico no ensino e na aprendizagem. Neste entendimento, as brincadeiras se resumem naquelas presentes no cotidiano dos alunos, pois se repete dentro da escola aquilo que se brinca fora da escola.

Ainda que parte da teoria de Vygotsky possa ser encontrada nos eixos norteadores das *Diretrizes da Educação Infantil* – interações e brincadeiras –, em especial na importância atribuída às interações sociais, acreditamos que a teoria desse autor não deve ser reduzida apenas a esta perspectiva, considerando-se as muitas contribuições que ela proporciona para a compreensão do desenvolvimento do psiquismo infantil.

Cabe ressaltar que evidenciamos que ambos os documentos nacionais analisados contemplam a perspectiva construtivista de ensino, na medida em que reconhecem que o aluno deve adaptar-se ao meio e o ensino deve valorizar as atividades cotidianas, não reconhecendo o sujeito como um ser histórico-social.

No que se refere à perspectiva do brincar na Educação Física podemos constatar que a literatura consultada considera que a disciplina na educação infantil deve desenvolver seu trabalho a partir da perspectiva psicomotora e construtivista-interacionista. Após a análise dos documentos, pode-se constatar que há um reducionismo da teoria vygotskyana, aliando parte de seu conteúdo às ideias da teoria de Piaget. Essa postura é tomada levando-se em consideração a necessidade de legitimar as bases construtivistas na educação contemporânea.

Pode-se verificar que a Educação Física passa a conceber a criança da pré-escola a partir dos aspectos biológicos e psicológicos. Para tanto, é na psicomotricidade que o professor se apoia para desenvolver as suas atividades na educação infantil. De fato, ainda que as atividades psicomotoras possam contribuir na construções de sinapses neurais, acreditamos que, utilizar-se apenas de tais atividades não contribuem para o desenvolvimento do ser humano como um ser dotado de funções superiores que lhe enriquecem enquanto ser intelectual.

Desse modo, é possível entender que desempenhar tarefas psicomotoras durante toda a infância contribui para a formação de um indivíduo mecanizado, que desempenhará tarefas motoras com aptidão e desenvoltura. Assim, ao educar o corpo do futuro adulto, faz com que ele esteja pronto para exercer atividades motoras, que exigem pouco esforço intelectual, funções próprias das atividades que são dirigidas às massas no processo de produção capitalista.

Em contrapartida a esse tipo de atuação docente na educação infantil, orientamos a utilização da psicologia soviética, tendo como base a Teoria Histórico-Cultural para trabalhar o brincar na pré-escola. Fundamentados nos estudos de Vygotsky, Leontiev e Elkonin, acreditamos que a perspectiva teórica da escola soviética pode enriquecer as aulas de Educação Física infantil, nessa etapa educacional.

Conforme expõe Vygotsky a formação do símbolo por parte da criança em idade pré-escolar ocorre por meio do brincar. Por intermédio dessas atividades, a criança realiza suas experiências e vai se apropriando dos conhecimentos do mundo. Em decorrência disso, reconhece-se que é no brincar na pré-escola que se inicia o desenvolvimento da abstração, reconhecida como um dos elementos que compõem as funções psicológicas superiores.

Encontramos em Vygotsky as afirmações que nos permitem utilizar o brincar como uma atividade que contribuirá para a formação integral da criança. A partir das considerações desse autor, podemos reconhecer que o brincar na educação infantil proporciona uma nova relação no campo semântico, ou seja, entre as situações pensadas pela criança e a situação real realizada. Desse modo, podemos verificar que enquanto a criança brinca, passa a utilizar-se da imaginação (faz de conta), da criatividade (substituir temporariamente a função do objeto) e da memória (lembrar-se das experiências vivenciadas).

