

**UNIRIO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
ESCOLA DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO**

A BRINCADEIRA COMO PRÁTICA DE LIBERDADE

KEILA DAIANA DA SILVA NASCIMENTO

**RIO DE JANEIRO
2008
UNIRIO**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
ESCOLA DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO**

A BRINCADEIRA COM PRÁTICA DE LIBERDADE

KEILA DAIANA DA SILVA NASCIMENTO

Monografia apresentada ao curso de Pedagogia, do Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), como requisito parcial para obtenção grau de Pedagogo.

Orientadora: Prof^a Dra. Sandra Albernaz de Medeiros.

**RIO DE JANEIRO
2008**

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho de conclusão de curso aos meus pais que sempre acreditaram em mim.

Ao meu esposo pela atenção e companheirismo.

Ao meu irmão pelo carinho.

Aos meus amigos que me fizeram acreditar que eu era capaz.

Aos professores que passaram por meu caminho contribuindo para eu ser quem sou hoje.

E especialmente a professora Sandra Albernaz, que mais do que acreditar em mim, me conduziu com muita atenção e dedicação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, que em todo momento esteve cuidando de mim.

Proporcionado-me familiares, amigos e professores tão especiais.

Ao meu esposo que tão pacientemente me acompanhou e me deu forças para continuar.

Sendo compreensivo e amoroso.

Aos meus pais, que são os responsáveis por eu ser quem eu sou. E também pelo carinho e paciência que depositaram em mim.

Ao meu querido irmão que compreendeu minha ausência e me apoiou com muito carinho.

Aos meus amigos e familiares que mesmo estando longe acreditaram em mim e compreenderam a minha ausência nos momentos em que estavam reunidos e eu não pude estar presente.

A professora Sandra Albernaz que além de me orientar com paciência a dedicação, me espelhou a profissional de educação que o mundo precisa e que eu quero ser.

Não poderia deixar de fora a Amanda que tantas vezes dividiu comigo as experiências vivenciadas durante minha trajetória na UNIRIO.

EPIGRAFE

É brincando que a gente se educa e aprende.

(Rubem Alves)

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo identificar se a brincadeira como prática de liberdade está presente nas duas escolas de Educação Infantil observadas, ambas localizadas no Complexo da Maré, tendo em vista a importância que a atividade do brincar como prática de liberdade tem na formação e desenvolvimento da criança. A discussão teórica teve como base, principalmente, os autores: Vygotsky (1989), Winnicott (1975) e Huizinga (1980), os quais acreditam na importância da brincadeira como prática de liberdade. Tais autores ressaltam a importância desta para a criatividade, socialização, meio de comunicação da criança com o mundo e interação com as regras existentes no meio social.

Palavras-chave: brincadeira. liberdade. Educação Infantil.

ABSTRACT

This research aims to identify if the playing, as a practice of liberty, exists on the two schools of Infant Education observed, both placed at Complexo da Maré, aiming toward the importance that playing has in the formation and development of children. The theoretic discussion had, mainly, as background, the authors: Vygotsky (1989), Winnicott (1975) e Huizinga (1980), as believers of the importance of playing as a practice of liberty. These authors emphasize the importance of this to the activity, socialization, mean of communication of the children whit the world and the interaction with the existing rules on the social environment.

Key-words: playing. liberty. Infant Education.

SUMÁRIO

1-	INTRODUÇÃO.....	8
2-	CAPÍTULO I – Conversas com quem gosta de brincar.....	12
2.1-	Síntese da história da Maré: lugar da observação.....	12
2.2-	Relatos e reflexões das práticas observadas.....	13
2.2.1 -	Escola um.....	13
2.2.2 -	Escola dois.....	17
2.3 -	Entrevistas.....	21
2.3.1-	Primeiro momento da entrevista	21
2.3.2-	Segundo momento da entrevista	23
3-	CAPÍTULO II – Conversas com quem pensa no brincar	26
3.1 -	Vygotsky	26
3.2 -	Winnicott.....	31
3.2.1-	Por que as crianças brincam	32
3.3 -	Huizinga.....	33
4-	CAPÍTULO III - Gênese da educação e sua influência para a visão atual sobre o brincar	36
5-	CONSIDERAÇÕES FINAIS	41
6-	REFERÊNCIAS	43

1- INTRODUÇÃO

O convívio com crianças dentro e fora do espaço escolar, e ainda as lembranças que trago da infância me permitem afirmar que a brincadeira é importante, ou melhor, é algo intrínseco na vida de qualquer criança.

Entretanto, as escolas onde estagiei, nos relatos de alguns pares e o no campo de pesquisa, chamaram minha atenção o fato da brincadeira não ser a base dos trabalhos desenvolvidos, ao contrário disso, ela é vista apenas como um passatempo. Vemos assim, que não se compreende a brincadeira como constitutiva para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Segundo Vygotsky (1989) é por intermédio da brincadeira que a criança entende seu grupo social e sua cultura, construindo significados e elaborando interpretações das diversas realidades. Mas, as escolas têm usado a brincadeira como passatempo ou de uma forma didatizada, não observando o lado positivo da ludicidade. Positividade essa que se encontra presente no fato do lúdico proporcionar prazer e alegria. Lembrando ainda, que além de proporcionar felicidade o brincar também permite que a criança vivencie experiências dentro da sua faixa etária. Atributos esses que contribuem significativamente para sua formação como ser humano, permitindo assim que ele seja participante da cultura social onde vive.

Logo, quando o brincar é afastado das vivências escolares deixa-se também de lado a visão sócio-histórica, onde a brincadeira é uma atividade específica da infância e fundamental ao desenvolvimento. Desta forma o brinquedo é mais que prazeroso, pois preenche necessidades inerentes às crianças.

Nos Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil a brincadeira é vista como uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia da criança. Sendo também, um meio importante para que se desenvolvam capacidades como: atenção, imitação, memória e imaginação. Aprimora, também, algumas capacidades de socialização, por intermédio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis

sociais. Além de ressaltar também que a brincadeira é uma linguagem infantil que mantém uma ligação essencial com aquilo que é o não brincar.

Logo, se a brincadeira é uma ação que ocorre no campo da imaginação é necessário que aquele que brinca tenha o domínio da linguagem simbólica. Portanto é por meio das brincadeiras que as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam em conceitos gerais com os quais brinca. Pois,

Quando utilizam a linguagem do faz –de- conta, as crianças enriquecem sua identidade, porque podem experimentar outras formas de ser e pensar, ampliando suas concepções sobre as coisa e pessoas ao desempenhar vários papéis sociais ou personagens. (...) as crianças também podem internalizar e elaborar suas emoções e sentimentos, desenvolvendo um sentido próprio de moral e justiça (RCN, 1998. P.23).

Em uma ação imaginária a criança aprende a dirigir seu comportamento de forma livre, não somente pela percepção imediata dos objetos, mas a ação surge das idéias e não das coisas, por exemplo, um pedaço de madeira torna-se um boneco, uma vassoura um cavalo, um pino de boliche uma boneca, entre outros.

No entanto, as escolas de educação infantil, de um modo geral, compreendem o brinquedo distante do defendido por Vygotsky (1989), ou seja, não compreende que o brinquedo fornece uma ampla estrutura básica para mudanças de necessidade e da consciência, criando um novo tipo de atitude em relação ao real. Esse movimento acontece por meio da zona de desenvolvimento proximal, que permite a ocorrência do processo de amadurecimento.

Já segundo Winnicott (1975), a criança adquire experiência brincando. O brinquedo proporciona o aprender fazendo, o desenvolvimento da linguagem, o sentido do companheirismo e a criatividade. E é brincando que adquirem habilidades para os desafios da aprendizagem. Escrita, linguagem, comunicação, imaginação, sociabilidade o brinquedo é o passaporte para o desenvolvimento de habilidades e a formação do ser humano. Logo,

O brincar tem um lugar e um tempo. Não é dentro. Tampouco fora, o que equivale a dizer que não constitui parte do mundo repudiando, do não-eu, aquilo que o indivíduo decidiu identificar como verdadeiramente externo, fora do controle mágico. Para controlar o que está fora, há que fazer coisas não simplesmente pensar ou desejar, e fazer coisas toma tempo (WINNICOTT, 1975, p.62-63).

É na brincadeira, talvez apenas nela, que a criança ou o adulto fruem sua liberdade de criação. Criatividade essa que conta com a personalidade integral do indivíduo. Somente quando se encontra o espaço de liberdade, proporcionado pelo brincar, se é criativo. E somente quanto se é criativo que o indivíduo descobre o eu.

Para Meyer (2003) a educação infantil é um espaço de brincar, mas repleto de situações que só na escola podem ser vivenciadas. Em sua obra ela relata, que a educação infantil assim como o conceito de infância sofreu varias transformações conceituais de acordo com as realidades sócio-históricas de cada grupo e de cada época. Onde a pré-escola assumiu historicamente as seguintes funções: assistencialista, compensatória, de promover o desenvolvimento global e harmônico da criança e a de instrumentalizar as crianças. Sendo assim, defende, que tornamo-nos “humanos” no momento de troca com o outro. Logo, acredita que a criança é “uma cidadã de pouca idade”, um sujeito histórico capaz de participar do processo de criação cultural.

