



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado

NATHALYA RIBEIRO SANTOS

O DESENVOLVIMENTO INFANTIL NA IDADE PRÉ-ESCOLAR: UMA ANÁLISE
APARTIR DO CENTRO DE EDUCAÇÃO BÁSICA (CEB) - UEFS

Salvador -BA
2016

NATHALYA RIBEIRO SANTOS

O DESENVOLVIMENTO INFANTIL NA IDADE PRÉ-ESCOLAR: UMA ANÁLISE
APARTIR DO CENTRO DE EDUCAÇÃO BÁSICA (CEB) - UEFS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Federal, para a obtenção do grau de
Mestre em Educação.

Orientador: Prof^o. Dr^(o). Claudio de Lira dos Santos Júnior

Salvador -BA

2016

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Santos, Nthalya Ribeiro.

O desenvolvimento infantil na idade pré-escolar: uma análise a partir do centro de educação básica (CEB) - UEFS / Nathalya Ribeiro Santos. – 2016.
56 f.: il.

Orientador: Prof^ª. Dr^º. Claudio de Lira dos Santos Júnior.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2016.

1. Educação infantil. 2. Professores - Formação. 3. Jogos educativos.
I. Santos Júnior, Claudio de Lira dos. II. Universidade Federal da Bahia.
Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 370.71- 23. ed.

NATHALYA RIBEIRO SANTOS

O DESENVOLVIMENTO INFANTIL NA IDADE PRÉ-ESCOLAR: UMA ANÁLISE
APARTIR DO CENTRO DE EDUCAÇÃO BÁSICA (CEB) - UEFS

Prof^(o). Dr^(o). Claudio de Lira dos Santos Júnior

Prof^(o). Dr^(o). Welington Araújo Silva – Primeiro Examinador

Prof^(a). Dr^(a). Celli Tafarrel – Segunda Examinadora

Salvador, junho de 2016.

Resultado: _____

Dedico a minha filha amada, Luíza, motivo de minha alegria diária!

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, por todo amor dado e por sempre me incentivarem a seguir na vida, ajudando a tornar reais os meus sonhos. A minha avó Helenita por viver esse sonho comigo.

Ao meu irmão Raphael, por ser tão presente, parceiro e amigo.

A Eduardo, companheiro com quem venho dividindo a vida, te amo.

Aos amigos e amigas pelos momentos maravilhosos que compartilhamos, em especial a Michael um irmão que a vida me deu, sem você eu não conseguiria chegar até aqui, meu muito obrigada! A Jaqueline e Ilnah amigas irmãs de todas as horas, vocês são flores no meu jardim!

Aos companheiros e companheiras do grupo LEPEL/UEFS.

Ao meu orientador Claudio de Lira por toda paciência durante todo esse processo e por ser tão humano!

Ao querido amigo e co-orientador Welington Silva que me ajuda desde os meus primeiros passos na graduação, me ensinado a enxergar a essência da vida.

E um agradecimento mais do que especial a minha filha, Luiza, agradeço-a por tornar minha vida mais doce e por me ensinar o que é o amor, te amarei só enquanto eu respirar!

AULA DE VOO

O conhecimento
caminha lento feito lagarta.
Primeiro não sabe que sabe
e voraz contenta-se com cotidiano orvalho
deixado nas folhas vividas das manhãs.

Depois pensa que sabe
e se fecha em si mesmo:

faz muralhas,
cava trincheiras,
ergue barricadas.

Defendendo o que pensa saber
levanta certeza na forma de muro,
orgulha-se de seu casulo.

Até que maduro
explode em voos
rindo do tempo que imagina saber
ou guardava preso o que sabia.

Voa alto sua ousadia
reconhecendo o suor dos séculos
no orvalho de cada dia.

Mas o voo mais belo
descobre um dia não ser eterno.

É tempo de acasalar:
voltar à terra com seus ovos
à espera de novas e prosaicas lagartas.

O conhecimento é assim:
ri de si mesmo

E de suas certezas.

É meta de forma

metamorfose

movimento

fluir do tempo

que tanto cria como arrasa
a nos mostrar que para o voo

é preciso tanto o casulo
como a asa.

Mauro Iasi

RESUMO

O estudo se insere entre as pesquisas que buscam compreender o processo de organização do trabalho pedagógico do professor de educação infantil. Tem como objeto desenvolvimento infantil e o jogo. Para a sua realização, partimos do seguinte problema científico: de que forma os professores da Educação Infantil, do Centro de Educação Básica da UEFS vem organizado seu trabalho pedagógico com o jogo enquanto elemento para o desenvolvimento infantil? Adotamos como nosso objetivo geral a forma como os professores da Educação Infantil, do CEB organizam seu trabalho pedagógico com o jogo enquanto elemento para o desenvolvimento infantil. Tendo como objetivos específicos: a) discutir a Educação Infantil e a sua relação com o desenvolvimento da criança e b) compreender os principais aspectos do trabalho pedagógico com o jogo na Educação Infantil. Realizamos uma análise documental do PPP da escola e dos Projetos de ensino e utilizamos a técnica de análise de conteúdo para a interpretação dos dados. Nossos principais resultados foram: 1) O PPP da escola aponta que o papel da educação escolar é a socialização do conhecimento; 2) O PPP apresenta uma concepção teórica subsidiada na concepção interacionista; 3) O PPP coloca a ludicidade enquanto um ponto básico na interação cognitiva; 4) O PPP aponta o jogo/brincadeira enquanto um aspecto importante para o desenvolvimento infantil; 5) O PPP apresenta fundamentos no trato com o jogo em Piaget, Vygotsky e Wallon; 6) O PPP aponta o trato com o jogo nos componentes curriculares: matemática, educação física e artes; 7) O PPP a matemática aponta que o trato com o jogo deve favorecer o desenvolvimento de estruturas operatórias concretas; 8) Na Educação Física o jogo aparece enquanto conteúdo, contudo não há objetivos, pressupostos norteadores e estratégias metodológicas; 9) Na área de língua estrangeira o jogo é tratado enquanto meio no desenvolvimento de linguagem oral e escrita.

Palavras-chave: Educação Infantil; Jogo; Desenvolvimento Infantil; Trabalho Pedagógico.

ABSTRACT

The study is part of research that seek to understand the process of organizing the pedagogical work of the teacher of early childhood education. Its object child development and play. For its realization, we set the following scientific problem: how teachers of Early Childhood Education, Primary Education of UEFS Center has organized its educational work with the game as an element for child development? We have adopted as our overall goal the way teachers of early childhood education, the CEB organize their pedagogical work with the game as an element for child development. With the following objectives: a) to discuss early childhood education and its relationship to the development of the child and b) understand the key aspects of educational work with the game in kindergarten. We conducted a documentary analysis of the school PPP and educational projects and used the content analysis technique for interpreting the data. Our main results were: 1) The school PPP points out that the role of education is the socialization of knowledge; 2) The PPP has a theoretical conception subsidized in interactional design; 3) The PPP puts playfulness as a basic point in cognitive interaction; 4) The PPP says the game / play as an important aspect of child development; 5) The PPP has foundations in dealing with the game Piaget, Vygotsky and Wallon; 6) The PPP says the deal with the game in curriculum components: mathematics, physical education and arts; 7) The PPP mathematics shows that the deal with the game should favor the development of concrete operational structures; 8) Physical Education appears as the game content, but there are no objective, guiding assumptions and methodological strategies; 9) foreign language area the game is treated as a means to develop oral and written language.

Keywords: Early Childhood Education; Game; Child development; Pedagogical work.

LISTA DE FIGURA

FIGURA 1	Periodização do desenvolvimento psíquico
-----------------	--

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	Distribuição no trato com o conteúdo jogo por grupo, área, nome do projeto/atividade, frequência e duração
TABELA 2	Síntese do trato com o conteúdo jogo nos Projetos de Ensino do grupo 4.
TABELA 3	Síntese do trato com o conteúdo jogo nos Projetos de Ensino do grupo 5.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
CEB	Centro de Educação Básica
RCNEI	Referencial Curriculares Nacional da Educação Infantil
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEPEL	Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PPP	Projeto Político Pedagógico

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	11
2.	DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA EM FASE PRÉ-ESCOLAR	20
3.	EDUCAÇÃO ESCOLAR DA CRIANÇA E A PEDAGOGIA	29
HISTÓRICO-CRÍTICA: O JOGO COMO ATIVIDADE GUIA		
	3.1 O JOGO NO DESENVOLVIMENTO PRÉ-ESCOLAR	33
4.	ANALISANDO O PPP E O PLANO DE ENSINO	38
5.	CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS	51
6.	REFERÊNCIAS	53
7.	ANEXOS	
8.	APÊNDICES	

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo está articulado com as pesquisas desenvolvidas pelo Grupo Linha de Pesquisa em Educação Física e Lazer (LEPEL) da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Este trabalho tem como objeto de estudo o desenvolvimento infantil na idade pré-escolar¹ e o jogo.

Debruçamos em discutir o desenvolvimento infantil na idade pré-escolar e o jogo, partindo de documentos que organizam o trabalho pedagógico no Centro de Educação Básica (CEB) – UEFS. Optamos por estudar o âmbito escolar pois compreendemos que a função social da é a socialização do conhecimento científico e a organização desse conhecimento deve se dá de forma contextualizada, sistematizada e intencional. (SAVIANI, 2003)

Acerca dos documentos que estruturam e organizam a educação escolar no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/1996 aponta que a educação:

Art. 1º [...] abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, **nas instituições de ensino e pesquisa**, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina **a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino**, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. (BRASIL, 1996, p.1, **grifo nosso**).

Nesse sentido, entendemos que a educação acontece em diferentes espaços e tempos sociais, contudo a educação escolar ocorre em um espaço/tempo específico, em especial nas instituições de ensino. Sobre o seu papel, compreendemos também que de acordo com a LDB predomina-se o ensino vinculado ao mundo do trabalho e a prática social.

O artigo 4 da LDB aponta que é dever do Estado garantir o direito e o acesso à educação escolar gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, organizada da seguinte forma: educação infantil (creche e pré-escola), ensino fundamental (anos iniciais e finais) e ensino médio. (BRASIL, 1996).

Atualmente a Educação Infantil é uma etapa da educação básica que atende crianças de 0 à 5 anos de idade, com garantia de vaga em escola pública a toda criança desde o dia que completar 4 anos de idade. (BRASIL, 1996).

¹ Neste trabalho entendemos com idade pré-escolar a idade de 4 e 5 anos conforme aponta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/1996. (BRASIL, 1996).

Consideramos a Educação Infantil uma etapa fundamental da educação escolar, para a construção de novos conhecimentos, permitindo o convívio da criança com outras pessoas e com o mundo dos fatos e dos objetos socioculturais, sendo essas situações, diferenciadas qualitativamente daquelas que perpassam a vida fora do contexto escolar.

Outro documento que respalda a organização da educação infantil é o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), criado pelo Ministério de Educação (MEC) com o objetivo de subsidiar a implementação ou implantações de práticas educativas na Educação Infantil.

Nesse sentido, é fundamental entendermos como se apresenta alguns conceitos no RCNEI pois ele se coloca enquanto um documento oficial de referência para o trabalho pedagógico das escolas nacionais públicas ou privadas de Educação Infantil.

O RCNEI foi produzido em 1998 e está organizado em três volumes: Introdução, Formação Pessoal e social e Conhecimento de mundo.

O primeiro volume, intitulado *Introdução*, contempla, através de suas imagens, a diversidade cultural das crianças brasileiras, os outros dois volumes denominados âmbitos de experiência são: *Formação pessoal e social*, que contempla os processos de construção da identidade e autonomia das crianças, e *Conhecimento do mundo*, que apresenta seis sub-eixos: música, movimento, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática.(BRASIL, 1998).