Verificamos nas contribuições de Leontiev que o brincar é atividade dominante principal no período da pré-escola, pois é neste momento da infância que a criança passa por sua crise de maturidade psíquica. Se em dado momento a criança necessitava quase que exclusivamente do adulto para realizar atividades, a partir dos 3 anos a criança passa a criar autonomia, seja para mover-se pelo espaço, seja para comunicar-se e utilizar objetos. Para a formação dessa autonomia a criança se utilizará do brincar para construir as suas relações sociais no contato com o mundo.



Partindo dessa concepção, Elkonin enriquece as contribuições dos outros autores soviéticos que lhe antecederam destacando a construção da personalidade da criança. Para realizar essa tarefa, o autor enfatiza a íntima importância do Jogo Protagonizado, a partir do qual a criança reproduz as relações sociais observadas no mundo que a circunda. Nesse entendimento, reconhecer o brincar como parte das reproduções sociais e morais experimentadas pela criança por meio do faz-de-conta.

Nesta perspectiva, a criança quando brinca interage na zona de desenvolvimento proximal, ou seja, quando pratica as brincadeiras reproduz as atividades dos adultos, porque deseja realizar tarefas de indivíduos mais experientes, pois enquanto criança não pode desempenhar todas as atividades próprias do universo dos adultos. Contudo, ela percebe que no brincar tudo pode fazer, dessa forma, passa a realizar as atividades e as funções sociais que o adulto desempenha, apropriando-se do universo que a rodeia e humanizando-se.

Ao analisarmos o PPP da escola Joaquim Lopes Teixeira do município de Rosana-S.P., podemos verificar que o brincar contido neste documento está organizado sob as bases teóricas do RCNEI. Conforme já analisamos, o RCNEI está fundamentado na perspectiva teórica do construtivismo. Por conseguinte, reforçamos que, com isso ocorre um reducionismo das teorias soviéticas a fim de adequar o documento às apropriações neoliberais educacionais. Não obstante, acreditamos que as bases piagetianas possuem suas contribuições no que se refere ao brincar na pré-escola, contudo não pode ser tratada como teoria exclusiva ou majoritária.

Neste entendimento, utilizar-se da perspectiva soviética para o ensino com brincadeiras permitirá ao professor de Educação Física superar a reprodução motora contida nos documentos oficiais da educação infantil – RCNEI e Diretrizes Curriculares da Educação Infantil, contribuindo para o processo de humanização dos sujeitos sem permitir que eles sejam alienados pela superestrutura econômica, jurídica e política reproduzida pela sociedade neoliberal.

Vale lembrar que este estudo não esgota todas as possibilidades de compreensões sobre o brincar na educação infantil, nem todo o conteúdo sobre a psicologia soviética. Por essa razão, abrem-se novas possibilidades de aprofundamento desses estudos, a fim de vislumbrar outros horizontes, que possam avançar para além dos resultados aqui apresentados.

