A Criança Que Aprende Brincando: Para Uma Pedagogia da Primeira Infância

The Child Who Learns Through Play: Towards a Pedagogy of Early Childhood

Lívia Barbosa Pacheco Souza[1]
Juliana Santos do Carmo[2]

INTRODUÇÃO

Brincar, assim como aprender, são componentes naturais do cotidiano das crianças. Quando se pergunta às crianças o que mais gostam de fazer, as respostas são unânimes: brincar. Por outro lado, a educação das crianças é, em geral, organizada para promover a aprendizagem e não a brincadeira. No entanto, enquanto a escola é tradicionalmente vista como um local de aprendizado e não de brincadeira, a pré-escola é mais frequentemente associada ao brincar do que ao aprendizado, na perspectiva da criança (Pramling, Klerfelt, & Williams Graneld, 1995).

A brincadeira também é considerada uma prática iniciada pelas crianças, enquanto a aprendizagem é vista como resultado de uma prática ou atividade iniciada por um adulto. No contexto da educação da primeira infância, brincar e aprender muitas vezes estão separados no tempo e no espaço. Horas de roda, horas de alfabetização, trabalhos artísticos criativos etc. são vistos como práticas de ensino e instrução e, portanto, a origem da aprendizagem, enquanto a brincadeira é deixada de lado para o tempo de lazer ou ao ar livre e faz parte do recurso próprio das crianças. Ao mesmo tempo, os currículos da educação infantil em todo o mundo afirmam que brincar deve ser de extrema importância.

[1] Pedagoga (UNEB), Psicopedagoga Institucional e Clínica (Faculdade Iguaçu), Especialista em Educação em Gênero e Direitos Humanos (NEIM UFBA), em Gênero e Sexualidade na Educação (NUCUS UFBA), em Educação para as Relações Étnico-Raciais (UNIAFRO UNILAB), e em História e Cultura Indígena e Afro-Brasileira (Faculdade Iguaçu). - Orcid: https://orcid.org/0000-0002-3148-5536 - E-mail: adm.liviapacheco@gmail.com

[2] Pedagoga (UNEB), Psicopedagoga Institucional e Clínica (Faculdade Iguaçu), Licenciada em Ciências Contábeis (UNEB), Especialista em História e Cultura Indígena e Afro-Brasileira (Faculdade Iguaçu) - Orcid: https://orcid.org/0000-0002-0458-8847 - E-mail: julivida1000@outlook.com

O objetivo deste artigo é puramente teórico. Inicialmente, desejamos escrutinar os antecedentes e o caráter da educação infantil em termos de brincadeira e aprendizagem, para depois elaborar os resultados de vários anos de pesquisa sobre a aprendizagem infantil na pré-escola relacionada ao currículo da educação infantil e, finalmente, propor uma pedagogia sustentável para o futuro, que não separa a brincadeira da aprendizagem, mas se baseia nas semelhanças de caráter para promover a criatividade nas gerações futuras.

A CRIANÇA APRENDENDO BRINCANDO

De acordo com Krecker (1977), Henriette Schrader Breyman separou claramente brincadeira e trabalho nos primeiros jardins de infância alemães, onde o trabalho era realizado na cozinha e no jardim sob supervisão, enquanto as crianças eram deixadas para brincar com os presentes Froebel sozinhas ou em conjunto com outras crianças. Esse tipo de abordagem, distinguindo brincadeira e aprendizagem, ainda é a mais comum, ao mesmo tempo em que existe uma forte retórica sobre a brincadeira como necessária para a aprendizagem e a educação.

No entanto, quase nunca se discute como brincar e aprender se relacionam, embora existam exemplos de pedagogias em que os professores interpretam certos roteiros junto com as crianças e, dessa forma, mediam informações que acreditam que as crianças aprenderão mais tarde. Os professores, no entanto, muitas vezes se tornam muito "professores" em seus esforços (Singer & Singer, 1990). No entanto, vamos nos voltar para a criança como uma pessoa – um indivíduo por direito próprio.

Os pensamentos das crianças em idade escolar sobre brincar e aprender são interessantes na forma como muitas crianças expressam semelhanças em suas maneiras de falar sobre os dois (Johansson, 2004). Isso significa que eles descrevem tanto a brincadeira quanto a aprendizagem como algo alegre, como uma atividade ou como algo transgressivo, que os dois se tocam ou se chocam e se transformam um em relação ao outro.

JOGO E CURRÍCULO

Na Universidade de Göteborg, estudos sistemáticos de aprendizes e, entre eles, crianças pequenas, mostraram que aprender pressupõe tanto um ato quanto um objeto (Marton & Booth, 1997). Na pré-escola, o ato de aprender até agora tem sido muito mais focado do que o objeto de aprendizagem. A forma como as crianças aprendem – por imitação, fazendo, conversando, experimentando, tentando e falhando ou tentando e obtendo sucesso ou por reflexão e comunicação, bem como em brincadeiras – tem sido muito mais explorada do que o objeto real da aprendizagem.

O brincar e aprender das crianças está sempre voltado para algo, um objetivo (o que a criança quer brincar ou aprender ou o professor). Isso é diferente do que sugerimos quando falamos sobre o objeto de aprendizagem, o que significa:

- ✓ o objeto de aprendizagem pretendido;
- ✓ o processo de aprendizagem encenado; e
- ✓ o objeto de aprendizagem vivido.