No que se refere a compreensão de educação da criança o documento aponta a necessidade de superar a relação meramente assistencialista que existiu ao longo da história, apontando a importância de que na educação infantil se incorpore de maneira integral a função de educar e cuidar (BRASIL , 1998).

Dito como se organiza em termos oficiais a educação infantil, faremos agora um breve histórico dessa educação no Brasil, afim de compreendemos de qual lugar estamos falando. Com a saída das mulheres ao mercado de trabalho principalmente a partir da revolução industrial, a visão de educação infantil vem nesse período, sendo vinculada a espaços vistos apenas como locais onde ficavam os filhos das mães trabalhadoras , garantindo assim uma visão meramente assistencialista e desvinculada das características de uma educação escolar (KUHMAN JR, 2001)

Através das lutas dos movimentos sociais e movimentos feministas durante a década de 1980, muda-se legalmente a relação de educação na infância , com a constiuição de 1988 as creches e pré-escolas são garantidas como dever do Estado e direito da Criança, mas somente nos anos 90 com o promulgação do Estatuto da criança e do Adolescente (ECA) e a através da

LDB (1996) que esses direitos citados na constituição passam ser garantidos de forma mais efetiva (KUHMAN JR, 2001) .

Hoje tem crescido cada vez mais o reconhecimento da educação infantil como espaço do Educar e do Cuidar, onde além do carinho tem se falado também no direito a educação, no entanto o visão do cuidar no sentido assistencialista ainda está muito presente, o que compromete o processo de formação da criança, pois acaba por se distanciar do real papel do educar.

Já no que diz respeito a compreensão de educar, ao retomarmos nos documentos oficiais, podemos perceber no RCNEI avanço ao defender a escola como local que garanta para criança aprendizado a partir do ensino, onde o educar [...] significa, portanto propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantins[...] (BRASIL,1996, p.3).

Além do entendimento de educar, de educação e de cuidar o RCNEI aponta uma forma de compreender e tratar pedagogicamente o jogo na escola e afirma que:

Nas brincadeiras, as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brinca. Por exemplo, para assumir um determinado papel numa brincadeira, a criança deve conhecer alguma de suas características. Seus conhecimentos provêm da imitação de alguém ou de algo conhecido, de uma experiência vivida na família ou em outros ambientes, do relato de um colega ou de um adulto, de cenas assistidas na televisão, no cinema ou narradas em livros etc. A fonte de seus conhecimentos é múltipla, mas estes encontram-se, ainda, fragmentados. 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, 1998 p. 3).

Apontando assim a influência do jogo sobre o desenvolvimento infantil, acentuando que nos jogos de faz de conta a criança estabelece os diferentes vínculos presentes nos papéis assumidos, tomando consciência das suas competências e das relações que possuem com os outros.

Sobre a relação do jogo e o desenvolvimento infantil no período pré-escolar, sabemos que há no campo da educação, vários autores, com diferentes perspectivas teóricas que discutem essa relação, contudo, neste trabalho faremos uma opção teórica pelos estudos a partir da Psicologia Histórico-cultural e a Pedagogia Histórico Crítica.

A escolha por essas teorias não se faz de forma neutra ou imparcial, pois compreendemos que assim como aponta Martins (2013) não são quaisquer teorias que se

preocupam efetivamente com o desenvolvimento psíquico da criança, nem com a socialização do conhecimento produzido histórico-socialmente pela humanidade.

Defendemos aqui que a Psicologia Histórico-cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica estão entre as teorias que se preocupam de forma efetiva com o processo de humanização do sujeito, entendendo educação escolar como local privilegiado para socialização do conhecimento de forma sistematizada, mesmo compreendendo que essa socialização não se dá de forma igualitária dentro de uma sociedade de classes. Corroborando com Martins (2013) quando afirma ser

[...] a serviço do desenvolvimento equânime dos indivíduos que a educação escolar desponta com um como um processo ao qual compete oportunizar a apropriação do conhecimento historicamente sistematizado, o enriquecimento do universo de significações, tendo em vista a elevação para além das significações mais imediatas e aparente disponibilizadas pelas dimensões meramente empíricas dos fenômenos (MARTINS, 2013, P. 270)

Com essa compreensão de escola que defendemos a educação infantil como lugar de ensino e aprendizagem, como local de formação e não só como local do cuidado. E no que se refere a relação do jogo e o processo de ensino-aprendizagem no desenvolvimento infantil na idade pré-escolar traremos alguns elementos a discussão, e que durante nosso estudo melhor destrinchados afim de apresentar como se dá essa relação à luz da Psicologia Histórico Cultural e Pedagogia Histórico Crítica.

Gostaríamos de fazer uma observação sobre o porquê colocaremos sempre a relação entre as questões psicológicas e pedagógicas durante nosso estudo, pois como afirma Pasqualini (2013)

Não é possível compreender a lógica interna do desenvolvimento psíquico infantil desvinculado dos processos educativos. Tomar o desenvolvimento psíquico como objeto da psicologia implica compreender que o processo pedagógico constitui uma condição para o desenvolvimento psíquico, ou seja, o desenvolvimento somente se produz como resultado dos processos educativos. Ao mesmo tempo, a compreensão das leis que regem o desenvolvimento psíquico constitui uma condição fundamental para o processo pedagógico, na medida que ensino incidi sobre diferentes níveis de desenvolvimento psíquico da criança. Compreender o funcionamento psíquico infantil a cada período de desenvolvimento e o vir a ser desse desenvolvimento se coloca como condição para o planejamento e condução do processo pedagógico. Psicologia e pedagogia devem, portanto, ser pensada em unidade. (PASQUALINI, 2013, p. 72-73).

Neste sentido durante nosso estudo estaremos recorrendo a Psicologia Histórico Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica, na tentativa de nos afastarmos da visão naturalizante

do desenvolvimento da criança, que coloca o trabalho pedagógico submisso ao desenvolvimento respeitando ou adaptando-se aos seus estágios (PASQUALINI, 2013).

Quando falamos em desenvolvimento da criança pré-escolar nos referimos essencialmente ao período de quatro a cinco anos de idade separado por essa nomenclatura dentro nos próprios documentos oficiais, fase em que a criança sofre mudanças notáveis tanto físicas quanto cognitivas.

Segundo Arce (2011) nesse período existe um acúmulo grande e rápido de conhecimento, construindo novas habilidades e deixando bem estabelecidas bases para personalidade da criança, para a autora o mundo cultural, social e histórico afetam diretamente nesse processo e para conseguir apreender e compreender todo esse conhecimento acumulado pela humanidade a criança necessita de ajuda, necessita da presença direta e intencional do adulto.

Cada período do desenvolvimento infantil é caracterizado pela relação entre a criança e a realidade, mediada por instrumentos e por “atividade principal” ou dominante, essa atividade se altera a medida em que a criança se desenvolve, no entanto, não podemos perder de vista que essas relações entre os níveis de desenvolvimento não se dão de maneira linear, sendo diretamente ligada as condições de vida da criança. (ARCE, 2011).

Sobre os níveis de desenvolvimento da criança, Vigotsky (2006) aponta dois, sendo o primeiro Desenvolvimento Real ou efetivo da criança, estando ligado ao que a criança sabe, o conhecimento que ela já tem desenvolvido, e o segundo Potencial que está ligado ao que a criança consegue fazer com auxílio.

A área de desenvolvimento potencial permite-nos, pois, determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação [...]. Portanto o estado de desenvolvimento mental da criança só pode ser determinado referindo-se pelo menos a dois níveis: o nível de desenvolvimento efetivo e a área de desenvolvimento potencial. (Vigotsky, 2006, p. 113)

Além dos dois níveis de desenvolvimento supracitados, Vigotsky nos traz o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que seria a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial (VIGOTSKY, 1984)

O autor relaciona o jogo com o desenvolvimento da criança, da mesma forma que fez com o ensino e aprendizagem e aponta as duas situações como fatores importantes para a

identificação da ZDP que é potencializada através da ação planejada pelo educador e se torna possível através da ajuda do colega mais experiente ou do adulto.

No jogo a criança usa recursos disponíveis no ambiente, reproduz a realidade tornando-se consciente do significado de situações já vivenciadas ou observadas, dando através da imaginação um sentido próprio a essas situações (VASCONCELLOS, 1998).

Partindo dessa compreensão de que o desenvolvimento da criança sofre, principalmente no período pré-escolar, a influência direta do jogo é que se faz necessário, mesmo considerando o grande número de produções acerca dessa relação, estudos que tragam à tona como vem se dando a compreensão e a utilização do jogo no trabalho pedagógico das escolas de educação infantil.

O interesse pelo o desenvolvimento infantil e jogo na educação de crianças em pré-escolares surgiu ainda na graduação através de uma experiência, enquanto acadêmica do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Feira de Santana, na disciplina Estágio Supervisionado II, onde desenvolvemos um trabalho em uma escola de educação infantil.

Durante o estágio e em seguida na nossa prática de ensino dentro desse seguimento escolar, ao estudarmos o desenvolvimento infantil e suas especificidades, encontramos muitos trabalhos que apontam a importância do jogo durante o processo de formação da criança o que nos deixou a necessidade de compreender como se apresenta o jogo na organização do trabalho pedagógico da educação infantil, especificamente no município de Feira Santana.

Nesse sentido, contextualizamos nossa problemática partindo do que foi exposto acima sobre a função da educação escolar, em especial da Educação Infantil, dos documentos que regulamentam e organizam a Educação Infantil, em especial o RCNEI, das discussões da Pedagogia Histórico-crítica e da Psicologia histórico-cultural sobre desenvolvimento infantil e escola.

Dessa forma, compreendendo que a relação do jogo com o desenvolvimento infantil perpassa por diferentes influências teóricas em diversos tempos históricos, nossa pergunta científica foi: *De que forma o Centro de Educação Básica da UEFS apresenta nos seus documentos o jogo enquanto elemento para o desenvolvimento infantil em idade pré-escolar?*

Com isso, nosso objetivo geral foi analisar a forma como os documentos que regulamentam e organização o trabalho pedagógico do Centro de Educação Básica (CEB-UEFS) organizam seu trabalho pedagógico com o jogo enquanto elemento para o desenvolvimento infantil na idade pré-escolar. Tendo como objetivos específicos: a) discutir a

Educação escolar e a sua relação com o desenvolvimento da criança e b) compreender os principais aspectos do trabalho pedagógico com o jogo na Educação Infantil.

Sobre o percurso metodológico partimos de uma pesquisa documental que se assemelha com à pesquisa bibliográfica, tendo como diferença a natureza das fontes, visto que na pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre o assunto estudado já na pesquisa documental parte de materiais que não receberam um tratamento analítico, a exemplo dos documentos oficiais (GIL, 2008)

Em que relação aos passos da pesquisa Gil (2008) aponta que:

[...] há que se considerar que o primeiro passo consiste na exploração das fontes documentais, que são em grande número. Existem, de um lado os documentos de primeira mão, que não receberam qualquer tratamento analítico, tais como: documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários filmes, fotografias, gravações[...] De outro lado existem os documentos de segunda mão, que de alguma forma já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas, estatísticas e etc. (GIL, 2008, p. 51)

Com relação as fontes selecionadas utilizamos o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Projetos de ensino dos grupos 4 e 5 da educação infantil do Centro de Educação Básica (CEB) da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). A opção por investigar a referida escola se deve a três critérios: o primeiro por ser uma escola referência no município de Feira de Santana; o segundo pela localização da escola, tendo em vista que a mesma está localizada dentro da Universidade Estadual de Feira de Santana, onde é vista como um colégio de aplicação, mesmo não sendo oficialmente; o terceiro e último fator se deu ao fato de ter sido a escola de educação infantil com maior nota no último Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) dentro do município de Feira de Santana

A referida escola desenvolve seu trabalho desde o Grupo 4 da Educação Infantil até o 5º ano do ensino fundamental anos iniciais. Tem em média 400 alunos e funciona nos turnos matutino, vespertino. Teve dentro da sua fundação a intenção de ser utilizada como escola de aplicação o que justifica o fato de ter seu PPP construído por professores pertencentes ao departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, sendo assinado e referendado pela reitoria da época (ano de 1998).