Os fatos observados promoveram em mim questionamentos como: Essa postura de não valorização da brincadeira como espaço de liberdade é comum nas escolas de Educação Infantil? Qual a importância da brincadeira para o desenvolvimento da criança? Como a criança se comporta quando imersa no universo do brincar? A gênese da Educação Infantil exerce influência nesta postura observada frente à brincadeira? Questionamentos esses que despertaram meu interesse em estudar este assunto e gerou a presente pesquisa.

Sendo assim, os objetivos da presente pesquisa são verificar se a brincadeira como forma de liberdade está presente em duas escolas de educação infantil. Proponho-me, também identificar quais são as experiências pelas crianças quando brincam.

A presente pesquisa foi desenvolvido por meio da pesquisa de campo e da pesquisa teórica. Sendo que, as observações foram realizadas dois espaços diferentes de educação infantil, ambos no Complexo da Maré (cujos nomes serão preservados), durante um período de uma semana para cada um. Já durante a relação prática e teoria o dialogo tecido teve por base Vygotsky, Winnicott e Huizinga, que auxiliaram a composição da investigação realizada durante a escritura do texto monográfico. Pois, estes autores podem contribuir ricamente para a discussão e reflexão aqui proposta – **A brincadeira como prática da liberdade.**

No primeiro capítulo após um pequeno apanhado histórico sobre a Comunidade da Maré, local da minha observação, relatarei as conversas que tive com quem gosta de brincar. Diálogos esses que me permitiram identificar, por meio de entrevistas e observações, como a brincadeira enquanto prática de liberdade esta ocorrendo nestas escolas observadas.

Já no capítulo dois o meu dialogo se constitui com aqueles que pensam sobre o brincar. Momento no qual se reafirmam a necessidade e a importância da brincadeira como prática de liberdade no desenvolvimento das crianças.

No terceiro capítulo a minha busca foi por conhecer como se deu o processo de criação da educação infantil. Com o objetivo de saber se esta gênese exerceu alguma influência para a forma como as escolas estudadas tem incorporado o brincar nas práticas realizadas em suas cotidianos.

2- CAPÍTULO I – Conversas com quem gosta de brincar

2.1- Síntese da história da Maré: lugar da observação

Este complexo surgiu com a ocupação de um grande número de imigrantes, cuja maioria era de nordestinos que vieram para o Rio de Janeiro na esperança de encontrar oportunidades que pudessem melhorar suas vidas. Estas ocupações deram tão certo que foram se expandindo a ponto de chegar as águas da Baía de Guanabara, por meio de moradias de palafitas.

No período inicial da década de 50, as casas de palafitas já eram marca registrada desta comunidade, o que caracterizava a luta do povo por moradia digna e o descaso do governo que não a implementava.

Vale ressaltar que as construções das palafitas foram resultado de um trabalho coletivo. Esse movimento se deparou com obstáculos tais como a vegetação, que era predominantemente de manguezais e o afundamento das bases, pois, eram exigidos dessas bases, grandes esforços para manterem-se firmes, para suportar o sobe e desce da maré.

Os esforços depositados ali foram por diversas vezes ignorado pelas autoridades, sendo possível citar como exemplo, a demolições realizadas pela Guarda Municipal. E mais uma vez os moradores juntos buscaram meios de superar este obstáculo, que foi o de, logo após a construção, colocar crianças e mulheres nestas casas. As casas de palafitas da Maré tornaram-se símbolo da miséria. Cenário esse que foi erradicado no início dos anos 80 por meio do projeto Rio, que aterrou grande área da Baía de Guanabara para construir conjuntos habitacionais, o que deu origem a algumas das comunidades existentes hoje.

Atualmente, o Complexo da Maré engloba 16 comunidades que são dominadas pelo tráfico de drogas. Entretanto, este domínio não é unânime, pois as comunidades nem sempre pertencem à mesma facção, o que torna, em dados momentos, as comunidades um verdadeiro cenário de guerra, devido à disputa por pontos de drogas, além de criar um clima de tensão que impossibilita, por muitas vezes, as brincadeiras das crianças nas ruas. Situação essa que

influencia no comportamento das crianças, já que não têm mais o espaço das ruas para se movimentar. Com a criação da Vila Olímpica a questão do lazer e esportes melhorou, mas não consegue abranger todo o complexo devido à sua localização e também devido ao medo de alguns de se deslocar de uma comunidade para outra.

Entretanto, as crianças lidam no seu dia- a -dia com pessoas armadas e com o tráfico de drogas, chegando a parecer natural para elas. Pude presenciar por vezes nos seus diálogos deste cenário. Posso citar como exemplo um dia em que uma criança me perguntou se eu havia escutado o tiroteio, acrescentando ainda a indagação da morte de um menino. Enfim, este é o cenário e o público observado na presente pesquisa.

2.2 – Relatos e reflexões das práticas observadas

2.2.1 - Escola um

É uma escola localizada numa das comunidades do complexo da Maré. É de natureza particular e atende a creche e a pré – escola. Seu espaço físico é composto de duas salas de aula, onde uma atendia ao maternal e ao jardim I e a outra aos jardins II e III, de um refeitório, uma biblioteca que não era usada como tal, mas como dormitório para as crianças da creche, uma sala de vídeo e uma área externa com parque e brinquedos.

O espaço das salas de aula não possibilitava muita mobilidade, pois era preenchido quase na sua totalidade por mesas e cadeiras agrupadas possibilitando uma interação e um maior espaço de troca entre as crianças. Desta forma, as atividades realizadas em sala eram sempre nas cadeiras, ou raramente, quando o tempo permitia, a professora empilhava as mesas e fazia uma rodinha com as crianças para contar de histórias, com dramatização feita pelas próprias crianças com auxílio da professora.

Logo, a ida ao parque era muito mais utilizada, pois era uma atividade que dava menos trabalho, além de ser a favorita das crianças. Chamou minha atenção o fato de que as crianças, ao entrarem neste espaço, se comportarem de uma forma diferente das demais ocasiões. Era como se, naquele momento, elas se esquecessem tudo que estava à volta dedicando-se ao prazer proporcionado pela experiência do brincar. Algumas destas brincadeiras estavam no campo do faz-de-conta e traziam consigo regras da realidade, reafirmando a questão das regras do brincar segundo Vygotsky (1989). Um exemplo que ocorria com frequência, no universo da brincadeira de faz-de-conta, era a de mamãe e filha. Por diversas falas caracterizavam a questão da obediência que a filha devia a mãe, tal como: - Eu já falei com você pra não fazer isso, mas você não obedece.

A riqueza presente no universo do brincar é o principal motivo para justificar a importância dele acontecer de forma ininterrupta, até porque é possível aprender brincando. Rubem Alves (2002) diz que é também por esse motivo que não se deve atribuir a brincadeira somente ao prazer, pois segundo ele o prazer é algo saciável ao contrário da alegria que nunca se farta, ao invés disso ela pede mais alegria. Em alguns momentos ambos acontecem juntos, como no caso da brincadeira.

É incrível como os momentos de brincadeiras são livres. Esta liberdade pode ser caracterizada por vezes nas transformações que as coisas sofrem de acordo com a imaginação e com o desejo das crianças. Pois, não existe limite para as criações. Cito como exemplo da observação o pino de boliche que virou boneca; os blocos de montar que se transformam numa infinidade de coisas: telefones, microfones, uma tampa de panela que virou espelho; a cenoura de plástico que virou batom. Dialogando assim com Winnicott (1975) quando afirma que “é no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu” (p.80).

Essas ações me levaram a refletir sobre os brinquedos, ou melhor, sobre sua evolução ao longo dos tempos. Segundo Rubem Alves (1997) o prazer dos brinquedos de sua época era os desafios que estes proporcionavam e por algumas vezes o desafio da sua produção. Eis alguns exemplos de brinquedos construídos por ele: carros de rolimã, aviões, papagaios, canhões de bambu. Ele ainda foi além ao afirmar que os grandes não tinham coragem de brincar, então ajudavam na construção dos brinquedos, como, por exemplo, a boneca de pano, que a mãe ia

construindo e a filha ia acompanhando passo a passo. Tais momentos que tornavam esse brinquedo mais valoroso.

Rubem Alves cita, nesta mesma obra, o valor estimado na construção da sua sinuca, valor que foi frustrado pelo auxílio de seu pai. Seu pai, tentando facilitar o desempenho do filho na sinuca, construiu a mesa com os buracos maiores do que deveriam para que a bola entrasse com mais facilidade, o que acabou com o prazer da brincadeira. Ele nunca conseguiu brincar uma só vez com seus amigos, visto que quem iniciava o jogo encaçapava todas as bolas. Desta forma, a facilidade acabou com a alegria da brincadeira. É necessário que haja desafios para o prazer da brincadeira, pois segundo ele “a alegria de um brinquedo está contida, precisamente, na sua dificuldade, isto é no desafio que ele apresenta”.

Pensando no desafio do brinquedo, foi possível perceber, ao resgatar na memória, que ele estava presente em boa parte dos brinquedos antigos, tais como: bolas de gude, pião, pipa, piques de todos os tipos. Tais brinquedos já não são muito comuns para os dias atuais. Visto que no momento atual imperam brinquedos sofisticados, como o vídeo game que é todo ele construído baseado em desafios. Há alguns como lap tops e bonecas que falam, choram, riem, entre outros que até parecem brincar sozinhos sem nem ao menos necessitar da criança, dessa forma excluindo sua criatividade e imaginação, tão comum neste momento. Desta forma, um brinquedo para ser bom, segundo Rubem Alves (1997), tem que apresentar um desafio, parecendo até nos convidar para medir forças com ele.