## REFERÊNCIAS

- ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Parecer da ANPED sobre o documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. **Revista Brasileira de Educação**. v. 1, n. 7, fev./abr., p. 89-95, 1998.
- ARAUJO, Aloísio. Universalização da Educação Infantil. In: **Plano Nacional de Educação: 21 especialistas analisam as metas para 2024/** Organização Canal Futura, Instituto Ayrton Senna. São Paulo: Fundação Santillana; Moderna, 2015.
- ARAUJO, Adéle Cristina Braga et al. As bases filosóficas da psicologia soviética: estudos introdutórios na perspectiva da escola de Vygotsky. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**. ano 2, dez, p. 32-47, 2010.
- ARAUJO, Regina Magna Bonifácio de. A educação infantil e o Plano Nacional de Educação. In: TEIXEIRA, Lucia Helena G. (Org.). **LDB e PNE: desdobramentos na política educacional brasileira**. São Bernardo do Campo: UESP, Coleção Biblioteca Anpae, Série Cadernos Anpae, n. 1, 2002, p. 55-66.
- ARAÚJO, Renan, et al. **Desafios para o Desenvolvimento em tempos de globalização: um estudo sobre as contradições econômicas e sociais do Paraná**. Maringá: Eduem, 2014.
- ARCE, Alessandra. Compre o Kit Neoliberal para a Educação Infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Revista Educação & Sociedade**. ano 22, nº 74, Abril, p.251-283, 2001.
- ARIOLI, Tatiane Fernanda. O desenvolvimento infantil e a importância da brincadeira de papéis sociais para o desenvolvimento psíquico da criança a partir dos estudos de Elkonin e Leontiev. **Cadernos da Pedagogia**. ano I, vol. 1, Jan-jul, p.51-70, 2007.
- BARBANTE, Valdir J. **Dicionário de Educação Física e Esporte**. 2. ed. Barueri: Manole, 2003.
- BARRETO, A.M.R.F. Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil - MIEIB. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.
- BIANCHETTI, Roberto Geraldo. **Modelo Neoliberal e Políticas educacionais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- BISSOLI, Michelle de Freitas. Desenvolvimento da Personalidade da Criança: o papel da Educação Infantil. **Revista Psicologia em Estudo**. Maringá, v. 19, n. 4 p. 587-597, out./dez. 2014.
- BOCK, Ana Mercês Bahia. A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: adolescência em questão. In: Caderno do Cedes. **A psicologia de A.N. Leontiev e a educação na sociedade contemporânea**. 1ª ed. v.24, nº 62, p. 26-43, Campinas, Cadernos CEDES, 2004.

BRACHT, Valter. **Educação Física e Ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2007.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

\_\_\_\_\_. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Decreto nº 99.710 de 21 de Novembro de 1990. Brasília, DF, 1990b.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990a.

\_\_\_\_\_. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2010**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/v4/brasil/sp/rosana/pesquisa/37/30255>. Acessado em: 18 de Setembro de 2017.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-escolar>. Acessado em: 18 de Setembro de 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Federal n. 9394 de 26 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/CNE, 2000.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Secretaria de Educação Fundamental. 3. ed. Brasília: MEC/SEF, 2001a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Infantil e Fundamental. **Política Nacional de Educação Infantil: pelos direitos das crianças de 0 a 6 anos à educação**. Brasília: MEC, 2004.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação: 2001-2011**. Lei nº 10.172 de 9 de Janeiro de 2001. Brasília: Senado Federal, UNESCO, 2001b.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação: 2014-2024**. Lei nº 13.005 de 25 de Junho de 2014. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: introdução**. v. 1. Brasília: MEC, 1998b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: conhecimentos do mundo** v.3. Brasília: MEC, 1998c.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brinquedo e Brincadeiras em creches**: manual de orientação pedagógica. Brasília: MEC/SEB, 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

\_\_\_\_\_. **Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB**. Lei nº 11.494, DE 20 DE JUNHO DE 2007. Brasília: MEC, 2007.

CAPARROZ, Francisco Eduardo. **Entre a Educação Física na escola e a Educação Física da escola**: a Educação Física como componente curricular. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

CARDOZZO, Scheila Tatiana Duarte; VIEIRA, Mauro Luís. A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**. UERJ, RJ, ano 7, nº 1, 1º sem, p. 89-101, 2007.

CERISARA, Ana Beatriz. A Educação Infantil e as implicações pedagógicas do modelo Histórico-Cultural. In: **Caderno Cedes**. Implicações Pedagógicas do modelo Histórico Cultural. nº35, p.65-78, 1995.

\_\_\_\_\_. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das Reformas. **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, v.23, n. 80, setembro, 2002, p. 329-348.

CHÂTEAU, Jean. **O jogo e a criança**. São Paulo: Summus, 1987.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na Escola**: questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

\_\_\_\_\_. Os conteúdos da Educação Física escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades. **Revista Perspectivas em Educação Física Escolar**. Niterói, v.2, nº1 (suplemento), 2001.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 6. ed. São Paulo: Cortez. Brasília: MEC/UNESCO, 2001.