Na entrada em campo, procuramos a diretora da escola para conseguirmos a autorização para a pesquisa, bem como para a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A), que permite inclusive a utilização do nome da escola durante a pesquisa.

Por conseguinte, procuramos a coordenação da escola, sobre a orientação da diretora da escola para podermos ter acesso aos documentos ligados a regulamentação e organização pedagógica da escola

Na tentativa de compreender os dados coletados, partimos de uma análise de conteúdo que se configura como uma técnica que nos ajudou na compreensão dos documentos e dos elementos contraditórios para construção da crítica sobre os fenômenos. Para Triviños (1987) a análise de conteúdo é

Um conjunto de técnicas de análise de comunicações visando por procedimento sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimento relativos às condições de produção/ recepção (variáveis inferidas) das mensagens (BARDIN, apud TRIVINOS, 1987 p. 160)

Ainda sobre a definição da técnica de análise de conteúdo GIL (2008) aponta que é “uma técnica que através de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações” (p. 151).

A análise de conteúdo compreende três fases sendo elas: a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

Na primeira fase, em geral, organizamos o material a ser analisado. Nesse momento de acordo com os objetivos e questões de estudo, definimos, principalmente, unidade de registro, unidade de contexto, trechos significativos e categorias. Para isso faz-se necessário que façamos uma leitura do material no sentido de tomamos contato com sua estrutura, descobriremos orientações para análise e registrarmos impressões sobre a mensagem.

Na segunda fase é o momento de aplicarmos o que foi definido na fase anterior. É a fase mais longa. Pode haver necessidade fazermos várias leituras de um mesmo material.

Na terceira fase [...] nessa fase devemos tentar desvendar o conteúdo subjacente ao que está sendo manifesto. Sem excluir as informações estatísticas, nossas buscas devem voltar, por exemplo, para ideologias, tendências e outras determinações características do fenômeno que estamos analisando (MINAYO, 1994, p.76)

Visto a forma como estaremos analisando os dados, faremos um resumo do que irá compor cada capítulo de nosso estudo. No primeiro capítulo intitulado *Desenvolvimento da Criança em Fase Pré-Escolar* fizemos uma discussão acerca dos elementos que caracterizam o desenvolvimento da criança, principalmente da criança de 4 e 5 anos de idade, colocando quais os fatores influenciam, direcionam e qualificam tal desenvolvimento, garantindo assim uma melhor formação da criança.

Já no Capítulo dois intitulado *Educação Escolar da criança e a Pedagogia Histórico-Crítica: O Jogo como atividade-guia*. Trouxemos uma discussão sobre qual o papel social da

escola e como deve se dá a educação da criança dentro da Pedagogia Historico – Critica , trazendo a discussão da importancia do professor organizar seu trabalho pedagogico em cima da atividade guia de cada periodo de desenvolvimento da criança, dando uma atenção especial ao jogo visto que é a atividade guia da idade pré-escolar.

Por fim no capituro três estaremos apresentando nossa análise acerca do Projeto Politico Pedagogico do CEB-UEFS e dos Projetos de ensino do Grupo 4 e Grupo 5 da referida escola.

2. DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA EM FASE PRÉ-ESCOLAR

A apropriação do conhecimento construído e acumulado historicamente pela humanidade é essencial para formação humana, no entanto essa apropriação não se dá de maneira natural ou espontânea, sendo assim a criança em seu desenvolvimento não está só, existe uma relação que tem como intermédio outros seres humanos que atuam como mediadores dentro processo de socialização do conhecimento.

É portanto fundamental esclarecer que o desenvolvimento da criança não pode ser visto e nem explicado por leis naturais, universais e/ou espontâneas , pois o elemento principal para explicar o desenvolvimento psíquico da criança é a relação da criança com o meio social em que está inserida, ou seja as condições sócio-econômicas, o lugar que a criança ocupa dentro da sociedade, as condições de vida e de educação em que essa criança está sujeita. (PASQUALINI, 2003).

A criança ao iniciar sua vida escolar já trás consigo diversas aprendizagens, construídas nas relações sociais pré existentes, no entanto para Vigotsky (1988) essas aprendizagens não garantem continuidade as aprendizagens escolares. E é o professor que faz a mediação da criança com o mundo de forma intencional e sistematizada buscando assim garantir as possibilidades de desenvolvimento. Como afirma Marsiglia (2011)

O professor tem a experiência do uso social dos objetos e quando se relaciona com a criança, proporciona-lhe a vivência de uma operação que organiza uma atividade intersíquica, externa ao sujeito, que será internalizada por ele na medida em que também tiver a experiência individual, objetivando-se naquele objeto da cultura que lhe foi apresentado. (MARSIGLIA, 2011, p. 36).

O processo de ensino-aprendizagem tem um grande papel no desenvolvimento do sujeito, pois a escola é local privilegiado para o desenvolvimento potencial da criança que realiza através da imitação ou ajuda de outra pessoa e que a partir dos processos de internalizações se torna desenvolvimento real. Vygostki (1984) afirma que:

[...] um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal (ele) desperta varios processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em interação com seus companheiros uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança (VYGOSTKY, 1984, p. 101).

É justamente na zona de desenvolvimento proximal que o professor deve atuar, com o intuito de transformá-la em desenvolvimento potencial e por fim real, avançando assim a um grau maior de apropriação do conhecimento. Com isso fica impossível pensar no desenvolvimento da criança e não fazer relação com a educação escolar, compreendendo o papel imprescindível do professor, pois é função dele selecionar e organizar pedagogicamente os conteúdos essenciais para formação da criança.

Neste trabalho consideramos importante apontar a perspectiva de desenvolvimento infantil apontada por Piaget, mesmo que entendamos as diferenças entre a perspectiva piagetiana e a abordagem vigotskyana, contudo no espaço escolar Piaget é um teórico que possui uma grande entrada no campo da escola, em especial da Educação Infantil.

Piaget defende que a criança constrói conhecimento, no entanto o conhecimento possível de ser construído, já estabelecido no ponto de partida pelos estágios de desenvolvimento, que para o autor se repetem independentemente dos espaços sociais e culturais onde a criança constrói sua relação com a vida e com a cultura (JOBIM; SOUZA, *apud* MARSIGLIA, 2011).

Piaget apresenta como estágios para o desenvolvimento infantil:

Estágio sensório-motor (até 2 anos) - Nessa fase do desenvolvimento, o campo da inteligência da criança aplica-se a situações e ações concretas. Trata-se do período em que há o desenvolvimento inicial das coordenações e relações de ordem entre ações. É também o período da diferenciação entre os objetos e o próprio corpo.

Estágio pré-operatório (dos 2 aos 6/7 anos) - É a fase em que as crianças reproduzem imagens mentais. Elas usam um pensamento intuitivo que se expressa numa linguagem comunicativa - mas egocêntrica -, porque o pensamento delas está centrado nelas mesmas.

Estágio operatório concreto (dos 6/7 aos 11/12 anos) - Nessa fase as crianças são capazes de aceitar o ponto de vista do outro, levando em conta mais de uma perspectiva. Podem representar transformações, assim como situações estáticas. Têm capacidade de classificação, agrupamento, reversibilidade e conseguem realizar atividades concretas, que não exigem abstração.

Estágio das operações formais (dos 11/12 até a vida adulta) - É a fase de transição para o modo adulto de pensar. É durante essa fase que se forma a capacidade de raciocinar sobre hipóteses e ideias abstratas. Nesse momento, a linguagem tem um papel fundamental, porque serve de suporte conceitual. (PIAGET, 1990, p. 23).

Destacamos que ao longo da história da educação infantil, diversos autores influenciaram a compreensão de desenvolvimento humano. Piaget foi e ainda é atualmente no ambiente da educação infantil um autor muito utilizado na organização do trabalho pedagógico. Um dos principais indícios do processo de naturalização e rigidez no processo de

desenvolvimento da criança na visão piagetiana está na forma fechada que o autor apresenta separação por estágios, previamente estabelecidos, apresentados acima faz com que haja uma ideia de naturalização do desenvolvimento humano, vinculada apenas as questões biológicas.

Para a psicologia histórico-cultural o desenvolvimento que é visto por outras teorias como um elemento natural é na verdade a expressão de uma transformação a partir do acesso a cultura, em uma relação de superação por incorporação. As características biológicas garantidas pela evolução da espécie, chamadas pelo autor de *funções elementares*² que são comuns tanto ao homem quanto aos animais, são produzidas e acrescidas na história de cada sujeito de maneira particular, sendo diretamente relacionadas as suas condições de vida e suas aprendizagens (MARTINS, 2013).

Já as funções exclusivas do ser humano, *funções superiores*, não são frutos naturais, nem sem história, mas sim, correspondentes a situação de desenvolvimento que não sempre as mesmas para um dado indivíduo, e menos ainda para diferentes indivíduos, especialmente representantes de classes sociais desiguais (MARTINS, 2013).

Como já afirmamos anteriormente, a formação humana depende diretamente do acesso a que foi produzido histórico e culturalmente pela humanidade, no entanto essa apropriação não se faz de forma igualitária, o que gera um comprometimento do desenvolvimento do indivíduo e conseqüentemente a sua construção enquanto humano. E dentro da formação da criança essa diferença no acesso ao conhecimento, se faz presente desde a criação das primeiras instituições de escolares da educação infantil, como já retratado no capítulo anterior.

Segundo Vigostky (*apud* MARSIGLIA, 2011) todas as funções superiores aparecem duas vezes durante o desenvolvimento da criança, sendo a primeira nas atividades coletivas, sociais, como funções intersíquicas; a segunda aparece como propriedade internas do pensamento da criança, nas atividades individuais, como funções intrapsíquicas.

Essa relação de concretização das funções superiores com as atividades e que elas partem das relações, ou seja, do social, nos deixa claro que as condições que realmente garantem o desenvolvimento do homem não dependem diretamente e isoladamente dele e para que haja desenvolvimento, na criança, no homem, tem que haver aprendizado.

Diferente dos animais que ao se relacionarem com o meio aprendem, naturalmente, as condições necessárias para sobreviverem, o ser homem necessita de comunicação com outros homens, pois

² Para compreensão das funções elementares ver Martins, Ligia. O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar. Campinas (SP): Autores Associados, 2013.

[...] As aquisições do desenvolvimento histórico das atividades humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas atividades, os órgãos da sua individualidade, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função este é portanto, um processo de educação (LEONTIEV, 1978, p. 272).

Deste modo, podemos afirmar que o desenvolvimento da criança/homem demanda aprendizagem e por sua vez ensino, pois para que cada criança se aproprie das habilidades já alcançadas pela humanidade é preciso muito mais do que o contato com o fenômeno físico e social é preciso que ela seja ensinada, educada, formada.