É possível destacar, dentre outras riquezas do brinquedo, as produzidas nas trocas que ocorrem durante o brincar. Neste momento, as crianças se expressam, expõem e escutam as idéias dos outros, criam e interferem nas criações dos amigos de forma a ir além de produzirem uma brincadeira. Neste processo as regras do funcionamento social são também internalizadas. Huizinga (1980) menciona a questão da sociabilidade relacionada à atividade lúdica. Caracteriza-se com isso o fato de uma grande parte dos brinquedos possuírem um caráter coletivo além de criar determinadas ligações afetivas, que são típicas e importantes.

No entanto, a postura de alguns professores indica uma falta de visão a respeito da brincadeira e de sua utilização como mero passatempo. Eis um comentário que ouvi: __ Para brincar não precisa falar! É pra brincar de boca fechada.

Mesmo em momentos onde a intenção é a brincadeira alguns professores não compreendem o brincar como constitutivo na vida da criança. Um dia a professora resolveu fazer barcos de dobradura para as crianças. Depois de tê-los feito, distribuiu-os liberando os alunos para brincarem até a hora da saída (cerca de quinze minutos). Uma das crianças resolveu brincar com esta dobradura de barco como se tivesse voando. A professora o repreendeu dizendo para ele parar, pois, aquilo era um barco e barco não voava. O menino prontamente retrucou dizendo que barco voava sim. A professora já com um tom de voz áspero reafirmou que não voava levando o menino ao silêncio durante alguns minutos. Passado algum tempo, o menino disse para professora que o barco do Peter Pan voava. A professora irritada pela insistência do aluno disse que aquele era o barco da escola e que ela não queria que ele voasse, por que barco não voa. Ou seja, cortes da criatividade que segundo Winnicott (1975) já existe desde o início da vida como uma potencialidade da criança.

Sabemos que não há um modelo pré - estabelecido na formação e informação dos professores a respeito da criatividade. E que como foi observado nas escolas onde realizei a pesquisa e é afirmado por Maranhão (2007) o presente sistema educacional encontra-se voltado para a reprodução do conhecimento, não visando o preparo do aluno para a produção de idéias e de conhecimento. Essa perspectiva está presente desde a educação infantil, “espaço para a fantasia e para a imaginação ou para o jogo de idéias” (MARANHÃO, p.38, 2007), descaracterizando a sua real proposta. As pressões sociais e até familiares tem levado as escolas a trabalharem conteúdos de forma tradicionais e fora da visão lúdica necessária à criança.

Como exemplo de pressão vivido durante a pesquisa citarei o da mãe de uma aluna que escreveu um bilhete para a professora pedindo que ela a ajudasse a melhorar a caligrafia da filha. Esta criança tinha quatro anos e estava conhecendo as vogais. A professora chamou a mãe e disse que aquela era uma fase de aquisição da escrita e com o tempo ela melhoraria a caligrafia. A mãe ficou indignada e insistiu em dizer que a criança tinha que melhorar a caligrafia naquele momento, por que depois ela poderia acostumar com a letra feia e não iria querer mais melhorar e que já havia avisado a filha que se não melhorasse a letra iria ficar de castigo.

Outro exemplo, para a pressão social que tem influenciado a atual educação infantil, foi a de outra mãe, que enquanto esperava a filha ser entregue, dizia para uma amiga que

colocasse o filho dela naquela escola, pois lá as crianças não perdiam tempo só brincando, que a escola tinha como meta ensinar a ler e escrever desde a educação infantil.

Além desta pressão por parte do conteúdo encontra-se também presente em alguns pais e professores a tentativa de simplificar as tarefas e rotinas das crianças, oferecendo para elas brinquedos que já estão prontos e que não requerem montagem, pois isso faria sujeira, e necessitaria limpar e arrumar. Portanto, a criança desenvolve-se distante, no que diz respeito à escola, do meio lúdico. Elas são tratadas como adultos em miniatura, tendo em vista que o que se prioriza é estudar, aprender, adquirir conhecimentos, desenvolver habilidades, estimular as inteligências, ou seja, os objetivos visados são alheios aos interesses das crianças.

Mesmo em meio a essa pressão a respeito do conteúdo e o afastamento do brincar, a criança é um ser que tem o brincar intrínseco em si e devido a isso, até determinados momentos, acaba ignorando esta visão da escola e manifesta o lúdico mesmo num lugar onde aos nossos olhos não haveria possibilidade. Pude vivenciar um fato deste, quanto durante a pesquisa estive junto com as crianças na hora do recreio e enquanto eles aguardavam para lanchar uma criança me chamou atenção, pois ela movimentava de forma não aleatória a pequena parte do pacote de biscoito que sobra quando tiramos o lacre. Até que não agüentei e perguntei o aluno o que ele estava fazendo. Foi quando para minha surpresa e para comprovar o quanto o brincar esta presente na vida deles, ele me respondeu “é que isso aqui é uma pipa e eu estou colocando ela no alto com a ajuda do vento”.

Outro aspecto refletido foi o da liberdade, presente no brincar. Huizinga (1980) diz que não se brinca se não for por iniciativa própria ou por livre adesão. Enfatiza, desta forma, que um brinquedo obrigatório perde seu caráter, passando a ser qualquer outra coisa que não um brinquedo. Ou seja, não se isola o comportamento lúdico da criança, ela brinca quando os adultos entendem que é para brincar e também quando entendem que ela não deveria brincar, pois a criança deposita no objeto com que está brincando o significado que ela deseja no momento.

2.2.2 - Escola dois

Esta escola é localizada numa comunidade vizinha a escola um, no complexo da Maré. Também é de natureza particular diferenciando-se pelo fato de atender somente o pré – escolar e não a creche. Sua estrutura física contém três salas de aula (uma para o jardim I e II, outra para o jardim III e outra para a alfabetização), uma sala de brinquedos e DVD, lugar onde também fica o cantinho da leitura, que pode ser usada duas vezes na semana.

As salas de aula, assim como o da outra escola, não possibilitam muita mobilidade em termos de brincadeira dentro da sala de aula, uma vez que não é composta de cantinhos como o da leitura, o da rodinha, entre outros. As mesas comportam dois alunos e são dispostas em fileiras. Outro fato relevante é não haver um refeitório fazendo com que as crianças permaneçam na sala de aula, nos dias em não vão à sala de brinquedos, da hora em que entram até a hora da saída, ou seja, quatro horas sentadas no mesmo lugar.

A turma acompanhada nesta escola é uma turma de jardim III, ou seja, última série da pré – escola, o que caracteriza um aumento nas pressões por conteúdo e de certa forma o afastamento das atividades lúdicas, como se estes não pudessem estar associados, caracterizando uma visão de escola como espaço de aprendizagem e ainda de aprendizagem oposta ao lúdico.

Ao entrar neste espaço ouvi da diretora, após perguntar se eu fazia o curso de Pedagogia, “... que ali a preocupação era ensinar a ler e escrever da forma tradicional”. O que realmente acontece até porque todas as tentativas de fazer algo diferente são podadas. Um exemplo marcante desta postura foi quando estávamos esperando a hora da saída, brincando de forca, brincadeira que auxilia as crianças na aquisição e conhecimento das letras, isso na visão de quem acredita no lúdico como meio de ensino. A diretora pediu que diminuísse o barulho, sem nem ao menos querer saber o que estávamos fazendo. Ao refletir estes fatos lembrei-me do pensamento de Drummond que diz:

Brincar com crianças não é perder tempo, é ganhá-lo; se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados, em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem.

Segundo Espinosa (1983) o fato das crianças permanecerem em espaços fechados faz com que sofram uma dupla alienação. Essa medida as impede de se integrarem ao universo de

onde são parte. Reforçando, portanto, a alienação do mundo e dos desejos de um corpo que também é natureza. Essa alienação, por muitas vezes, é fruto da postura tomada na escola onde mais parece um quartel, logo que as crianças devem permanecer caladas até no momento em que estão brincando. Desconsidera-se assim a própria natureza e desejo da criança.

Essa questão disciplinadora da escola é rompida pelo brincar, pois como afirma o próprio Huizinga (1980) o brincar, no caso dele, especificamente o jogo, tem ordem própria, que não caminha junto à ordem que se tenta manter nas salas de aula. Refletindo sobre essa questão da ordem no brincar lembrei-me de uma vez que levei as crianças para sala de brinquedo e as estava observando enquanto brincavam. No entanto, eu que estava de fora das brincadeiras não conseguia entender o que nenhum daqueles grupos que se formaram estava fazendo, entretanto, eles se comunicavam perfeitamente todos compreendiam a ordem de suas brincadeiras e das brincadeiras dos seus amigos. Num dado momento uma criança chegou a um grupo diferente do dela e conseguiu dar continuidade à brincadeira sem que ninguém tivesse que explicar o que estava acontecendo.

Ainda na busca por compreender o que se passava naquela sala de brinquedos resolvi focar apenas num determinado grupo que brincava de organizar uma festa de aniversário. Para tanto eles montaram uma mesa com bolo e enfeites, sendo estes todos feitos por faz de conta. Os objetos adquiriram outras atribuições diferentes das reais, como por exemplo, o bolo era uma panelinha virada ao contrario. Além da riqueza existente no mundo do faz de conta, chamou minha atenção o fato dos amigos que chegavam para a festa trazerem em suas mãos "presentes" para o aniversariante.