DICIONÁRIO. **Minidicionário compacto da língua portuguesa**. São Paulo: DCL, 2002.

DORNELES, Lucienne. (dissertação). **Construtivismo: uma contribuição para a racionalização da educação?** 2008. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Metodista de Piracicaba, 2008.

DOURADO, Luiz Fernandes; PARO, Vitor Henrique (Orgs.). **Políticas públicas & educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

DUARTE, Newton. Formação do Indivíduo, Consciência e Alienação: o ser humano na psicologia de A.N. Leontiev. **Caderno do Cedes**. A psicologia de A.N. Leontiev e a educação na sociedade contemporânea. 1. ed. v. 24, n. 62, p. 44-63, Campinas: CEDES, 2004.

\_\_\_\_\_. **Vigotski e o aprender a aprender: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

ELKONIN, Daniil B. **Psicología del juego**. Moscú: Visor, 1978

\_\_\_\_\_. Problemas Psicologicos Del Juego Em La Edad Preescolar. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). **La Psicología Evolutiva Y Pedagogica en la URSS: antología**. Moscú: Progreso, p. 83-102, 1987.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias . A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Caderno do Cedes**. A psicologia de A.N. Leontiev e a educação na sociedade contemporânea. 1. ed. v. 24, n. 62, p. 64-81, Campinas: CEDES, 2004.

FARIA, Ana Lucia Gaulart de; PALHARES, Marina Silveira (orgs). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios – polêmicas do nosso tempo**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

FERREIRA, Maria Clotilde Rossetti. Políticas de Atendimento à criança pequena nos países em desenvolvimento. **Cadernos de Pesquisa**. n. 115, p. 65-100, março, 2002.

FERREIRA, Paula. **País não cumpre metas do Plano Nacional de Educação para 2016**. Disponível em: [http://m.oglobo.com/sociedade-educacao/pais-nao-cumpre-metas-do-plano-nacional-educacao-para-2016-19604817?utm\\_source=WhatsApp&utm\\_medium=Social&&utm\\_campaign=compartilhar](http://m.oglobo.com/sociedade-educacao/pais-nao-cumpre-metas-do-plano-nacional-educacao-para-2016-19604817?utm_source=WhatsApp&utm_medium=Social&&utm_campaign=compartilhar). Acesso em: 28 de mar. de 2017.

FONSECA, Vitor da. **Manual de observação psicomotora: significação psiconeurológica dos fatores psicomotores**. Porto Alegre: Artes médicas, 1995.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física**. São Paulo: Scipione, 2009.

FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **História social da infância no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FRIEDMANN, Adriana. **O brincar na Educação Infantil: observações, adequação e inclusão**. São Paulo: Moderna, 2012.

GALLAHUE, David, L; OZMUN, John C. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. 3. ed. São Paulo: Phorte, 2005.

GALIAN, Claudia Valentina Assumpção. Os PCN e a elaboração de propostas curriculares no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. v. 44, n. 153, p. 648-669, jul-set. 2014.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMIDE, Denise Camargo. O materialismo histórico-dialético como enfoque metodológico para a pesquisa sobre políticas educacionais. In: **XI Jornada do HISTEDBR – A pedagogia Histórico-Crítica, a Educação Brasileira e os desafios da sua institucionalização**. 23 a 25 de outubro de 2013. Anais, Cascavel: UNIOESTE, 2013, p.01-14.

GONZÁLEZ, Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (Orgs). **Dicionário crítico de Educação Física**. Ijuí: Unijuí, 2005.

HEROLD JUNIOR, Carlos, LEONEL, Zélia. **A Educação Física e a criação dos sistemas nacionais de ensino: da prática social à prática escolar**. Maringá: Eduem, 2010.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

IVIC, Ivan. **Lev Semionovich Vygotsky**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, 2010.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e Brincadeiras na educação infantil. In: **Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento – Perspectivas atuais**. Belo Horizonte: novembro 2010.