Compreendemos que o desenvolvimento não é um somatório de experiências que se sucedem naturalmente de maneira mecânica e linear e em estágios fechados. Os estágios do desenvolvimento vão modificando-se no seu decorrer, a depender da necessidade da criança de alterar suas relações que já não correspondem mais, e nessa alteração a criança passa de um estágio para o outro, modificando sua atividade-guia, gerando assim um novo desenvolvimento a cada estágio. Segundo Martins e Arce (2007)

O conceito de atividade principal no âmbito do desenvolvimento fundamenta-se no conceito histórico-social de atividade segundo o qual ela é modo/meio pelo qual o indivíduo se relaciona com a realidade, tendo em vista produzir e reproduzir as condições necessárias à sua sobrevivência física e psíquica. Atividade então, só pode ser explicada de fato como unidade de sujeito e objeto de pessoa e contexto físico-social. Ou seja, atividade é ele e como tal se estrutura a base dos polos que medeia. Tais considerações são importantes para que não se naturalize a atividade principal e conseqüentemente o curso dos estágios do desenvolvimento. (MARTINS; ARCE, p. 47).

A atividade-guia/ atividade principal, não necessariamente é a aquela que ocupa o maior tempo da vida da criança, no entanto é aquela que produz o desenvolvimento e que é caracterizada por três atributos, que segundo Leontiev (2006) são:

1. **Ela é a atividade em cuja forma surgem outros tipos de atividades** e dentro da qual eles são diferenciados. Por exemplo, a instrução no sentido mais estreito do termo, que se desenvolve em primeiro lugar já na infância pré-escolar, surge inicialmente no brincar, isto é, precisamente na atividade principal deste estágio do desenvolvimento. A criança começa a aprender de brincadeira.
2. **A atividade principal é aquela na qual processos psíquicos particulares tomam forma ou são reorganizados.** Os processos infantis da

imaginação ativa, por exemplo, são inicialmente moldados no brinquedo e os processos de pensamento abstrato, nos estudos. Dá não se segue, porém que a moldagem ou a reestruturação de todos os processos psíquicos não são diretamente modelados e reorganizados durante a própria atividade principal, mas em outras formas de atividade geneticamente ligadas a ela. Os processos de observação e generalização das cores, por exemplo, não são moldados, durante a infância pré-escolar, no próprio brinquedo, mas no desenho, nos trabalhos de aplicação de cores etc; isto é, em formas de atividades que só estão associadas à atividade lúdica em suas origens.

3. **A atividade principal é atividade da qual dependem, de forma íntima, as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil, observadas em um certo período de desenvolvimento.** É precisamente no brinquedo que a criança, no período pré-escolar, por exemplo, assimila as funções sociais das pessoas e os padrões apropriados de comportamento (“ o que é um soldado de exército vermelho?” “ O que fazem em uma fábrica o diretor, o engenheiro e o operário?”), e este é um momento muito importante de modelagem de sua personalidade. (p. 64 , p. 65, Grifo nossos).

Com isso, como afirmamos anteriormente, a atividade-guia/ atividade principal é a atividade que gera mudanças mais importantes nos processos psíquicos e na personalidade da criança. As atividades -guias se dividem em ações com pessoas e ações com objetos, no primeiro grupo, ações com pessoas, têm destaque as atividades de apropriação dos motivos, sentimentos e relações presentes na esfera interpessoais, e no segundo grupo, predomina as atividades de apropriação dos procedimentos e significações socialmente elaboradas. (FACCI, *apud* MARSIGLIA, 2011).

A mudança da atividade-guia sempre dependerá do adulto, no caso da educação escolar do professor, visto que essa alteração não se dá de forma espontânea ou natural, pois o desenvolvimento da criança dependerá da forma que está sendo conduzida a educação dessa criança determinando assim a velocidade/qualidade do seu desenvolvimento.

Então se durante nosso estudo assumimos a defesa de que o desenvolvimento da criança é um processo histórico-cultural e que depende diretamente das condições históricas, particulares, e das mediações existentes durante toda a vida do sujeito, negamos a defesa de um caminho já pré estabelecido, negamos o conceito de fases naturais da criança, aqueles defendidos por Piaget. No entanto não podemos negar que o desenvolvimento psíquico processa-se por períodos que se sucedem. (PASQUALINI, 2103)

No que diz respeito a periodização do desenvolvimento infantil temos os seguintes estágios a comunicação emocional do bebê, em seguida, a atividade objetual manipulatória e o terceiro período é o do jogo simbólico.(FACCI, 2004 *apud* MARSIGLIA 2011, p. 41). Vejamos abaixo na figura 1.

Figura 1: Periodização do desenvolvimento psíquico



Fonte: Elaborado por Antônio Angelo Abrantes, 2012.

Dentro o período da comunicação emocional o bebê se utiliza de vários recursos para se comunicar com o adulto como por exemplo o choro e todas as aquisições nessa fase aparecem por influência imediata do adulto que além de satisfazer suas necessidades organizam seu contato com a realidade e a falta de comunicação com o adulto nesse período pode gerar prejuízos significativos ao desenvolvimento intelectual da criança (ELKONI apud PASQUALINI, 2013).

Já no período da atividade objetal manipulatória onde a criança inicia o domínio de procedimentos de ações com objetos é o desenvolvimento da chamada inteligência prática e um elemento central desse período é o desenvolvimento das formas verbais de comunicação da criança com o adulto, com isso a comunicação emocional passa a ficar em segundo plano, no entanto essa relação com atividade objetal só se dá com a intervenção do adulto que age mostrando e realizando juntamente com a criança essa atividade (PASQUALINI, 2013).

Durante o período pré-escolar, que se estende em geral do terceiro até o sexto ano de vida, tem como atividade-guia o jogo de papéis. Nesse período as crianças reproduzem o comportamento dos adultos, e reproduzem situações sociais ao passo que ao mesmo tempo estão se apropriando desses comportamentos, subordinando-o ao papel que representam e

quanto mais amplo for a realidade que a criança conhece mais amplo será os temas de seus jogos (PASQUALINI,2013).

Vamos nos ater agora a uma análise específica do desenvolvimento da criança de 4 e 5 anos, pois se trata da idade pré-escolar, tendo clareza acerca da dinâmica interna própria às atividades mediadas socialmente em cada uma de suas etapas, essa idade corresponde a idade considerada pré-escolar, pertencente a educação infantil.

Na etapa de 0 a 3 anos de idade a criança conquista a ampliação das possibilidades locomotoras, a complexificação da percepção, atenção, memória, atividades voluntárias e a da linguagem, principalmente como meio de relação social, além do domínio amplo de várias atividades com objetos por meio de significações, o acelerado desenvolvimento da consciência sobre-si, dentre outras. São apropriações que fazem com que a criança passe a ocupar um novo lugar nas relações sociais (MARTINS, 2013).

A atividades empreendidas pela criança permitem-lhe o desenvolvimento da consciência sobre os fenômenos e sobre si mesma. O quarto ano de vida da criança é marcado de maneira profunda pela exploração de limites, tal manifestação social pro natureza é expressão da ampliação do universo de significados adquiridos, nos momentos anteriores os objetos iam adquirindo significados sociais, mas inicialmente restritos ao contato e com o avanço no desenvolvimento a imagem sensorial do mundo passa a ser designada pela palavra e alcança status de ideias e amplia as possibilidades de significações (MARTINS, 2013).

Essa ampliação da significações, marca o processo de exploração e construção do conhecimento sobre o mundo e sobre si, gerando desenvolvimento e na medida que as ideias vão se firmando e tornando-se cada vez mais complexas, vão se formando conceitos, através do contato da criança com a realidade em que ela está inserida. É com a evolução da linguagem e a construção de conceitos que a criança avança nas possibilidades de organização e elaboração do pensamento (MARTINS, 2013).

O pensamento empírico, como forma inicial do pensamento, se forma através desse processo que transforma as imagens captadas numa expressão verbal, esse tipo de pensamento é predominante na idade pré-escolar, pois permite o conhecimento imediato da realidade, apesar da amplitude desse pensamento, ele não é suficiente para apreensão da realidade, mas é nesse movimento sustentado nas dimensões empíricas que se sustentam as necessidades das atividades da criança em idade pré-escolar, expressas especialmente nos jogos simbólicos e atividades lúdicas (MARTINS,2013).

Portanto segundo:

[...] a importância conferida ao lúdico na Educação Infantil não pode ficar circunscrita ao fato de a criança gostar e se divertir uma vez essas atividades comportam amplas possibilidades de desenvolvimento (MARTINS, 2013, p. 72).

O que nos deixa cada vez mais claro a necessidade do professor, como figura insubstituível nas relações de mediação entre a criança e os bens culturais, dentro da escola, na conquista do desenvolvimento da criança, compreendendo que o lúdico não deve ficar restrito a visões espontaneístas.

Com cinco anos é mantido os jogos simbólicos como atividade –guia, representativa central do desenvolvimento da criança e como atividades acessórias do desenvolvimento estão atividades de produção como desenho, construção de objetos, colagem, entre outros trabalhos manuais. Entretanto segundo Martins (2013) o estreitamento entre essas linhas acarreta grande complexidade psíquica, tornando essa uma etapa de imensas possibilidades para diversas formas de aprendizagens e sistematização do conhecimento.

Desta forma afirma Marsiglia (2011):

Tanto a atividade-guia como as acessórias buscam maior correspondência com a realidade objetiva. Em suas brincadeiras, as crianças assimilam a linguagem da comunicação e desenvolvem formas de conduta, pois aprendem a levar em conta suas ações para situações reais. (p. 47).

Nesse momento desponta na criança uma grande preocupação em relação a execução da lógica própria da vida real. Apresentando uma maior percepção de si e do mundo, é nas atividades de ensino que o conhecimento de si e do mundo saem do sincretismo dando lugar para relações sistematizadas e coerentes.

As formas de vida social tornam-se centrais nas atividades das crianças e isso se apresenta principalmente nos jogos de papéis, as relações estabelecidas, as comparações feitas pela criança e a verificação de semelhanças e diferenças entre o real e o protagonizado, atuam, decisivamente na formação de sua conduta (MARTINS, 2013).

Assim a criança avança para novos domínios sobre seu comportamento, superando a tendência de atendimento imediato de estímulo do meio, é em torno dos cinco anos que a criança começa a apresentar uma preocupação em demonstrar sua representação mental para o plano concreto. Contudo vale sempre ressaltar que a participação orientada e sistematizada do professor é fundamental nesse processo.

O trabalho pedagógico nesta faixa etária acontece levando o aluno que parte de total espontaneidade do pensamento e da ação para a tomada de consciência dos motivos de sua

atividade e dos conceitos que constituem o movimento de seu pensamento (PASQUALINI , 2006).

Assim sendo, é tarefa da educação infantil criar nas crianças novas demandas cognitivas e afetivas extremamente vinculadas ao desejo de se aprender o que ainda não se sabe, e não perdendo de vista a atividade-guia implicada a cada período do desenvolvimento da criança.

3. EDUCAÇÃO ESCOLAR DA CRIANÇA E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: O JOGO COMO ATIVIDADE -GUIA

Como podemos observar durante o capítulo anterior, falar sobre desenvolvimento da criança, jogo e educação infantil, é falar de formação humana.

O homem para garantir sua sobrevivência necessita retirar da natureza os meios de subsistência, transformando a natureza, criando assim um mundo humano e cultural, onde é necessário um processo de socialização do que já foi produzido de gerações em gerações. Defendemos a educação como um fenômeno próprio dos seres humanos e o objeto da educação diz respeito a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos para que se tornem humanos (SAVIANI, 2005)

Consideramos a escola como o local do saber sistematizado, instituição social , cujo o papel consisti em propiciar o acesso ao conhecimento do que foi produzido pela humanidade , possibilitando que avancem a partir do que já foi construído historicamente, de forma sistematizada. Como afirma Saviani (2005):

A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo elementar [...] (SAVIANI, 2005 p. 15).