É por meio do brincar que as crianças encontram-se livres de rótulos sociais e livres para criar. Caracterizando a busca desta liberdade me marcou o fato de uma aluna, que devido a questões religiosas não podia participar de nenhum tipo de comemoração, ser sempre a impulsora das brincadeiras de festa de aniversário. Até mesmo quando está brincando de massinha, a primeira coisa que faz é um "bolo" e canta parabéns, mesmo que depois mude de brincadeira.

Outro fato interessante e já falado por Vygotsky, é a manifestação das regras no brinquedo, regras essas que por vezes imitam a realidade. Por exemplo, quase sempre quando os meninos brincam de carro eles fazem o barulho do motor.

É importante que enquanto educadores e pais estejamos atentos aos valores sociais que se encontram presente nas brincadeiras. Mesmo na atualidade, onde as mulheres tiveram tantas conquistas, ainda existem preconceitos a respeito dos meninos brincarem de casinha e também das meninas brincarem de carrinhos. Precisamos atentar para a forma como as crianças estão brincando a fim de auxiliá-los na sua formação enquanto seres humanos. Como diz Rubens Alves “o voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado” (2002).

Uma brincadeira onde se encontra inteiramente presente a criatividade é a massinha. Ela permite às crianças darem asas à sua imaginação. Entretanto, nós professores muitas vezes atarefados com os afazeres do dia-a-dia, não nos disponibilizamos a olhar com outros olhos as produções das crianças com a massinha, utilizando este meio apenas como um passatempo. Não se dá ouvidos à forma como o corpo da criança, por meio de suas criações tem comunicado a nós.

Para Rubem Alves:

O sujeito da educação é o corpo porque é nele que está a vida. É o corpo que quer aprender para poder viver. É ele que dá as ordens. A inteligência é um instrumento do corpo cuja função é ajudá-lo a viver. Nietzsche dizia que ela, a inteligência, era “ferramenta” e “brinquedo” do corpo. Nisso se resume o programa educacional do corpo: aprender “ferramentas”, aprender “brinquedos”. “Ferramentas” são conhecimentos que nos permitem resolver os problemas vitais do dia – a- dia. “Brinquedos” são todas aquelas coisas que, não tendo nenhuma utilidade como ferramenta, dão prazer e alegria à alma. (2002, p. 32).

Desta forma precisamos ter como meta uma educação que vai além da mente, isto é ir além da transmissão de conhecimento. Não que isso não seja importante, mas é possível ir além, ou seja, é possível fazer uma educação para o corpo, não uma educação do corpo, e sim para o benefício do corpo. Pois, como diz Rubem Alves (1997) baseado em Rousseau a educação é um processo que ocorre de dentro para fora, ninguém ensina ninguém, e sim incentivada, tendo ainda em vista que a escola não é o único lugar para o conhecimento. Nesta perspectiva é preciso que o brincar esteja mais presente na educação, promovendo prazer, ou seja, promovendo ao invés de comida, mais fome.

2.3 - Entrevistas

Estas entrevistas foram realizadas com cinco crianças que estudam na escola dois. A entrevista foi constituída de dois momentos, onde o primeiro foi uma entrevista isolada, apenas com uma criança que não participou do segundo momento em não era da turma acompanhada por mim. Já o segundo momento da entrevista foi realizado com as demais crianças apenas em grupo.

Estas entrevistas tinham como objetivo compreender de que forma o brincar está presente na escola para as crianças e se o afastamento que a escola tem apresentado do lúdico já está sendo sentido pelas crianças.

2.3.1 – Primeiro momento da entrevista

A criança que tinha cinco anos de idade apesar de ser da mesma escola pesquisada eu não a conhecia, pois ela é de uma turma de jardim II que não acompanhei. Por esse motivo a entrevista foi conduzida em forma de diálogo, tendo assim as perguntas direcionadas pelas respostas dadas.

Qual é o seu nome?

Eu tenho que trocar de nome.

Por que?

Porque eu quero trocar de mãe. Quero que minha mãe seja *Andrea*¹, por isso meu nome tem que ser *Flavia*!

Por que você quer trocar de mãe?

¹ Os nomes acima relatados são fictícios.

Porque ela briga comigo.

Você gosta de brincar?

Eu gosto de brincar de mãe e filha e de brincar com adulto.

Você gosta de brincar com adulto?

Gosto porque não quero brincar sozinha.

Qual é o adulto que brinca com você?

Eu brinco com a minha mãe porque ninguém gosta de brincar comigo. Todo mundo só quer brincar com a *Flavia*!

Você gosta de vir à escola?

Gosto mais ou menos. Eu gosto mais de passear de bicicleta na rua.

Então você gosta mais de passear do que de vir para a escola?

É sim porque eu gosto mais é de brincar.

Você não brinca na escola?

Sim, mas a tia não gosta que a gente brinque na sala.

O que você mais gosta de fazer na escola?

De brincar, escrever e fazer os números.

Qual você gosta mais?

De brincar. Sabe tia eu não gostava da outra escola que eu estudava.

Por que?

Porque lá na outra escola não deixavam a gente brincar. Porque a gente fazia bagunça.

E por que vocês faziam bagunça?

Eu gosto de fazer bagunça.

O que é bagunça pra você?

É bagunçar boneca e os brinquedos. Sabe tia eu não convido ninguém pra brincar porque todo mundo só quer saber escrever e não brinca comigo.

Os relatos acima nos levam a afirmar que o afastamento do lúdico, enquanto elementos constitutivo para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, especialmente da educação infantil, já está sendo sentido pelas crianças. As práticas da escola não estão associadas ao lúdico caracterizando este lugar como um lugar que não objetiva a satisfação. Fornecendo, em alguns casos, mais que isso ao promover a recusa pelo próprio corpo. Essa recusa ocorre quando há algo de errado com o ensino, pois como o próprio Ruben Alves (2000) afirma no seu texto sobre o currículo dos Urubus “o corpo tem razões que a didática ignora” (p.73).

Preferir brincar a ir a escola é um motivo de alerta para nós enquanto educadores. Pois, esta visão da escola dissociada do lúdico não condiz com a realidade da criança.

2.3.2 – Segundo momento da entrevista

Este momento da entrevista foi realizado num grupo de quatro crianças na faixa etária de cinco e seis anos, da turma de jardim III que acompanhei. Neste momento as perguntas já estavam prontas e não houve alteração devido às respostas. Percebi também que em alguns momentos uma das crianças tinha as respostas condicionadas pela resposta das demais. Parte essa que não foi incluída abaixo por não responder o questionamento realizado.

Não foi um momento claro de entrevista para as crianças, pois enquanto elas eram questionadas elas manuseavam livros. E se movimentavam pela sala de aula para efetuar trocas de livros.

Esta parte da entrevista foi desenvolvida num dia em que somente esses quatro alunos compareceram à escola, pois foi uma sexta-feira depois de um feriado. Visto que no cotidiano realizado na sala de aula não havia espaço para tal.

Segue abaixo a tabela com tais questionamentos e respostas.

PERGUNTAS	CRIANÇA 1	CRIANÇA 2	CRIANÇA 3	CRIANÇA 4
<i>Você gosta de vir para escola?</i>	Gosto	Gosto	Gosto	Gosto
<i>O que você mais gosta na escola?</i>	Brincar e assistir DVD	Lanchar e fazer dever	Desenhar	Ver historia
<i>O que você não gosta na escola?</i>	Pintar	Ver DVD	Jogar o lixo na lixeira	Ter poucas férias
<i>Do que você mais gosta de brincar?</i>	Atirei o pau no gato	No parque	Jogo da velha	Pique- esconde
<i>Do que você mais gosta de brincar na escola?</i>	De brincar com os amigos	Carrinho	Brinquedo	Ver DVD
<i>Você brinca na escola?</i>	Sim	Sim	Sim	sim
<i>Na escola você brinca muito ou pouco?</i>	Pouco	Muito	Muito	muito
<i>Você queria brincar mais na escola?</i>	Sim	Sim	Sim	sim
<i>Onde você mais brinca?</i>	Na escola	Em casa	Na rua	No parque
<i>Você gosta de brincar sozinho?</i>	Não. Gosto de brincar com os amigos.	Não, mas eu falo Sozinho.	Não, com meu primo.	Não, com meu irmão.

Sendo as crianças desta fase da entrevista, integrantes da última série da educação infantil, elas apresentaram em suas respostas a visão da escola como transmissora de conteúdos de forma tradicional. Como disse a própria dona da escola, já está de certa forma incorporada nas crianças. Essa característica ficou marcante quando ao perguntar as crianças o que elas mais gostam na escola; apenas uma delas mencionou a questão do brincar.

Entretanto, vale ressaltar que algumas escolas, como as observadas aqui nesta pesquisa, não estão seguindo o eixo norteador do currículo para este seguimento de ensino. Ou seja, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (MEC, 1998) tendo em vista que estas não compreendem o brincar como um princípio norteador do trabalho, além de não vê o brincar como um direito da criança para poder desenvolver seu pensamento e sua capacidade de se expressar, além de ser capaz de situá-la em meio à sua cultura.