\_\_\_\_\_. (org). **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a educação**. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KOLLING, Ester. A importância do brincar no desenvolvimento da criança: vivências, lembranças e contribuições teóricas. **Revista Paidéia**. Universidade FUMEC de Belo Horizonte Ano 8 n.10 p. 135-158 jan./jun. 2011.

LE BOULCH, Jean. **Educação Psicomotora: a psicocinética na idade escolar**. Porto Alegre: Artmed, 1987.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

\_\_\_\_\_. El Desarrollo Psíquico del niño em la Edad Preescolar. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). **La Psicología Evolutiva Y Pedagógica en la URSS:** antología. Moscú: Progreso, 1987, p. 57-70.

\_\_\_\_\_. **Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar.** In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone/Edusp, 1988.

\_\_\_\_\_. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: Vygotsky, Lev S. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 6. ed. São Paulo: Ícone, p.119-142, 2001.

LOMOV, Boris. Psicología soviética: su historia y su situación actual. Academia de Ciencias de la URSS. **Revista Política y Sociedad.** Madrid. v. 2, p. 99-115, 1989.

LONGAREZI, Andréa Maturano; FRANCO, Patrícia Lopes Jorge. **Revista Educativa.** Goiânia, v. 19, n. 2, p. 449-473, maio./ago. 2016.

MARTINEZ, Rafael Victorio. **O desinteresse dos alunos do ensino médio nas aulas de Educação Física.** (Monografia) Graduação em Educação Física. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Corumbá: 2014.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista.** São Paulo: Martin Claret, 2014.

MEIRELLES, Elisa; RIBAS, Flavia; COARACY, Gabriel. **ECA 25 anos:** Avanços e desafios para a infância e a adolescência no Brasil. Brasília: UNICEF, 2015.

MOGENDORFF, Janine Regina. A Escola de Frankfurt e seu legado. **Revista Verso e Reverso,** vol. XXVI, n. 63, set-dez, 2012.

MOLINA, Adão Aparecido; LARA, Ângela Mara de Barros. As políticas públicas para a infância brasileira no final do século XX. In: AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. **Política Educacional Brasileira.** Maringá: EDUEM, p. 15-32, 2005.

MOLINA, Adão Aparecido. **A produção de dissertações e teses sobre infância na pós-graduação em educação no Brasil de 1987 a 2005:** aspectos históricos e metodológicos. 2011. 273 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011.

MORAES, Maria Célia Marcondes. O Renovado Conservadorismo da Agenda Pós-Moderna. **Caderno de Pesquisa.** v. 34, p. 122, p. 337-357, mai.-ago., 2004.

MOREIRA, Jani Alves da Silva; LARA, Angela Mara de Barros. **Políticas públicas para a educação infantil no Brasil (1990-2001).** Maringá: Eduem, 2012.

MOROSINI, Marília Costa (org). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária.** v.2. Brasília: INEP/RIES, 2006.

MUNARI, Alberto. **Jean Piaget**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, 2010.

NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os direitos da criança**. Assembleia Geral das Nações Unidas de 20 de novembro de 1989. Nova York: ONU, 1989.

NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. **Creche e família na constituição do “eu”**: um estudo sobre crianças no terceiro ano de vida na cidade de São Paulo. 2003. 205 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2003.

NUNES, Rodrigo Lima; VIOTTO FILHO, Irieneu Aliprando Tuim. Desenvolvimento Humano e Jogo de Papeis Sociais: uma leitura à luz da Teoria Histórico-Cultural. **Revista Nuances**. v. 27, n. 2, p. 231-248, mai./ago., 2016.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. O pensamento de Vygotsky como fonte de reflexão sobre a educação. **Caderno Cedes**. Implicações Pedagógicas do modelo Histórico Cultural. N. 35, p. 9-14, 1995.