No entanto não podemos esquecer que a educação está diretamente relacionada com à organização social em suas múltiplas relações e com isso a escola pode se tornar espaço de reprodução da sociedade capitalista ou pode contribuir na transformação da sociedade dependendo do nível de participação nas decisões que os envolvidos têm e isso inclui pais , alunos e professores, com relações os conteúdos selecionados e aqui estamos falando de currículo, a forma com que são discutidos , apresentados e ensinados , sendo o professor a figura chave nessa estruturação (MARSIGLIA , 2011).

O acesso a uma educação de qualidade para o conjunto da sociedade é um aspecto fundamental a ser defendido pela classe trabalhadora, pois se apresenta como meio de acesso às produções humanas que não poderiam ser acessadas pelos indivíduos de forma espontânea, cabe a educação escolar contribuir para a elevação do pensamento do aluno, afim de desenvolver suas capacidades , possibilitando a ele acesso ao conhecimento e contribuindo em suas descobertas. (ABRANTES, 2013).

Segundo Saviani (2005) atualmente estamos assistindo dentro da educação um fenômeno de crescimento do período escolar, o que coloca a educação escolar como forma dominante de educação, e nos deixa isso claro quando afirma que:

A escola é também, na situação atual, hipertrofiada tanto vertical como horizontalmente. Em sentido vertical, há não apenas a tendência a ampliar o tempo de escolaridade do ensino médio para a universidade, da graduação para a pós-graduação e assim por diante, como também a ampliá-la, antecipando seu início. Daí a reivindicação mais ou menos generalizada de educação escolar para a fase anterior à idade propriamente escolar. A chamada educação pré-escolar ou educação infantil é requerida hoje não mais em termos de apenas um ou dois anos, correspondentes ao antigo curso pré-primário, mas desde o zero ano. A reivindicação está nas ruas e foi posta também para a Assembléia Constituinte. O Fórum das Entidades Educacionais em Defesa da Escola Pública aprovou o dever do estado de cuidar da educação das crianças desde zero ano de idade. [...] Além dessa extensão vertical, há extensão horizontal. Reclama-se a ampliação da jornada escolar. [...] Em suma reivindica-se a escola de jornada integral (SAVIANI, 2005, p. 97-98).

A partir dessa compreensão de educação escolar como forma principal de educação posta hoje na sociedade é que defendemos a educação infantil como tempo e espaço do educar. Pasqualini (2011) afirma que tal “hipertrofia” da educação escolar nada mais é do que resposta a necessidades bem concretas da sociedade capitalista, e principalmente quando se fala em educação infantil, estamos falando na necessidade criada pela venda da força de trabalho do público feminino.

Sobre as etapas da Pedagogia Histórico-crítica entendemos que

(...) busca propor novos caminhos para a apropriação do conhecimento na escola, inclusive pela organização metodológica fundamentada nos cinco passos do método dialético de transmissão do conhecimento, a saber: identificação da prática social, problematização, instrumentalização, catarse e retorno à prática social.” (REIS, et al. 2013, p. 58)

Com isso, se faz necessário um resgate histórico das origens da educação escolar da criança a fim de conhecermos de que lugar estamos falando para assim compreendermos por que ainda hoje temos instituições que se distanciam da compreensão formativa e educacional desse segmento escolar.

O cuidado da criança, inicialmente, era tarefa familiar centrada nas mães ou em outras mulheres que dela faziam parte. Após o período de amamentação, as crianças eram vistas como pequenos adultos e, ao não precisar mais de cuidados específicos, logo eram misturadas aos adultos. Nas classes mais privilegiadas, as mesmas eram vistas com seres divinos cercados de

mistérios, as quais, assim como acontecia com as classes menos favorecidas, prontamente eram misturadas aos adultos.

Foi na Modernidade que nasceu o respeito às características particulares da infância, separando-se o que se constitui como mundo adulto e mundo infantil. Como consequência desse processo, houve aumento do número das instituições educacionais, como colégios e escolas para os pequenos, de modo que o processo educacional da criança deixou de ser exclusiva responsabilidade familiar e comunitária.

A história da educação infantil brasileira, de certa maneira, fez seu caminho concomitante com o percurso realizado por essa área na esfera mundial, é claro, com características que lhe são específicas.

Até meados do século XIX, não havia no Brasil atendimentos à criança pequena como creches e orfanatos. Por se tratar de um país cuja grande maioria de sua população vivia na zona rural, não havia condições favoráveis para criação dessas instituições. As crianças eram criadas por suas famílias e aquelas abandonadas proviam normalmente de violência sexual da mulher negra pelo seu dono ou de índias pelos homens brancos. Estas crianças eram então assumidas por famílias de fazendeiros. Já na zona urbana, os bebês abandonados por suas mães, proviam de moças solteiras pertencentes à famílias de prestígio social que para não comprometer a imagem da família, abandonavam suas crianças nas “rodas dos expostos”, existentes em algumas cidades desde o início do século XVIII, ficando a cargo de instituições religiosas a criação destas crianças.

Este quadro vai começar a alterar a partir do século XIX, com a abolição da escravatura no país o que provoca um aumento significativo da migração da população para a zona urbana. Fazendo com que surjam condições para certo desenvolvimento tecnológico e cultural e para a Proclamação da República.

Após este período, o que se percebeu a respeito do atendimento infantil, foram iniciativas isoladas oriundas do controle da mortalidade infantil.

No final do século XIX, o projeto social de construção de uma nação moderna, fruto da idéias liberais, reuniu condições para que a elite brasileira assimilasse os princípios educacionais do Movimento das Escolas Novas, elaborados na Europa. Importando assim, sob influência americana e europeia, o jardim-de-infância. Naquele momento, as crianças de zero a seis anos, porém, eram assistidas basicamente por instituições de caráter médico, sendo muito poucas as iniciativas educacionais a elas destinadas (KRAMER, 2003, p. 55)

A partir da promulgação da Constituição de 1988 e das conquistas nela contidas, há uma expansão do número de pré-escolas e alguma melhoria no nível de formação de seus docentes.

Mas só na década de 1990, com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que se garantiram os direitos das crianças anunciados na nova Constituição. Foi a partir das deliberações encaminhadas nessas duas leis e das suas consequências para área que os desafios foram lançados (CERISARA, 2002, p. 326).

A discussão que girava em torno da construção de uma nova LDB na Câmara de Deputados do Senado mobilizou diferentes setores da sociedade, universidades, instituições de pesquisa, sindicato de educadores e organizações não-governamentais (ONG), em prol de um novo modelo de educação infantil.

Estes fatos propiciaram o ambiente para a aprovação em 1996 da nova LDB, Lei 9394/96, que passou a considerar a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, reconhecendo assim o direito da criança pequena ao acesso à Educação Infantil.

Essa lei colocou a criança no lugar de sujeito de direitos em vez de tratá-la, como ocorria nas leis anteriores a esta, como objeto de tutela. Nesta mesma direção, a LDB também pela primeira vez da história das legislações brasileiras proclamou a Educação Infantil como direito das crianças de 0 a 6 anos e dever do Estado (CERISARA, 2002, p.328).

Ou seja, o Estado passou a ter o dever de oferecer vagas às famílias que fizerem a escolha de dividir com o mesmo a educação de seus filhos.

No entanto paralelo ao movimento de legalização da educação infantil ainda na década de 1990 ganhava no Brasil força o debate sobre a especificidade do trabalho pedagógico na educação da criança e em nome dessa especificidade a educação infantil deve se afastar do modelo escolar de atendimento educacional, abordagem está que tem se tornado hegemônica nas pesquisas em educação infantil, que se afasta do ato de ensinar colocando entre outros elementos, o lúdico como eixo central na prática educativa (PASQUALINI, 2011). Ainda no sentido de negação do ensino na formação das crianças autora coloca que:

A negação do ato de ensinar tem se mostrado uma perspectiva hegemônica no campo da educação infantil. O parecer da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) sobre o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil[...] afirma, por exemplo que o uso do termo ensino na educação infantil representa um retrocesso e um desrespeito a especificidade deste segmento[...] (PASQUALINI, 2011 p.62).

Podemos perceber que a essa compreensão da educação da criança como algo vinculado a que dá “prazer” e não ao que é realmente necessário para sua formação enquanto humano, faz com que se torne necessário trazer tona qual a importância da escola no desenvolvimento da criança, defendendo

ser esse o tempo e o espaço da socializado do conhecimento de forma sistematizada e intencional, sem está vinculada apenas ao querer da criança ou ao simples ato de construir hábitos de convívio social.

Até aqui fizemos um recorte de como a educação infantil foi e é compreendida atualmente dentro da sociedade, agora estaremos apresentando nossa defesa de educação infantil pautada em na teoria da pedagogia histórico-crítica, onde o professor é entendido como alguém que transmiti conhecimento, alguém que é mediador do processo de apropriação do conhecimento de maneira intencional, direcionada e sistematizada.

A tarefa de garantir a apropriação do patrimônio cultural humano é, portanto, a finalidade precípua de educação infantil, assim como dos níveis subsequentes da educação escolar [...] em uma perspectiva histórico-cultural e histórico-crítica, a finalidade da educação escolar na primeira infância e idade pré-escolar é transmitir a toda e cada criança o patrimônio cultural do gênero humano, tendo em vista a promoção de seu desenvolvimento humano nas máximas possibilidades colocadas para cada faixa etária [...] (PASQUALINI, 2011 p.76-77).

Durante o capítulo anterior trouxemos características ligadas de forma direta ao processo de desenvolvimento da criança, na tentativa de desvincular o desenvolvimento da criança ligado somente a uma visão naturalizante e universal muito presente em defesas piagetianas, e para isso utilizamos os fundamentos da psicologia histórico-cultural e no esquema de periodização do desenvolvimento da criança.

O eixo central da análise da periodização é a atividade-guia, pois o desenvolvimento em cada período através de mudanças quantitativas e qualitativas que culminam no período seguinte, caracterizando-se justamente pela atividade-guia, além disso é justamente em seu interior que surge e se diferenciam outras atividades. Com isso é dever do professor da educação infantil organizar seu trabalho pedagógico tendo em vista as atividades que promoverão mudanças psicológicas, inserindo conteúdos escolares (PASQUALINI, 2011).

A autora segue afirmando que “ o educador deverá, portanto, articular os objetivos pedagógicos e a diversidade de atividade da criança tendo em vista a atividade-guia daquele período de desenvolvimento” (PASQUALINI, 2011). O professor levando em consideração esses elementos consegui, construir uma intervenção muito mais eficaz, utilizando a atividade guia de forma consciente e intencional.

3.1 O JOGO NO DESENVOLVIMENTO PRÉ-ESCOLAR

Durante a primeira infância até aproximadamente os três anos de idade o jogo aparece com uma papel secundário no desenvolvimento do criança, já com o desenvolvimento da

criança e a entrada na idade pré escolar (4 e 5 anos) o jogo muda de posição e passa a atuar como atividade principal no desenvolvimento infantil.

Podemos questionar por qual razão ocorre essa mudança , onde a brincadeira deixa de ser um processo secundário para se tornar o processo dominante? Para responder essa questão Leontiev (2006) diz que essa mudança

[...] consiste no fato do mundo objetivo do qual a criança é consciente estar continuamente expandindo-se. Estes mundo inclui não apenas os objetos que constituem o mundo ambiental próximo da criança, dos objetos com os quais ela pode operar, e de fato opera, mas também os objetos com os quais os adultos operam, mas as criança ainda não é capaz de operar, por estarem ainda além de sua capacidade física. (p. 120).