A questão do distanciamento da escola do brincar enquanto espaço de liberdade ficou evidente quando ao responderem do que mais gostavam de brincar, nenhuma delas respondeu algo que fosse vivenciado em seu cotidiano escolar. E também quando ao responderem onde elas brincavam apenas uma delas ter relatado ser na escola. Fatos esses que sinalizam como eles vêm a escola, ou melhor, a aprendizagem oposta ao prazer. Quando na verdade o aprendizado pode ser efetuado de forma prazerosa.

Outro fato relevante nesta parte da entrevista foi a reafirmação da impossibilidade de separar a criança do brincar, pois mesmo acreditando brincar “muito” na escola elas responderam rapidamente, sem tempo nem para um pausa, que gostariam de brincar mais. Lembrando novamente de Rubem Alves (2002) quando afirma que ninguém se farta de alegria, pelo contrario deseja mais alegria. Sendo assim, precisamos incorporar essa alegria ao desenvolvimento e aprendizagem da criança. Logo, nada melhor pra isso que o brincar.

3- CAPÍTULO II – Conversas com quem pensa no brincar

3.1 - Vygotsky

Segundo Vygotsky (1989) o aprendizado das crianças inicia-se muito antes destas passarem pelas escolas, uma vez que, as situações enfrentadas na escola possuem uma história prévia. Desta forma, para se pensar num bom trabalho com crianças é necessário entender como acontece o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Ao pensar este processo o autor começa a trabalhar com a hipótese dos conceitos espontâneos (naturais) e científicos. Que apesar de desenvolverem-se em direções contrárias, encontram-se intimamente relacionados. Pois, é necessário que o desenvolvimento de um conceito espontâneo alcance um certo nível, para que a criança possa construir um conceito científico correlato.

O aprendizado escolar produz algo fundamentalmente novo no desenvolvimento da criança. Para explicar as dimensões desse aprendizado Vygotsky desenvolveu um conceito chamado de **zona desenvolvimento proximal**. Conceito esse que se caracteriza pela “distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (p.97, 1989). Desta forma, a zona de desenvolvimento proximal permite que se torne visível às funções que ainda estão em processo de amadurecimento, em desenvolvimento. Sendo importante, por possibilitar amadurecimento. Uma vez que, aquilo que hoje a criança só realiza com auxílio de alguém, amanhã será capaz de realizar sozinha.

Essa possibilidade de alteração no desempenho de uma pessoa pela interferência de outra é fundamental (...) porque representa, de fato, um momento de desenvolvimento: **não é qualquer indivíduo que pode, a partir**

de ajuda do outro, realizar qualquer tarefa. Isso é, a capacidade de se beneficiar de uma colaboração de outra pessoa vai ocorrer num certo nível de desenvolvimento, mas não antes.(VYGOTSKY, 1989, p. 59).

Desta forma, é possível afirmar que a atuação do professor ocorre na zona de desenvolvimento proximal. E que o que ocorre nas relações escolares ocorre também por meio do mecanismo imitação. Pois, este mecanismo, na visão de Vygotsky (1989) não se constitui numa mera cópia e sim numa reconstrução pessoal do que se observam nos outros. Tornando desta forma o ato de imitar é um ato de criação. Logo, ao imitar a criança é capaz de vivenciar as situações que por ela foi representada. No entanto, para que o processo de imitação ocorra é necessário que esteja dentro da zona de desenvolvimento proximal do sujeito.

Na concepção de Vygotsky (1989) o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio da interação social. Logo, a relação do homem com o mundo não é direta, pois, está mediada pelas reações estabelecidas dentro do seu meio social. Estas relações ocorrem através das mediações simbólicas, que é um pressuposto essencial para explicar os processos mentais. Estes processos são divididos por Vygotsky em: processos psicológicos elementares, que compreendem a sensação, emoções primitivas, memórias indiretas e percepções imediatas; e processos psicológicos superiores, que compreendem a atenção, a memória, a percepção e a imaginação. Os processos elementares são aqueles que estão no campo biológico já os processos psicológicos superiores são do campo sócio cultural.

A história do comportamento da criança surgiu a partir desses dois processos. Partindo também daí o conceito elaborado por Vygotsky, que conhecemos por *zona de desenvolvimento proximal*. Um outro pressuposto essencial para se compreender a estruturação das funções psicológicas superiores é a linguagem. Que segundo Vygotsky (1989) organiza a estrutura do pensamento, logo na sua concepção a linguagem antecede o pensamento. Desta forma, pensamos o que o grupo social que está ao nosso redor nos leva a pensar, ou seja, pensamos de acordo com o estímulo que recebemos. Logo, se a fala social produz o pensamento, encontram-se inseridas neste pensamento as categorias pertencentes ao grupo social.

Além de todas as contribuições deixadas por Vygotsky, como algumas citadas acima, ele também deixa em seus escritos ricas contribuições para as ações pedagógicas, falando sobre o brinquedo. Contribuição esta que fundamentará teoricamente a presente pesquisa.

Vygotsky considera um erro definir o brinquedo como uma atividade prazerosa para a criança. Ele atribui esse erro a duas razões: uma a de existir outras atividades que também geram prazer, e a outra pelo fato da existência de alguns jogos não proporcionarem uma sensação de prazer, como, por exemplo, os jogos que para gerar prazer dependem exclusivamente do seu resultado.

Entretanto, discorda de autores que ignoram o fato do brinquedo ser capaz de preencher as necessidades das crianças. Ele vê essas necessidades de uma forma ampla, ou seja, como tudo o que motiva a criança à ação. Logo, se desconsiderarmos tais necessidades e os incentivos que as colocam em ação, não será possível compreender os avanços que a criança realiza em seu desenvolvimento, porque os avanços estão ligados às mudanças acentuadas nas motivações, tendências e incentivos.

É preciso termos em mente a maturação das necessidades das crianças, para sermos capazes de compreender a singularidade do brinquedo como uma forma de atividade e que é impossível ignorar que a criança pode saciar certas necessidades no brinquedo. Segundo Vygotsky:

Se as necessidades não realizáveis imediatamente não se desenvolvessem durante os anos escolares, não existiriam os brinquedos, uma vez que eles parecem ser inventados justamente quando as crianças começam a experimentar tendências irrealizáveis (1989, p. 106).

Quando a criança entra em idade pré-escolar começam a surgir desejos que são irrealizáveis, ou menos imediatamente, criando uma tensão na criança que muitas vezes mexe com seu estado de humor. Na busca de solucionar tal tensão, a criança em idade pré-escolar, mergulha em um mundo ilusório e imaginário, que chamamos de brinquedo, mundo no qual todos os desejos, até mesmo os irrealizáveis, podem ser realizados.

Esse movimento é bem visível na educação infantil, principalmente nas turmas de maternal e jardim I, pois quando estas chegam à escola geralmente o seu maior desejo é o de não

ficar ali, e voltar para casa com sua mãe (desejo não realizável imediatamente) e quando estas são apresentadas aos brinquedos elas se entregam a esse mundo, eliminando, ao menos momentaneamente esta tensão. É importante ressaltar que nem todos os desejos que não foram satisfeitos dão origem a brinquedos.

Vygotsky (1989) nos fala que, se todo brinquedo é a realização das tendências que não podem ser imediatamente satisfeitas, então as situações imaginárias constituirão uma parte emocional do próprio brinquedo. O autor propõe que, não existe brinquedo sem regras, pois a situação imaginária de qualquer forma de brinquedo já contém regras do comportamento. “O que na vida real passa despercebido pela criança torna-se uma regra de comportamento no brinquedo” (VYGOTSKY, 1989, p.108). Sempre que há uma situação imaginária no brinquedo, há regras, que têm sua origem na própria situação imaginária. Por isso uma criança não se comporta em uma situação imaginária sem regras. Assim que o jogo é regulamentado, várias possibilidades de ação são eliminadas.

Um exemplo desta eliminação de possibilidade eu presenciei na escola um enquanto observava as crianças brincando. Chamou-me atenção, o fato de duas meninas que estavam brincando de mamãe que carregava seu bebê. E ao encontrar uma amiga pediu para segurá-lo. O bebê não era uma boneca, mas um pino de boliche. Quando a amiga pegou o bebê, ela segurou o pino de um modo diferente, e a “mãe” rapidamente falou: - Você está maluca, segurando meu filho de cabeça para baixo. Completou a fala mostrando para a colega onde era a cabeça e o corpo, que ela tinha imaginado para seu bebê.

Sendo assim, o brinquedo exerce uma enorme influência no desenvolvimento da criança. É por meio dele que a criança começa a agir numa esfera cognitiva, ao invés de agir numa esfera visual externa, precisando das motivações e tendências internas e não dos incentivos cedidos por outros objetos externos. Logo, é impossível pensar que, a criança ao brincar de mãe não se envolva em uma situação imaginária, onde ela está representando o papel da mãe, portanto, obedecendo às regras de comportamento maternal, o que no exemplo acima seria o de cuidados maternos.

Entretanto, as regras nem sempre se encontram claras como nos jogos, onde estas se desenvolvem mais tarde como, por exemplo, o xadrez ou o futebol, jogos nos quais as regras encontram-se explícitas.

No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é a realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento (VYGOTSKY, 1989, p.117).