OLIVEIRA, Paulo de Salles. **O que é brinquedo**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Interações sociais e desenvolvimento: a perspectiva socio-histórica. **Caderno Cedes**. Implicações Pedagógicas do modelo Histórico Cultural. n. 35, p. 51-63, 1995.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA - UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos** (Conferência de Jomtien-1990). Tailândia: Unesco, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acessado em: 17 de nov. 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA - UNESCO. **Declaração de Nova Délhi sobre Educação para Todos**. Nova Délhi-Índia: Unesco, 1993. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139393por.pdf>>. Acesso em: 17 de nov. 2016.

\_\_\_\_\_. **Declaração do Milênio das Nações Unidas**. Nova Iorque: UNESCO, 2000. Disponível em: <https://www.unric.org/html/portuguese/uninfo/DecdoMil.pdf>. Acesso em: 30 de nov. de 2016.

OTTONI, Terezinha de Paula Machado Esteves; SFORNI, Marta Sueli de Faria. Vigotski, Leontiev e Elkonin: subsídios teóricos para a educação infantil. In: **XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Unicamp, Campinas: Junqueira & Marin editores, Livro 1 - p.2401, 2012.

PENN, Helen. Primeira Infância: a visão do Banco Mundial. **Cadernos de Pesquisa**. n. 115, p. 7-24, março de 2002.



PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e re-presentação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

QUEIROZ, Norma Lucia Neris de; MACIEL, Diva Albuquerque; BRANCO, Angela Uchôa. Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. **Revista Paidéia**. v.16 n. 34, p.169-179, 2006.

RABELO, Jackline; JIMENEZ, Suzana; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. **O movimento de Educação para todos e a crítica marxista**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015.

REY, Fernando Luis González. Reflexões sobre o desenvolvimento da psicologia soviética: focando algumas omissões da interpretação ocidental. **Revista Psicologia e Sociedade**. n. 24, v. 2, p. 263-271, 2012.

ROSA, Fabiane Vieira da; KRAVCHYCHYN, Helena; VIEIRA, Mauro Luis. Brinquedoteca: a valorização do lúdico no cotidiano infantil da pré-escola. **Revista Barbarói**. (33): 8-27, ago.-dez. 2010.

ROSANA. **Projeto Político Pedagógico do Centro Municipal de Educação Infantil Joaquim Lopes Teixeira**. Rosana: Divisão Municipal de Educação, 2014.

ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações multilaterais, Estado e Políticas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas. São Paulo: Autores Associados, n. 115, p. 25-63, mar., 2002.

ROSSI, Roberto. **UNESCO: o que é? o que faz?** UNESCO: BPI/EPP/E/1, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 1997.

SILVA, Janaina Cassiano; HAI, Alessandra Arce. A psicologia histórico-cultural e o marxismo: em defesa do desenvolvimento humano integral. In: **X Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional**. 3 a 6 de julho de 2011. Maringá: UEM, 2010.

SOARES, Carmen Lúcia; et al. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOMMERHALDER, Aline; ALVES, Fernando Donizete. **Jogo e a Educação da Infância: muito prazer em aprender**. Curitiba: CRV, 2011.

SOUZA, Maria Cecília Braz Ribeiro de. **A concepção de criança para o enfoque Histórico-Cultural**. 2007. 165 f. (Tese) Doutorado em Educação. Universidade Estadual Paulista. Marília, 2007.

UNDIME. **O que é a UNDIME?** Disponível em: <https://undime.org.br/institucional/o-que-e-a-undime>. Acessado em: 05 de Dezembro de 2017.

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. **Obras escogidas II**. Madrid: Visor distribuciones, 1995a.

\_\_\_\_\_. **Obras escogidas III**. Madrid: Visor distribuciones, 1995b.

\_\_\_\_\_. La crisis de los tres años. In: VYGOTSKI, Lev Semiónovich. **Obras Escogidas – Tomo IV: Psicología infantil**. 2. ed. Madrid: Visor, 1984.

\_\_\_\_\_. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**. v.8, p.23-36, jun, 2008.