Na construção da consciência de mundo a criança tenta, integrar uma relação ativa não somente com objeto, mas também com o mundo de forma mais ampla, e nessa busca se esforça a agir como o adulto. A criança quer executar atividades feitas pelos adultos que a cercam, a exemplo: quer ser a professora, quer cozinhar, no entanto não pode, principalmente por não dominar ainda as operações exigidas para tais ações (LEONTIEV, 2006).

Com isso, na tentativa de resolver este problema é a distância existente entre sua necessidade de agir e a impossibilidade de executar as operações exigidas pelas ações, a criança tem apenas um único meio, o de utilizar a atividade lúdica, um jogo. E isso se dá pelo fato de ser o jogo uma atividade onde seu alvo está na ação em si mesma, livre de aspectos obrigatórios da ação dada, livre de modos obrigatórios de agir.

Só no brinquedo as operações exigidas podem ser substituídas por outras e as condições do objeto podem ser substituídas por outras condições do objeto , com preservação do próprio conteúdo da ação (LEONTIEV, 2006 p. 122).

Assim ao relizar ações que se aproximam da atividade adulta através de jogos de papéis, a criança amplia o seu sentimento de pertença social, ao mesmo tempo em que afirma a autonomia das ações recentemente conquistadas. Vale ressaltar que a superação da simples manipulação dos objetos para a inserção nas situações fictícias de desempenho de papéis não é um processo natural, linear e mecânico e sim uma complexificação de processos psicológicos essencialmente determinada pela mediação do adulto e do ensino. (MARTINS 2013).

O papel importante da brincadeira na idade pré-escolar é atualmente reconhecido por muitos estudiosos da educação infantil, no entanto não basta somente reconhecer a imporância

do jogo nessa fase da infância é necessário conhecer claramente o papel do jogo no desenvolvimento infantil.

Na teoria Vigostkyana o jogo é relacionado com o desenvolvimento, assim como o ensino-aprendizagem. As duas situações são apresentadas como importantes na identificação da nomeada Zona de Desenvolvimento Proximal, e isso se faz claro quando o autor afirma que:

Na brincadeira a criança esta sempre adiante de seu nivel mental (real ou atual) de desenvolvimento, já que é, ela mesma fonte de desenvolvimento e criadora de zona de desenvolvimento proximal. (Vigostky, 1984, p. 117).

Podemos então afirmar que existe uma relação direta entre o jogo e a formação do pensamento, da autonomia, da imaginação entre outras funções psicologicas. Elkoni (2009) afirma que no final da primeira infância:

- inserem-se no jogo objetos substitutivos de objetos reais que recebem uma nome adequado à sua significação lúdica;
- complica-se a organização das ações , a qual adquire o carates de concatenação reflexiva da lógica das conexões vitais;
- produz-se uma sintese das ações e sua separação dos objetos;
- aparece a comparação de suas ações com as ações dos adultos e de acordo com isso, a criança atribui-se o nome de um adulto;
- opera-se a emancipação a respeito do adulto, apresentando-se este à criança como modelo de ação e simultaneamente, surge a tendencia para atuar com independencia, mas como adulto.(idem, p. 230 – 231).

Como já citando anteriormente as três atividades-guias de destaques dentro do processo de desenvolvimento da criança são; estágio de comunicação emocional do bebê; estágio objetal-manipulatório; estágio dos jogos simbólicos ou brincaderias de papeis sociais. Por ser o foco do nosso estudo o desenvolvimento da criança e o jogo vamos nos ater ao ultimo estágio o da idade pré- escolar.

No estágio do jogo simbólico ou brincadeira de papeis sociais, se amplia o contato e compreensão do mundo concreto dos objetos humanos, levando as crianças a imitar as ações realizadas pelos adultos. De acordo com Arce (2004), “o jogo é um dos mecanismos dentro e fora da escola capazes de auxiliar a criança a aprender o conjunto das riquezas produzidas pela humanidade, gerando revoluções no desenvolvimento infantil”. (ARCE, 2004,p.23).

No entanto, vale ressaltar novamente que a mudança nas atividades-guia sempre dependerá da ajuda do adulto/professor, porque ela não acontece de forma natural e espontânea.

Voltando aos preceitos da Psicologia Histórico-Cultural, a representar modelos de ações e relações, a criança não está apenas imitando mas também, refletindo sobre seus conteúdos, as regras implícitas em cada papel e nas relações entre eles se tornam cada vez mais clara. Por exemplo durante a brincadeira não permitindo que o filho coloque a mãe para dormir, pois cada figura tem o seu papel tal como é observado na sociedade.

De acordo com Arce (2004) na brincadeira a criança constrói uma ruptura entre o sentido e significado de um determinado objeto, mas isso não retira da criança a noção do significado real daquele objeto

[...] Importante destacar que a criança não realiza essa ruptura antes de iniciar a brincadeira nem mesmo depois de encerrada a brincadeira. Somente durante a atividade que se faz necessária a imaginação. (idem, p. 46).

Em todas as fases do desenvolvimento os jogos são importantes, pois com os jogos podemos também gerar níveis mais qualificados das funções psicológicas superiores entre elas a memória, a percepção, a imaginação, processos psicomotores, processos verbais, elaboração de ideias e sentimentos, ajudando assim na passagem do pensamento empírico concreto para maneiras mais abstratas do pensamento, bases necessárias para aprendizagem sistematizada. (Martins, 2013)

Para Leontiev (2006) a realidade representada pela criança constitui o argumento da atividade, ou seja, o tema da atividade. Através do argumento a criança apresenta a forma com que compreende realidade, por isso uma criança menor tende a apresentar uma quantidade menor de argumentos em relação as crianças maiores e essa diferença também se apresenta na duração da brincadeira.

Dos quatro para os cinco anos de idade há um aumento significativo na quantidade de argumentos apresentados pela criança, voltando-se para relações entre pessoas, acontecimentos sociais, características de pessoas, objetos e fenômenos. Graças ao exercício dos novos domínios adquiridos (percepção, atenção, memória, vocabulário etc..) bem como o controle do próprio comportamento garantem condições básicas para o para aprendizagens sistematizadas e mais complexas. (Martins (2013).

Concluindo-se portanto que a educação escolar da criança deve garantir a ampliação do círculo de contatos da criança com a realidade, pois a quantidade de argumento dos jogos da criança está diretamente ligado ao que ela conhece da realidade. Assim se torna imprescindível uma intervenção direcionada e intencional na utilização dos jogos dentro das instituições de

educação infantil, pois cabe ao professor a mediação da comunicação e ações entre os envolvidos no processo ensino-aprendizagem reconhecendo o jogo como atividade guia.

4. ANALISANDO O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E OS PROJETOS DE ENSINO

Após refletir sobre aspectos legais e normativos acerca da Educação Infantil, bem como da reflexão sobre o desenvolvimento infantil e o jogo como atividade-guia, iremos expor de que maneira os docentes vem organizando seu trabalho pedagógico na escola com o conteúdo jogo apresentando os limites e as possibilidades no processo de formação humana.

Inicialmente iremos nos debruçar sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. É importante destacar que atualmente o PPP da escola está sendo reformulado, pois a versão em que se encontra na escola é de 1998. Porém até o término de nossa pesquisa o processo de reformulação ainda não finalizou, e a direção da escola disponibilizou para o nosso estudo a versão de 1998.

Sobre o entendimento de Projeto Político Pedagógico temos acordo com Veiga (2004) quando aponta que

O projeto pedagógico, ao se constituir em processo participativo de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando pessoal e racionalizado da burocracia e permitindo relações horizontais no interior da escola. (VEIGA, 2004, p.38).

Faz-se importante dizer que o projeto político pedagógico exige uma reflexão acerca da concepção de educação e sua relação com a sociedade e a escola. Neste sentido o Projeto Político Pedagógico da escola analisada indica que

A Educação deve ser vista como um processo que possibilita o desenvolvimento das capacidades físicas, intelectuais, mentais e afetivas do indivíduo, inserindo-o na vida social. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 1998, p. 8, grifos nossos).

Ainda sobre essa questão o PPP afirma que “[...] **a Educação Escolar deve fazer uso de assimilação ativa dos conteúdos sócio-culturais já produzidos pela humanidade** como suporte das aquisições de habilidades, entendimentos e convicções [...]” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 1998, p. 9, grifos nossos).

Podemos então afirmar que a defesa de educação escolar presente no PPP da instituição traz pressupostos que afirmam ser através da educação escolar que o sujeito garante o acesso ao conhecimento cultural produzido historicamente e socialmente pela humanidade, dessa forma apresenta similaridades com as ideias de Saviani (1997).

O Projeto Político Pedagógico da escola analisada também indica alguns pressupostos teóricos que nos ajudam a compreender o trato com o conhecimento neste espaço escolar.

Sobre a concepção pedagógica da escola o PPP aponta que tem a expectativa de que os professores “[...] sejam capazes de construir propostas de trabalho, com autonomia, a partir de uma concepção interacionista do desenvolvimento da criança”. (Projeto Político Pedagógico, 1998, p.4).

Sobre a concepção interacionista entendemos que a mesma está vinculada aos postulados de Piaget (1978) onde concebe o entendimento de desenvolvimento infantil de maneira natural e linear.

Acerca do entendimento sobre a função da escola, o documento analisado aponta que:

O espaço escolar é diferente dos outros espaços que compõem a sociedade porque nele novas regras se estabelecem, posto que se concretiza a existência de outras formas de relação entre criança, entre crianças e adultos e especialmente entre crianças e professor[...] (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 1998, p.4, grifos nossos).

[...] **a escola é o espaço que garante ao indivíduo o acesso aos bens culturais socialmente produzidos**. Torna-se premente, então, definirmos o enfoque que deve ser dado ao desenvolvimento da criança e ao processo de ensino e de aprendizagem. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 1998, p.6, grifos nossos).

[...] **devemos considerar que a primeira etapa da educação básica, a educação infantil, contribui para o processo de democratização da escola, constituindo-se no alicerce do desenvolvimento da criança e** na construção de sua cidadania. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 1998, p.6, grifos nossos).

A educação deve, portanto, exercer uma função social e socializadora. Social, enquanto prepara o indivíduo, prepara o indivíduo como um ser histórico, inserindo-o numa sociedade. Socializadora, porque deve garantir e possibilitar ao ser individual o acesso aos bens culturais historicamente (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 1998, p.11, grifos nossos).

Sobre o papel da escola apresentado no PPP percebemos uma similaridade com a defesa presente na ideia de Saviani (1997) onde é papel da escola a socialização do saber sistematizado produzido pela humanidade e encontrando as melhores formas de fazê-lo. Significa dizer que não se trata de qualquer tipo de saber, diz respeito ao conhecimento científico e não ao conhecimento espontâneo, a cultura erudita e não somente a cultura popular, muito embora desta não devamos prescindir.

Neste contexto, corroboramos com a ideia de que o papel da escola consiste na socialização do saber sistematizado que a humanidade já produziu e que é fundamental que seja acessado pelas novas gerações, possibilitando que avancem a partir do que já foi construído historicamente.

Ainda sobre a relação entre a escola e a transformação da sociedade temos acordo com o pensamento de Marsiglia (2011, p.10) quando aponta que

A escola pode torna-se espaço de reprodução da sociedade capitalista ou pode contribuir na transformação da sociedade dependendo do nível de participação nas decisões que os envolvidos têm (pais, alunos, professores), da maneira como os conteúdos são selecionados (sua relevância e caráter humanizador) da forma como são discutidos, apresentados e inseridos no planejamento e como são ensinados. O professor é, portanto, peça-chave nessa organização e sistematização do conhecimento. (MARSIGLIA, 2011, p.10).