Uma outra característica importante do brinquedo, é que ele faz com que os objetos percam sua capacidade determinadora. Ou seja, a criança não fica “presa” ao que ela vê, pois ela vê o objeto e age de maneira diferente ao objeto que ela vê. Tal percepção permite, que a criança seja capaz de separar o campo significativo do campo visual. Essa separação, segundo Vygotsky (1989), ocorre pela primeira vez na idade pré – escolar. Entretanto, essa transformação não ocorre de uma só vez e sim de uma forma gradativa.

No entanto, apesar de operar no brinquedo com significados desligados dos objetos a criança inclui, também, objetos e ações reais. Caracterizando assim a natureza de transição da atividade do brinquedo, ou seja, é a fase onde se encontra num estágio intermediário entre as situações puramente situacionais, ação ligada estritamente ao objeto que se vê, e a total desvinculação de situações reais, como acontece na fase adulta quando este é capaz de olhar pra uma pessoa que está sentada e dizer que a mesma encontra-se em pé, sem nenhuma dificuldade. “Dessa forma, através do brinquedo, a criança atinge uma definição funcional de conceitos ou objetos, e as palavras passam a se tornar parte de algo concreto” (VYGOTSKY, 1989, p. 113).

Segundo Vygotsky (1989), no brinquedo existem paradoxos, sendo um deles o fato da criança seguir o caminho de menor esforço, quando ao mesmo tempo está aprendendo a seguir o caminho mais difícil, pois se rende à regra renunciando assim às ações impulsivas para a constituição do caminho para o prazer no brinquedo. Portanto, acontece por meio do brinquedo a criação de uma nova forma de desejo. Pois, este ensina a desejar de forma a relacionar o desejo à sua posição no jogo e suas regras e ao eu imaginário.

Desta forma, baseado na obra do autor o brinquedo encontra-se relacionado ao desenvolvimento da criança, pois, ele fornece uma ampla estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência. Logo,

A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e motivações volitivas – tudo aparece no brincar que se constitui, assim, no mais alto nível de desenvolvimento pré – escolar (VYGOTSKY, 1989 p. 117).

Sendo assim, é essencialmente por meio da atividade de brincar que a criança se desenvolve.

3.2 - Winnicott

Segundo este autor (1975) o brincar precisa ser estudado como um tema em si. Portanto, afastando-se da idéia tão vinculada a este que é a masturbação. Ele procura por meio do seu trabalho, demonstrar que “o elemento masturbatório está essencialmente ausente no momento em que uma criança brinca” (1975 p. 60).

Para Winnicott o brincar não tem idade certa, diferentemente do que está presente em nossas mentes atualmente. Quando falamos do brincar logo associamos esta atividade as crianças. Entretanto, ele acredita que qualquer coisa que se diga a respeito da brincadeira, aplica-se também aos adultos. Tendo em vista que, para Winnicott a brincadeira é universal e é própria da saúde, o brincar facilita o crescimento do indivíduo e, portanto, sua saúde, além de conduzir aos relacionamentos grupais.

Este autor vê o brincar de uma forma tão própria, que acredita que este possui um lugar e um tempo próprio. Sendo, portanto caracterizado pelo mesmo como por si só uma terapia. Ele se refere ao brincar como uma experiência criativa e na continuidade espaço-tempo, uma forma básica de viver, que promove satisfação, mesmo quando atrelada a um alto grau de ansiedade. No entanto, existe um grau de ansiedade que é insuportável destruindo assim o brincar.

“É no brincar, e talvez apenas no brincar, que a criança ou o adulto fruem sua liberdade de criação”.(WINNICOTT, 1975, p.79). Essa criatividade que o indivíduo pode

alcançar por meio do brincar, também se encontra associada à utilização da sua personalidade integral. O fato de o movimento ser criativo permite que o indivíduo alcance o seu eu.

Segundo esse autor é por meio da criatividade, mais do que qualquer outra coisa, que a vida se revela como digna de ser vivida. Acrescentando ainda que “viver criativamente constitui um estado saudável, e de que a submissão é uma base doentia para a vida”. Uma vez que a submissão traz consigo um sentido de inutilidade, de que não vale a pena viver a vida. Portanto, a criatividade promove um movimento na vida, movimento de sonhos, objetivos que não são encontrados com a estagnação promovida pela ausência da criatividade.

3.2.1 – Por que as crianças brincam

Winnicott possui a preocupação em centralizar o brincar como parte da história de cada um de nós. Focando para tal comprovação no desenvolvimento infantil desde o nascimento e a relação da criança com o meio, pois acredita ser esse um fato importante para compreender que, no brincar existe um começo, um meio e um fim. Considera, ainda, que a potencialidade criativa existe desde o início da vida do bebê. Este pensamento que dialoga com Safra (1999) que, diz que há no brincar a abertura de mundos, a abertura de significações que oferece a criança ou ao adulto a possibilidade de colocar em devir o seu próprio viver e o seu ser em desdobramento (p. 310).

Logo, segundo Winnicott o ambiente exerce uma influência na saúde emocional do bebê, entretanto, este não pode ser responsabilizado pelo que sucede com a criança. O meio é apenas um fornecedor de um espectro da experiência a ser considerada, podendo ser danosa ou facilitadora. Quando o ambiente for facilitador fornecerá ao indivíduo a chance dele crescer, ao passo que quando se manifestar de forma falha, levará o indivíduo à instabilidade e à doença.

O primeiro contato de uma criança com o ambiente externo, se dá por intermédio da mãe. Entretanto, esse intermédio tem seu limite temporal, limite esse que permite o surgimento da noção de ausência da mãe/seio. É justamente neste espaço de experimentação que se constrói a

noção de ausência, de posse, e a noção além do eu, ou seja, a noção do não eu. É por meio da ilusão que o bebê confunde a mãe com um seio, e também que o desmame ocorre de forma gradativa, o que possibilita a superação passando pela desilusão e por sua onipotência.

Deste modo, a ilusão estabelece um ambiente capaz de fortalecer o desenvolvimento infantil. A partir do paradoxo ilusão – desilusão e da aquisição da confiança na experiência do espaço potencial surge à possibilidade da experiência do brincar. Baseado em Winnicott, a autora Gabriades (2001) afirmam que o brincar explora a criatividade e implica no estar vivo e na sua sanidade surgindo também neste momento as relações de amizade.

Sendo assim, é possível ressaltar, que para desenvolver a habilidade do brincar é importante a interação com o outro e com as inúmeras funções psíquicas. Isto caracteriza o brincar como coisa séria e de importância fundamental no contexto social. De acordo com Winnicott (1985) a brincadeira é capaz de fornecer uma organização na iniciação das relações emocionais, propiciando deste modo o desenvolvimento de contatos sociais. É também um propiciador do prazer que, por sua vez, garante saúde ao crescimento da criança. Portanto, o brincar deve ser valorizado pelo adulto.

3.3 - Huizinga

Para esse autor o jogo está presente em tudo. Ele afirma que “é no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve” (p. 1, 1980). Desta forma, o jogo na sua perspectiva é tomado como um fenômeno cultural, indo além das atividades puramente físicas ou biológicas.

Dentre as diversas correntes que tentam definir a função biológica do jogo existe um ponto em comum, que é a hipótese de que o jogo está ligado a alguma coisa que não seja o próprio jogo, e que nele existe uma finalidade biológica. Entretanto, segundo Huizinga (1980) essa busca para compreender o jogo em si, acaba por gerar conclusões superficiais. Quando é na intensidade, na fascinação, na capacidade que o jogo tem em excitar, que se constitui a própria essência e a característica primordial do jogo.

Para o autor o jogo vai além da esfera da vida humana, uma vez que o fato de o jogo existir não está ligado a nenhuma civilização, além de possuir uma realidade autônoma, mesmo quanto a língua não é capaz, em termos gerais, de defini-lo. Torna, assim, a existência do jogo um fato inegável e não material. Seu olhar sobre o jogo se dá pelo viés da função social.

Segundo Huizinga (1980) o jogo está presente em tudo e justifica tal afirmativa da seguinte forma: “Ora, é no mito e no culto que têm origem as grandes forças instintivas da vida civilizada: o direito e a ordem, o comércio e o lucro, a indústria e arte, a poesia, a sabedoria e a ciência. Todas elas têm raízes no solo primitivo do jogo” (p.7). Desta forma, o objetivo de seus estudos é mostrar que, o simples e puro jogo constitui uma das principais bases da civilização.

O autor afirma ser comum em nosso meio o fato de pensarmos o jogo como oposto da seriedade. De fato esta visão encontra-se nas realidades de algumas escolas como a observada para esta pesquisa. Pois, mesmo aqueles que acreditam que é possível se ensinar por meio das brincadeiras não estão de fato realizando atividades de tal gênero, além de ver o espaço do brincar oposto ao caráter disciplinador existente no espaço escolar.

Deste modo, o jogo na escola não é visto como uma função da vida assim como é para Huizinga (1980), que ainda acrescenta que este tem um caráter voluntário, pois quando é obrigatório perde a sua essência. Logo, a atividade do jogo é uma atividade de liberdade. No caso das crianças esta liberdade reside no fato destes brincarem pelo simples fato de gostarem de brincar.

Huizinga (1980) ressalta que o jogo possui características fundamentais sendo a primeira a questão de ser livre, ou seja, de trazer embutido ao próprio brincar a liberdade; a segunda é a fuga da vida “real” temporariamente sabendo, entretanto, que este é um momento de faz de conta; e a terceira é a questão do isolamento e da limitação, ou seja, o fato do jogo ter um lugar e uma duração para acontecer; outra característica positiva do jogo, destacada por ele, é o fato deste criar ordem, ordem esta diferente da ordem com caráter disciplinador presente na escola, mas uma ordem própria para esta atividade.

A segunda característica encontra-se bem presente nas brincadeiras por mim observadas. E em alguns momentos ela é até transmitida por meio da fala, podendo citar como exemplo, o fato de duas crianças ao brincarem de comidinha uma ao servir a outra falou para ela comer, e quando ela viu a outra levando o objeto em direção à sua boca, ela rapidamente lembrou

a outra que era de brincadeira. Logo, “todo jogo se processa e existe no interior de um campo previamente delimitado, de maneira material ou imaginária, deliberada ou espontânea” (HUIZINGA, 1980, p.13).

Tendo como função do jogo a representação, que permite a criança se “transportar” de prazer, chegando quase a acreditar que o fato imaginado está realmente acontecendo, vale destacar que, esta representação não chega ao ponto de se perder o sentido da realidade.

O jogo é realizado num espírito de alegria e liberdade, entretanto, sabemos que este universo tem um tempo limitado, todavia os efeitos produzidos pelo jogo não cessam após o seu término. O “seu esplendor continua sendo projetado sobre o mundo de todos os dias, influência benéfica que garante segurança, a ordem e a prosperidade de todo o grupo” (HUIZINGA, 1980, p. 17).

Sendo assim, o jogo pode ser considerado como uma atividade essencialmente livre, entendida como “não – séria” e externa à vida cotidiana, mas capaz de absorver de forma integral o jogador.

4- CAPÍTULO III - Gênese da educação e sua influência para a visão atual sobre o brincar

Este capítulo foi baseado na obra “Educação Infantil: fundamentos e métodos” de Zilma Ramos de Oliveira, onde ela faz um panorama de como se deram os primeiros passos na construção das idéias e práticas de educação infantil. Visto que, o objetivo deste capítulo é compreender não só como ocorreu o processo da gênese deste segmento de ensino, mas também saber se este exerceu alguma influência na perspectiva estudada, ou seja, a de que o brincar, enquanto forma de liberdade, tem se afastado das escolas de educação infantil.

Ela inicia sua discussão por volta dos anos 20, onde os cuidados e educação de crianças pequenas eram tarefas de responsabilidade familiar, em particular das mães e outras mulheres. Estas crianças eram vistas como um adulto em miniatura, e nas classes mais abastadas como um objeto divino. Entretanto, não eram valorizadas enquanto seres humanos.

Com o passar dos tempos, aproximadamente no período do Renascimento surgem novas concepções de criança e sobre a forma como ela deveria ser educada. Visões essas que, passam a entender a criança como tal e não mais como a miniatura de um adulto. Neste período, autores como Erasmo (1465-1531) e Montaigne (1485-1553) defendiam a idéia de que a educação deveria respeitar a natureza da criança e ainda acrescentar os jogos ao processo de aprendizagem.

As transformações geradas pela passagem do modelo social agrário-mercantil para o modelo urbano-manufatureiro, nos países europeias, tiveram como consequência conflitos e guerras entre nações. Que acarretaram condições sociais adversas, inclusive para as crianças que eram vítimas da pobreza, abandono e até de maus tratos. Em meio a esse cenário surge como resposta organizações, coordenadas por mulheres da comunidade, de serviço de atendimento às crianças, sendo o público alvo “crianças pequenas abandonadas por suas famílias ou cujos pais trabalhavam em fábricas, fundições e minas originadas da Revolução Industrial” (OLIVEIRA, 2005, p.60).

Portanto, podemos caracterizar assim que, o embrião da educação infantil possuiu um caráter assistencialista. Mesmo porque, quando se realizavam atividades voltadas para este público, não havia uma proposta formal e sim o objetivo de que as crianças desenvolvessem condutas morais, valores religiosos e obediência. Desta forma, essas medidas tiveram sua visão assistencialista atendida, pois contribuiu para a diminuição dos índices de mortalidade infantil.

Outra fase da construção da concepção de educação infantil, na Europa, se deu na Idade Moderna, período em que, devido ao desenvolvimento científico decorrente da expansão comercial, criam-se condições para a formulação de pensamentos pedagógicos. Portanto, nasce a visão da criança e desta como sujeito com necessidades e um objeto de expectativa, uma vez que a infância para de ser vista como a fase de transição até a fase adulta.

Foi neste novo momento de construção da concepção de educação infantil que, surge uma discussão a respeito do para que e como seria a educação de crianças. O questionamento de “como ensinar” delineou uma nova perspectiva a educação infantil. Onde as bases estabelecidas por autores como Comênio, Rousseau, Pestalozzi, Decroly, Montessori e Froebel entre outros, foi a de um ensino centrado na criança. Ainda que, com ênfases diferentes entre si, o ensino proposto por esses autores tinha em comum o reconhecimento de que, as crianças possuem necessidades próprias e diferentes das do adulto.

No cenário brasileiro o atendimento as crianças pequenas não era muito comum. Essa situação passa a se modificar na segunda metade do século XIX, período no qual ocorre uma considerável migração das zonas rurais para as zonas urbanas.

Surgem então iniciativas isoladas para proteger a infância, tais como entidades de amparo. No período anterior à proclamação da república, muitas dessas entidades tinham por base as altas taxas de mortalidade infantil. Iniciativas essas que, ganham força com a abolição da escravidão, pois ocorre, neste momento, um aumento significativo no abandono de crianças. Período este, onde as buscas por soluções dão origem a criação de asilos, creches e internatos, que eram destinados a atender as crianças de classe pobre. O atendimento destinado para esse público tinha um caráter de assistência.

Foi também neste período que, por intermédio da elite brasileira, começa a entrar no Brasil a idéia de jardim –de –infância. Idéia essa que, era muito criticada, uma vez que, as pessoas a comparavam com um depósito de crianças, assim como ocorria nos asilos franceses.

Ao passo que, outros a defendiam por verem no jardim-de-infância um caminho para o desenvolvimento infantil, já que, esta tinha como influência a escola nova.

Ainda em meio a esse cenário de debate foram criados no Rio de Janeiro (1875) e em São Paulo (1877) os primeiros jardins-de-infância no setor privado. Somente alguns anos depois essas criações chegaram ao setor público. Entretanto, os jardins-de-infância, ao invés de atender às classes menos favorecidas faziam justamente o contrário.

Eles possuíam base pedagógica em Froebel, que foi um educador alemão. Ele tinha como pressuposto básico para o funcionamento educacional, as atividades de cooperação e o jogo, logo que eram entendidos por ele como a origem das atividades mentais. Froebel, segundo Oliveira (2005), acreditava que a criança era capaz de se auto-educar por meio do jogo, partindo da idéia de espontaneidade infantil. Logo, tinha por base para a aprendizagem infantil o lúdico.

Froebel foi o criador de canções e também de jogos que, buscavam educar sensações e emoções. Também produziu brinquedos para auxiliar no processo de aprendizagem da aritmética e da geometria, além de propor atividades como o cultivo de uma horta pelas crianças. Acreditava na liberdade como meio de educar. Logo que, segundo Oliveira (2005) para Froebel:

O manuseio de objetos e a participação em atividades diversas de livre expressão por meio da música, de gestos, de construções com papel, argila e blocos ou da linguagem possibilitariam que o mundo interno da criança se exteriorizasse, a fim de que ela pudesse, então, ver-se objetivamente e modificar-se, observando, descobrindo e encontrando soluções (p.68).

Cabe ainda ressaltar que, a sua ênfase na liberdade da criança, passou a ser vista como uma ameaça pelo poder político alemão, levando até ao fechamento de jardins – de – infância no período de 1851. Essa proibição auxiliou, de certa forma, a disseminar essa idéia de jardim-de-infância, uma vez que, as pessoas refugiadas em outros países encontraram solo fértil para implementação das idéias de Froebel. A apropriação dessa idéia não aconteceu da noite para o dia, ao contrario envolveu um longo processo.

Neste período de apropriação do jardim-de-infância ocorreram algumas alterações do modelo estabelecido por Froebel em alguns países. Sendo possível citar como exemplo o fato de ao invés de atender a população socialmente desfavorecida, como a proposta inicial, passou

atender filhos de classe média e alta como no caso do Brasil. Entretanto, este modelo também esteve presente no atendimento às crianças das classes menos favorecidas. Apesar desta receber ter um caráter diferenciado por ser rotulado por “presente” aos pobres.

Em meio a este cenário, os jardins-de-infância foram compreendido por alguns, como prejudicial à unidade familiar. Uma vez que, este promovia por parte das crianças um distanciamento do ambiente doméstico. O que era admitido apenas nos casos assistencialistas, ou seja, apenas para os filhos de mães trabalhadoras, caracterizando assim a dificuldade de vê este ambiente como um ambiente de educação e ainda as alterações feitas ao ideal de Froebel.

Junto às renovações ideológicas vividas no período do Brasil republica ocorreram também modificações no entendimento das questões sociais. No campo destas modificações encontram-se as iniciativas ligadas a infância, tais como a fundação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância, em 1899, e do Departamento da criança, em 1919, além da criação de uma série de escolas infantis e jardins de infância.