Sobre a função do professor o PPP aponta que

[...] o conhecimento é preexistente ao ensino e à aprendizagem e para que o aluno apreenda-o faz-se necessária a mediação do professor.

O professor deve, então, orientar encadear situações que provoquem o interesse do aluno e conduza-o a descobertas. O seu papel é intervir, propor situações desafiadoras, problematizar, questionar para promover conflitos cognitivos e levantar hipóteses que se transformem num novo conhecimento para o aluno.

[...]

O professor, portanto, deverá agir como mediador e desafiador, na relação aluno/objeto de conhecimento, detectando o que ele já sabe, apresentando-lhe situações-problema para que estas possam ser confrontadas e estimulem o aluno a modificar suas hipóteses e informações, de modo que estas o ajudem a ampliar suas redes de significação. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 1998, p. 12).

Ao que tange o entendimento de Educação Infantil vinculado no PPP podemos perceber, apesar de citar que é um espaço onde a criança será educada, uma visão assistencialista da onde a educação viria como uma extensão da família, frisando um caráter compensatório a esse segmento escolar, e isso fica claro quando:

[...] a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade e em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 1998, p.6, grifos nossos).

E se contradizem nessa perspectiva quando nos objetivos coloca que é objetivo da instituição:

[...] Garantir a qualidade do ensino da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, através da criação de situações de aprendizagem que provoquem o desenvolvimento cognitivo e o conhecimento científico. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 1998, p.7, grifos nossos).

Colocando assim um avanço na compreensão de educação da criança como lugar de socialização do conhecimento científico. Assim como afirma Pasqualini (2011)

A tarefa de garantir a apropriação do patrimônio cultural humano é, portanto, a finalidade precípua da educação infantil, assim como dos níveis subsequentes da educação escolar e com tal afirmação nos aproximamos da concepção do trabalho educativo da pedagogia histórico-crítica [...] (PASQUALINI, 2011)

Identificamos também no PPP uma relação entre os pressupostos teóricos e o trato com o jogo, quando o documento aponta que

O CEB-UEFS está fundamentado em alguns pontos básicos quais sejam: interação sócio-cognitiva através da **ludicidade, do prazer da criatividade;** [...]. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 1998, p. 7, grifo nosso).

[...] é importante resgatarmos a relevância dos jogos e das brincadeiras para o desenvolvimento infantil, reconhecendo o trabalho lúdico como uma necessidade para a vida de todo ser humano, em qualquer idade. Como acreditamos que as atividades lúdicas são importantes para a criança, procuramos dar-lhe destaque nesta proposta de Educação, já que muita coisa pode ser vivida, trabalhada, retrabalhada e aprendida, através do desafio da brincadeira[...] (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 1998, p. 10-11,grifo nossos).

[...] Nosso argumento se fortalece a partir dos pressupostos teóricos de Piaget e especialmente de Vygotsky, ao defender **a importância de imaginar, de fantasiar, de brincar com ideias para a formação dos sujeitos** (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 1998, p. 11, grifos nossos)

Ao analisarmos os trechos presentes nos pressupostos teóricos do PPP verificamos no momento em que é citado os teóricos de base para a compreensão uma incoerência teórica quando o mesmo afirma utilizar como base, Piaget e Vigostky, pois como já posto durante nosso estudo, as ideias defendidas por esses dois autores se contrapõem, Piaget defende que a criança só constrói o conhecimento possível de ser construído , sendo essas possibilidades já pré-estabelecidas pelos estagios de desenvolvimento , que para o autor se repetem idenpendentemente dos espaços sociais e culturais onde a criança constrói sua relação com a vida e com o cultura.

Já em Vigotsky o natural é transformado pela cultura, em uma relação de superação por incorporação. As características biológicas garantidas pela evolução da espécie, chamadas pelo autor de *funções elementares*, que são comuns tanto ao homem quanto aos animais, são produzidas e acrescidas na história de cada sujeito de maneira particular, sendo diretamente relacionadas as suas condições de vida e suas aprendizagens e as funções exclusivas do ser humano, *funções superiores*, não são frutos naturais, nem sem história, mas sim, correspondentes a situação de desenvolvimento que não são sempre as mesmas para um dado indivíduo, e menos ainda para diferentes indivíduos, especialmente representantes de classes sociais desiguais (Martins, 2013).

No que se referi a ação do jogo no desenvolvimento destacamos que existe a defesa no PPP do jogo como atividade que gera aprendizado e desenvolvimento, dando um destaque a importância do imaginar, do fantasiar e do brincar.

Como apresentamos no tópico “o jogo no desenvolvimento pré-escolar” Durante a construção da consciência de mundo a criança tenta, integrar uma relação ativa não somente com objeto, mas também com o mundo de forma mais ampla, e nessa busca se esforça a agir como o adulto.

E esse momento de discrepância entre o sua necessidade de agir e a impossibilidade de executar as operações exigidas pelas ações a criança tem apenas um único tipo de atividade, a atividade lúdica, um jogo. Como afirma Vigotsky (1984)

Para resolver essa tensão, a criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados e esse mundo é o que chamamos de brinquedo. (VIGOTSKY, 1984, P. 106)

E isso se dá pelo fato de ser o jogo uma atividade onde seu alvo está na ação em si mesma, livre de aspectos obrigatórios da ação dada, livre de modos obrigatórios de agir.

No entanto ao afirmar a importância da imaginação e da fantasia, acabo por colocar essa função como algo natural a criança e que deva ser apenas estimulado dentro do processo de formação da criança no entanto como já colocamos as funções superiores não são naturais ou espontâneas, são funções frutos de situações de desenvolvimento como nos afirma Vigotsky

[...] A imaginação é um processo psicológico novo para a criança; representa uma especificamente humana de atividade consciente, não está presente na consciência das crianças muito pequenas e totalmente ausente em animais. Como todas as funções de consciência, ela surge originalmente da ação. O velho adágio de que o brincar da criança é a imaginação em ação deve ser invertido; podemos dizer que a imaginação, nas crianças pré-escolares é o brinquedo em ação. (VIGOTSKY, 1984, P. 106)

Ainda nesse sentido podemos encontrar também no trecho que afirma que o CEB-UEFS toma como base a ludicidade e prazer como elementos fundantes no desenvolvimento das aulas, uma relação direta com as perspectivas educacionais que colocam a educação vinculada ao interesse da criança e não ao que é essencial a sua formação humana. Além de apresentar uma contradição pois nem tudo que é lúdico é prazeroso, posto que jogo é uma atividade lúdica e como afirma Vigotsky

Definir o jogo como uma atividade que dá prazer à criança é incorreto por duas razões: Primeiro, muitas atividades dão a criança experiências de prazer muito mais intensa do que o jogo, como por exemplo, chupar chupeta, mesmo que a criança não se sacie. E ,segundo, existem jogos nos quais a própria atividade não é agradável, como por exemplo predominantemente no fim da idade pré-escolar, jogos que só dão prazer à criança se ela considera o resultado interessante. (VIGOTSKY, 1984, p. 105).

Com isso podemos dizer que o próprio documento acaba por contradizer a importância do jogo no desenvolvimento da criança, já que o mesmo defende a garantia do prazer como base fundante do seu trabalho, sendo assim muitos jogos de grande potencial para o desenvolvimento da criança podem ficar de fora do processo de ensino pelo simples fato de gerarem prazer ao educando.

Percebemos também uma indicação no trato com o jogo no item relacionado ao currículo do Centro de Educação Básica (CEB) da Universidade Estadual de Feira de Santana, em relação ao componente curricular Matemática.

O PPP aponta enquanto pressuposto norteador para o ensino da matemática na Educação Infantil que “As atividades com jogos propiciam o desenvolvimento do conhecimento lógico-matemático, favorecendo a construção de estruturas operatórias concretas”. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 1998 p.30).

No que diz respeito aos objetivos no ensino da matemática no CEB-UEFS o PPP aponta que

Como pressupostos norteadores da ação pedagógica reconhecemos que:

As atividades com jogos propiciam o desenvolvimento do conhecimento lógico-matemático, **favorecendo a construção de estruturas operatórias concretas**[...]

Durante o percurso escolar, pretendemos que a criança:

Aprenda a atuar nas **situações de jogos**, compreendendo as regras e considerando as jogadas adversárias, na defesa ou discordância de pontos de vista;

Faça escolhas de estratégias cada vez mais pertinentes e adequadas à resolução de situações-problema, vividas no desenrolar dos **jogos**; [...]. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 1998, p.20 grifo nosso).

A Educação Física é outro componente curricular do currículo do CEB-UEFS que também aponta para a utilização do jogo nesta escola.

Dentre as produções dessa cultura corporal, algumas foram incorporadas pela **Educação Física em seus conteúdos: jogos**, esporte, dança, a ginástica e a luta.[...]

Trata-se de localizar em cada uma dessas manifestações (jogo, esporte, dança, ginástica e luta) seus benefícios [...] (PROJETO POLITICO PEDAGOGICO, 1998, p. 24).

Outro elemento curricular do currículo do CEB-UEFS que também aponta para a utilização do jogo é a sala ambiente de língua estrangeira.

Jogos prestam-se às atividades de linguagem[...]

O desenvolvimento de jogos que possibilitem aos alunos explicitações das diferenças entre a língua falada e escrita[...]

Jogos que incluem anagramas[...]

Jogos com sentenças [...](PROJETO POLITICO PEDAGÓGICO, 1998, P.40)

Outra dinâmica da organização administrativa e pedagógica da escola são os planos de ensino. Na análise desses planos de ensino dos docentes do CEB-UEFS encontramos a seguinte distribuição no trato com o jogo de acordo com a tabela 1.

TABELA 1 – Distribuição no trato com o conteúdo jogo por grupo, área, nome do projeto/atividade, frequência e duração.

GRUPO	ÁREA	NOME DO PROJETO/ ATIVIDADE	FREQUÊNCIA	DURAÇÃO
4 A	Matemática	Jogos	*	Todo período letivo
4 B	Matemática	Sistema de numeração	*	Todo período letivo
4 C	Língua	Nome próprio	Duas vezes por semana	Semestral
4 D	Ciências Sociais	A vida no tempo dos castelos	Duas vezes por semana	*
4 E	Língua	Brincadeiras cantadas	Duas vezes por semana	Semestral
5 A	Ciências Sociais	Fui criança também	*	Semestral (março a setembro)
5 B	*	Brincadeiras dirigidas	Duas vezes por semana	Anual
5 C	Matemática	Jogos Matemáticos	*	Anual

Fonte: Elaboração própria, 2016.

* Não apresenta a informação.

De acordo com a análise dos projetos de ensino do CEB-UEFS iremos apontar algumas questões sobre o trato com o jogo na Educação Infantil.

Primeiramente identificamos uma organização pedagógica através de Projetos de ensino.

Inicialmente percebemos que o jogo é trabalhado nos componentes curriculares: matemática, língua estrangeira e ciências sociais. Sobre o trato com a matemática e a língua estrangeira o PPP da escola já apontava para essa possibilidade. No entanto, na análise dos projetos identificamos que o componente curricular de ciências sociais também aponta a possibilidade de trabalho com o jogo.

Não identificamos projetos de ensino que trabalhassem o conteúdo jogo vinculados a Educação Física. Nesse caso, há um desacordo com o que reza o PPP da escola, pois este documento sinaliza a possibilidade de trabalho com o jogo na escola. Percebemos também que um projeto de ensino não identifica a área curricular, porém não temos condições de apontar se este projeto era da Educação Física.

Em relação a duração dos projetos a maioria dos projetos são executados durante todo o período letivo, apenas dois (2) projetos do total de oito (8) analisados não são trabalhados durante todo o período letivo. Em relação a frequência em que o jogo aparece no currículo da escola, identificamos que ele é tratado pelos professores duas vezes por semana na rotina de aula.

Na análise desses planos de ensino dos docentes do CEB-UEFS encontramos a seguinte distribuição no trato com o jogo de acordo com a tabela 2 e 3.

TABELA 2 – Síntese do trato com o conteúdo jogo nos Projetos de Ensino do grupo 4.

GRUPO	ÁREA	NOME DO PROJETO/ ATIVIDADE	JUSTIFICATIVA	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS RELACIONADAS AO JOGO
4 A	Matemática	Jogos	O jogo favorece a diversão, a interação, a descentralização do egocentrismo e através dele a criança se comunica com o mundo	**Jogo de memória, bingo, trilhas, papa fichas, boliche, dominó, amarelinha, outros
4 B	Matemática	Sistema de numeração	*	**Jogo de memória, bingo, trilhas, papa fichas, boliche, dominó, amarelinha, outros
4 C	Língua	Nome próprio	*	Jogos do seguinte tipo: “forca” com nomes, jogo da memória (relacionando fotos e nomes), bingo de nomes, adivinhação.
4 D	Ciências Sociais	A vida no tempo dos castelos	*	Pesquisa de brincadeiras infantis, oficinas de confecção de brincadeiras.
4 E	Língua	Brincadeiras cantadas	Atualmente as crianças não brincam	Brincadeiras cantadas

Fonte: Elaboração própria, 2016.

* Não apresenta a informação.

**Nos Projetos de Ensino este item está localizado na parte de conteúdos

TABELA 3 – Síntese do trato com o conteúdo jogo nos Projetos de Ensino do grupo 5.

GRUPO	ÁREA	NOME DO PROJETO/ ATIVIDADE	JUSTIFICATIVA	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS
5 A	Ciências Sociais	Fui criança também	Resgate de brincadeiras vividas por nossos avós	- Entrevista com o idoso - Convite para relato das experiências vividas - Elaboração de um livro
5 B	*	Brincadeiras dirigidas	As brincadeiras fazem parte da vida das crianças, é um prazer e uma necessidade	Brincadeiras de faz conta, dança das cadeiras, barra manteiga etc..
5 C	Matemática	Jogos Matemáticos		

Fonte: Elaboração própria, 2016.

* Não apresenta a informação.

Analisando as tabelas 2 e 3 identificamos os seguintes resultados.

No grupo 4 há 5 projetos de ensino, enquanto no grupo 5 apenas 3 projetos. Os projetos do grupo 4 estão vinculados com a área da matemática, línguas e ciências sociais. Já os projetos do grupo 5 estão articulados com a matemática e ciências sociais. Encontramos um projeto do grupo 5 que não há identificação da área curricular, porém pelo conteúdo imaginamos uma aproximação com a área da Educação Física.

Os títulos dos Projetos de ensino no grupo 4 foram: 1) Jogos (matemática); 2) Sistema de numeração (matemática); 3) Nome próprio (línguas); 4) brincadeiras cantadas (línguas) e 5) A vida no tempo dos castelos (ciências sociais). Já os títulos dos projetos de ensino do grupo 5 foram: 1) Fui crianças também (ciências sociais); 2) Brincadeiras dirigidas (não consta área) e 3) Jogos matemáticos (matemática).

Identificamos também nos Projetos de Ensino analisados que a justificativa para tratar o jogo na escola perpassavam por: “o jogo favorece a diversão, a interação, a descentralização do egocentrismo e através dele a criança se comunica com o mundo”, “atualmente as crianças não brincam”, “resgate de brincadeiras vividas pelos nossos avós” e “brincadeiras fazem parte da vida das crianças. É um prazer, uma necessidade.”.

Dessa forma, os projetos de ensino do grupo 4 apontou como atividades desenvolvidas para o trabalho com o jogo: jogo de memória, bingo, trilha, papa-fichas, boliche, dominó, amarelinha, forca com nomes, pesquisa de brincadeiras, oficina de confecção de brinquedos e brincadeiras cantadas.

Dessa forma, os projetos de ensino do grupo 5 apontou como atividades desenvolvidas para o trabalho com o jogo: entrevista e convite para relato de vivências de jogos, elaboração de um livro de jogos praticados, brincadeiras de faz de conta, danças das cadeiras, barra-manteiga e etc.

Nesse sentido, a partir da análise do Projeto Político Pedagógico do CEB-UEFS podemos sintetizar algumas considerações, a saber: 1) o PPP no que diz respeito ao papel da educação escolar apresenta ideias semelhantes as de Saviani (1997) sobre a socialização do conhecimento; 2) o PPP apresenta uma concepção teórica subsidiada na concepção interacionista; 3) o PPP apresenta a ludicidade enquanto um ponto fundamental na interação cognitiva; 4) o PPP aponta o jogo/brincadeira enquanto um aspecto importante para o desenvolvimento infantil; 5) o PPP apresenta fundamentos no trato com o jogo em Piaget, Vygotsky e Wallon; 6) o PPP aponta o trato com o jogo nos componentes curriculares: matemática, educação física e artes; 7) Na matemática o PPP aponta que o trato com o jogo deve favorecer o desenvolvimento de estruturas operatórias concretas; 8) no PPP da escola a

Educação Física apresenta o jogo enquanto conteúdo, contudo não há objetivos, pressupostos norteadores e estratégias metodológicas e 9) na área de língua estrangeira o jogo é tratado enquanto meio no desenvolvimento de linguagem oral e escrita.

5. CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

Este trabalho teve como objeto de estudo o jogo e o desenvolvimento infantil. Nesse estudo nos debruçamos em discutir a organização do trabalho pedagógico da educação infantil no Centro de Educação Básica (CEB) – UEFS. Por compreendermos que a educação escolar é o local para socialização do conhecimento científico e que a organização desse conhecimento deve se dá de forma contextualizada, sistematizada e intencional.

Nossa pergunta científica foi: *de que forma os professores da Educação Infantil, do Centro de Educação Básica da UEFS vem organizado seu trabalho pedagógico com o jogo enquanto elemento para o desenvolvimento infantil?*

Nesse sentido, nosso objetivo geral foi analisar a forma como os professores da Educação Infantil, do CEB organizam seu trabalho pedagógico com o jogo enquanto elemento para o desenvolvimento infantil. Tendo como objetivos específicos: a) discutir a Educação Infantil e a sua relação com o desenvolvimento da criança e b) compreender os principais aspectos do trabalho pedagógico com o jogo na Educação Infantil.

Consideramos que respondemos o problema e os objetivos de pesquisa, contudo entendemos que a necessidade de estudos no campo empírico para aprofundar as dimensões de nossas reflexões.

Nesse sentido, em nossa resposta elaboramos a partir da análise do Projeto Político Pedagógico do CEB-UEFS algumas sínteses, a saber:

O PPP da escola no que diz respeito ao papel da educação escolar apresenta ideias semelhantes as de Saviani (1997) acerca da função social da escola de socializar o conhecimento científico.

O PPP apresenta uma concepção teórica subsidiada na concepção interacionista.

O PPP coloca a ludicidade enquanto um ponto básico na interação cognitiva.

O PPP aponta o jogo/brincadeira enquanto um aspecto importante para o desenvolvimento infantil.

O PPP apresenta fundamentos no trato com o jogo em Piaget, Vygotsky e Wallon.

O PPP aponta o trato com o jogo nos componentes curriculares: matemática, educação física e artes.

Conforme vimos nos excertos do PPP a matemática aponta que o trato com o jogo deve favorecer o desenvolvimento de estruturas operatórias concretas.

Na Educação Física o jogo aparece enquanto conteúdo, contudo não há objetivos, pressupostos norteadores e estratégias metodológicas.

Na área de língua estrangeira o jogo é tratado enquanto meio no desenvolvimento de linguagem oral e escrita.

Desta forma, pensamos que há uma necessidade de outros estudos envolvendo a discussão sobre o jogo e o desenvolvimento infantil, em especial pesquisas empíricas para que possamos comparar se os docentes materializam o que apontam os documentos legais.

Sugerimos também que o trato com o jogo na escola necessita estar articulado com os fundamentos da Pedagogia Histórico-crítica e da Psicologia Histórico-cultural.

Portanto, entendemos os limites deste texto ao tempo que nos inserimos no movimento de pensar/fazer a escola pública brasileira, em especial a Educação Infantil na perspectiva do desenvolvimento infantil e formação humana.

REFERÊNCIAS

ARCE, Alessandra; SILVA, Débora A. S. M & VAROTTO, Michele. **Ensinando Ciências na Educação Infantil**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011.

ARCE, Alessandra e BALDAN, Merilin. A criança menor de três anos produz cultura? Criação e reprodução em debate na apropriação da cultura por crianças pequenas. IN: ARCE, Alessandra. MARTINS, Lígia M. (orgs.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012.]

ARCE, Alessandra. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e o Espontaneísmo: (re)colocando o ensino como eixo norteador do trabalho pedagógico com crianças de 4 a 6 anos. IN: ARCE, Alessandra. MARTINS, Lígia Márcia. (orgs.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** em defesa do ato de ensinar. 2ª ed. Campinas, SP : Editora Alínea, 2013.

BARBOSA, Ivone Garcia. Educação Infantil: o lugar da pedagogia e da educação física em uma perspectiva sócio-histórico-dialética. In: **Pensar a Prática**, v. 5, julho-junho, 2001-2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional**. 1996

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998a. Vol. 1: Introdução.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998b. Vol. 3: Conhecimento de mundo.

CERISARA, Ana Beatriz. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. In: **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 326-345, setembro, 2002.

FREITAS, Luís Carlos. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.

CHEPTULIN, Alexander. **ADialéticaMaterialista: categoriaseleisdadialética**. SãoPaulo:Alfa

FACCI, Marilda G. D. Os estágios do desenvolvimento psicológico segundo a psicologia sociohistórica. IN: ARCE, Alessandra; DUARTE, Newton (orgs). **Brincadeira de papéis**

sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006.

FRIZZO, Giovanni Felipe Ernest. **Organização do trabalho pedagógico da educação física na escola capitalista.** 2012. 264f. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.

KUENZER, Acácia. **Exclusão Includente e Inclusão Excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho.** In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís. **Capitalismo, Trabalho e Educação.** 3ª edição. Campinas: Autores Associados, 2005.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LEONTIEV, Alexis. O Homem e a cultura. In: LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Horizonte, 1978. p. 261-284

MARTINS, Lígia Márcia. Especificidades do Desenvolvimento Afetivo-cognitivo de crianças de 4 a 6 anos. IN: ARCE, Alessandra. MARTINS, Lígia Márcia. (orgs.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** em defesa do ato de ensinar. 2ª ed. Campinas, SP : Editora Alínea, 2013.

MARTINS, Lígia Marcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar:** contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MASIGLIA, Ana Carolina Galvão. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental.** (Coleção Educação Contemporânea). Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.) **O Desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 10 ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

OLIVEIRA, N. R. C. Concepção de infância na educação física brasileira: primeiras aproximações. In: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 26, n. 3, maio, 2005.

REIS, Adriano de Paiva et al. **Pedagogia histórico-crítica e Educação Física.** Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações.** 6 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997. (coleção polêmicas do nosso tempo; v.40)