Dentre os vários embates e modalidades educacionais ocorridos neste período é possível destacar os parques infantis, creches e os jardins de infância. Em 1932 ocorreu o manifesto dos Pioneiros da Educação, que reivindicou uma educação laica, gratuita e obrigatória.

Foi no período da ditadura, que foi criada a primeira LDB (Lei de Diretrizes e Bases), documento por meio do qual ocorreu a inclusão da educação pré – escolar ao sistema de ensino. Provocando um duelo de pensamentos da educação assistencialista com a educativa. No final do século XX a constituição de 1988 afirma, que a educação infantil, é direito da criança e dever do Estado. Ainda neste final de século a ênfase do ensino passa a ser o desenvolvimento cognitivo.

Ainda tendo ênfase no desenvolvimento cognitivo, foi criada a lei 9394/96, que promoveu várias modificações significativas na estrutura de educação. Dentre as quais vale ressaltar o distanciamento do caráter assistencialista da educação infantil, ou seja, dos jardins-de-infância.

Desta forma, é possível atribuir o fato do brincar não ser à base do trabalho na educação infantil também a forma como o segmento de ensino que atende faixa etária da pré-escola ter sido implantada no Brasil de forma conturbada e com base no assistencialismo. Contrariando assim o modelo no qual foi inspirado, que foi o de Froebel, cujas propostas tinham

como eixo norteador o lúdico, pois este autor tinha como crença uma educação pautada na liberdade.

Logo, apesar da excelente base para a fundação este seguimento de ensino ao incorporar o modelo de jardim-de-infância fez adaptações que direcionaram a rumos distantes desta prática por meio de atividades lúdicas, ao menos no setor popular, que corresponde à amostra utilizada para analisar o tema proposto. Além do fato da pré-escola ser regulamentado no momento onde a corrente educacional que regia o ensino era desenvolvimento cognitivo.

5- CONSIDERAÇÕES FINAIS

A brincadeira é algo tão intrínseco em nós, que mesmo sem ter um motivo claro, experimenta-se a consagrada atividade do brincar de geração a geração. Talvez, porque dentro de nós ainda exista resquício desta fase marcante, que é a infância. Quem não lembra de um brinquedo favorito? Quem não volta a ser criança quando se vê na condição de liberdade transmitida pelo universo lúdico?

Essa saudade já seria um bom motivo para que os educadores refletissem a forma como as nossas escolas têm visto o brincar. Entretanto, a brincadeira vai além da recreação, pois ela permite que as crianças tenham uma comunicação consigo mesma e com o mundo em que vivem. Além de contribuir expressivamente para o desenvolvimento das habilidades psicomotoras, cognitivas e na interação social. É a partir da brincadeira, que a criança constrói a experiência de se relacionar com o mundo, por meio de vivências e de tomadas de decisões. O que proporciona a tomada de decisão é o jogo, onde a criança pode optar por brincar ou não, característica importante por oportunizar a autonomia, criatividade e a responsabilidade.

Essas contribuições ficaram bem representadas nas brincadeiras relatadas durante a descrição da pesquisa de campo. Entretanto, foi neste segmento da pesquisa que se confirmou um dado muito alarmante, que foi o do distanciamento das atividades lúdicas no seguimento de educação infantil. E mais, ficou clara a percepção das crianças de tal distanciamento.

Penso que tal distanciamento, mesmo que de forma inconsciente pelas escolas, seja decorrente da liberdade presente no brincar, pois, a escola tem se caracterizado pela preocupação em formar o intelecto e não o ser humano de forma integral. Logo, uma escola com a visão de formar cidadãos, não excluiria algo que é tão próprio deste processo.

As escolas têm apresentado um modelo disciplinador, que é rompido quando a criança entra no universo lúdico. O lúdico tem como essência a liberdade e também segundo Huizinga (1980) possui uma ordem própria, ordem essa que não caminha junto à ordem disciplinadora, presente nas escolas.

Sei que a auto reflexão por parte daqueles que integram a escola não é uma tarefa fácil. Pois, a parte mais difícil desta pesquisa foi quando tive que refletir sobre minhas próprias práticas enquanto educadora. Essa dificuldade ficou visível quando ao reler minha produção sobressaiu a tentativa de responsabilizar outros segmentos de ensino por algumas práticas, que não respeitam a natureza das crianças, podendo citar como exemplo o próprio caráter disciplinador presente nas escolas.

No entanto, essa reflexão foi de fundamental importância para minha formação enquanto Pedagoga e enquanto pessoa. Logo que, o fato de refletir sobre nossas praticas nos tira da forma que tenta nos homogeneizar, deixando todos com um pensamento unânime e sem possibilidade de uma proposta diferente. Para alcançar tal fim esta forma exerce a ação de castração dos nossos sentidos, criações e expressões.

Sendo assim, precisamos enquanto educadores, deixar que a liberdade existente no universo do brincar adentre os espaços da escola e promova uma educação por meio da liberdade. Visto que, segundo Rubem Alves (1997) um professor pra ser bom não precisa dar uma aula perfeita, explicando os conteúdos de forma impecável. No entanto, para ser um bom professor é necessário transformar o conteúdo em brinquedo, para então seduzir o aluno a brincar. Logo que, “depois de seduzido o aluno, não há quem o segure” (p.123). O que nos motiva é o desejo, ou melhor, as alegrias, os sentidos. Então, façamos uma educação com os sentidos!

6- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Rubem A. **A escola que sempre sonhei: sem imaginar que pudesse existir.** 2 ed. Campinas: Papyrus, 2001. 120 p.
- ALVES, Rubem A. **Cenas da vida.** 9 ed. Campinas: Papyrus, 1997. 128 p.
- ALVES, Rubem A. **Estórias de quem gosta de ensinar.** 2 ed. Campinas: Papyrus, 2000. 168 p.
- ALVES, Rubem A. **Livro sem fim.** 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002. 181 p.
- ALVES, Rubem A. **Por uma educação romântica.** 7 ed. Campinas: Papyrus, 2002. 207 p.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.** Brasília: MEC/ SEF, 1998.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 4.024/ 61 de 13 de dezembro de 1961.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394/ 96 de 20 de dezembro de 1996.
- ESPINOSA, Baruch de. **Ética.** São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- FRANÇA, Júnia Lessa; VASCONCELLOS, Ana Cristina de. **Manual para normalização de publicações técnico – científicas.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2007. 255p.
- GABRIADES, Rita; OUTEIRAL, José; HISADA, José (Coord.). **Winnicott: seminários paulistas.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001. 396 p.
- HUIZINGA, Johan, **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura.** São Paulo: Perspectiva, 1980. 242 p.
- MARANHÃO, Diva Nereida Marques Machado. **Ensinar brincando: a aprendizagem pode ser uma grande brincadeira.** Rio de Janeiro: WAK, 2007. 126p.
- MEYER, Ivanise Corrêa Rezende. **Brincar & viver: Projetos em educação Infantil.** Rio de Janeiro: WAK, 2007. 144 p.
- O CIDADÃO: O JORNAL DO BAIIRRO MARÉ. Rio de Janeiro: Rede Memória, 2007. Novembro/dezembro.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005. 255p.

WINNICOTT. D. W. **O brincar &a Realidade**, Rio de Janeiro: IMAGO EDITORA, 1975. 203p.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO
Centro de Ciências Humanas e Sociais- CCH
Escola de Educação - EE
Departamento de Didática - DID

MONOGRAFIA II

ALUNO(A)/matrícula: Keila Daiana da S Nascimento 20051351061

TÍTULO DO TRABALHO MONOGRÁFICO:

A brincadeira como prática de liberdade

ORIENTADOR(A): Sandra Albernaz de Medeiros

FICHA DE AVALIAÇÃO FINAL

PRIMEIRO AVALIADOR

Professor convidado: Rita Manso

Nota : 9.0

Considerações:

Trabalho original, com bom material de pesquisa e apoio na experiência prática da autora, dando-lhe consistência.

Senti-se a condução firme da orientadora.

Destaco, sem comprometer o conteúdo, alguns acertos a serem feitos na digitação e pontuação.

Assinalo apenas pequena confusão entre os conceitos de desejo e sentidos (tato, olfato, paladar, visão e audição).

DATA: 09/12/2008

Assinatura: R Manso

SEGUNDO AVALIADOR

Professor orientador: Sandra AlbernazNota: 9,5 (nove e meio)

Considerações:

Paras são as monografias em que se declara uma percepção crítica sobre sua própria prática. A Keyla o fez com toda dignidade e humildade necessárias. Este é o tom de nossa autora: ela não percorre o caminho mais fácil, ela arrisca fazendo de seu trabalho uma parte de si mesma, cheia de (com) paixão por um tema nobre (ou deveria sê-lo) no campo da Educação - a liberdade.

Data: 10.12.2008Assinatura: Jandu Medeiros

TERCEIRO AVALIADOR

Professor de Monografia II: Janaina S.S. MenezesNota: 9,5

Considerações:

O trabalho atende às exigências para elaboração de um texto acadêmico-científico.

Data: 23/dez/08Assinatura: Janaina

RESULTADO FINAL

Avaliador 1	Avaliador 2	Avaliador 3	Média final
9,0	9,5	9,5	9,3