Um exemplo é quando o professor e o currículo têm a dupla intenção de desenvolver a compreensão dos sinais pelas crianças como uma concepção cultural para a comunicação (objetivos pretendidos). Para tanto, as crianças são acionadas em diversas atividades e engajadas em determinadas experiências nas quais encontram e se relacionam com signos e textos. O professor tem um grande impacto no processo, que, neste caso, é o processo de aprendizagem encenado. O resultado como "um touchdown no tempo" é o que uma criança específica pode expressar em um determinado momento em que a competência da criança é documentada (vivida) (Marton & Tsui, 2004). O resultado pode ser diferente três dias depois, quando as condições são alteradas. Isso significa que o objeto de aprendizagem inclui o todo, pois cada aspecto é dependente dos outros. Em todos os três aspectos do objeto de aprendizagem, a brincadeira pode ser usada de várias maneiras!

Johnson, Christie e Yawkey (2005) enfocam a relação entre currículo e jogo, descrevendo diferentes tipos de relações. No nosso entendimento, as pré-escolas de melhor qualidade são aquelas onde se pode ver nas brincadeiras das crianças o

que elas trabalham no seu currículo diário e também como os temas que surgem nas brincadeiras são apreendidos pelos professores no trabalho curricular. Isso significa que o tempo na pré-escola se torna completo, o que implica que o papel do professor e da criança se torna igualmente importante: *ambos* contribuem para o que se passa no cotidiano da pré-escola. Os estudos também apoiam a necessidade de ambos como contribuintes se o jogo e a aprendizagem forem integrados na educação (Johansson & Pramling Samuelsson, 2006). Não importa se o professor chama algo de brincadeira ou aprendizado, deve haver um conteúdo, um objeto para focar e pensar!

A nosso ver (baseado tanto em trabalhos práticos com crianças quanto em muitos anos de pesquisa na área), organizar o processo de aprendizagem das crianças na educação infantil significa que:

- ✓ um professor deve estar ciente tanto da perspectiva da criança quanto de sua própria perspectiva – isso é de suma importância;
- ✓ tanto a criança quanto o professor devem estar envolvidos/engajados no processo;
- ✓ a direção do objetivo do professor e a sensibilidade à perspectiva da criança devem funcionar simultaneamente; e
- ✓ tanto a comunicação e interação entre professores e crianças quanto entre crianças são necessárias (isso também inclui poder, cargos, liberdade de escolha e criatividade).

Organizar atividades-trabalhar de forma direcionada a objetivos - com crianças pequenas significa ter uma abordagem que utiliza todos os pontos de vista mencionados acima. Isso significa que atitudes, conhecimento, interação e ambiente estão interligados em uma totalidade. A educação infantil deve ser organizada para permitir a maior interação e comunicação possível entre as crianças e entre as crianças e os professores no dia a dia. Eles também devem ter algo para se comunicar!

Queremos apenas lembrar ao leitor que o objetivo deste artigo não é, antes de tudo, fazer uma crítica a algumas teorias da educação infantil que separam brincadeira e aprendizagem, mas principalmente defender a necessidade de

analisar as semelhanças entre brincar e aprender a partir da visão da criança. perspectiva na designação de uma nova pedagogia pré-escolar. Essa pedagogia para a primeira infância deve ser de natureza diferente do ensino tradicional na escola e ser formulada com base em pesquisas sobre brincadeiras e aprendizagem infantil.

PERSPECTIVAS RECENTES NO BRINCAR

A brincadeira ainda é tão importante quanto frequentemente se afirma na educação infantil? Se olharmos para a excelente publicação Eager to Learn (National Research Council, 2001), sobre o que a pesquisa nos diz hoje sobre a aprendizagem de crianças pequenas, podemos, no entanto, estabelecer que a noção de brincadeira é totalmente invisível. Obviamente, existem hoje dois discursos paralelos sobre a brincadeira como algo que ganha terreno ou como algo que desaparece em favor da aprendizagem (Pramling Samuelsson & Asplund Und Carlson, 2003).

Muitos pesquisadores afirmam que é difícil definir jogo, por isso não vamos nem tentar, mas, em vez disso, vamos olhar para alguns estudos onde descobrimos que brincar constitui uma forma de a criança dar sentido ao seu mundo. Muitos estudos afirmam hoje que as crianças criam conhecimento quando brincam (Dau,1999). Brincar, de acordo com Levin, dá às crianças a oportunidade de controlar o que está acontecendo e o que elas sabem. A brincadeira, junto com os amigos, permite que a criança exercite o autocontrole e desenvolva o que já sabe, reveze, coopere e socialize com os outros (Glover, 1999).

Nas brincadeiras das crianças, há oportunidades insuspeitas de simbolizar e usar objetos de uma forma que seja significativa e emocionante para elas. Súmula (1999) também aponta para o fato de que a pesquisa sobre brincadeiras está se movendo na direção da intersubjetividade e mostra como esses estudos nos ajudam a perceber como as crianças que brincam se tornam conscientes sobre as perspectivas de outras crianças (Astington, 2000). A esse respeito, iluminaremos como a realidade lúdica impõe grandes demandas à capacidade de

simultaneidade das crianças , uma vez que há uma variedade de demandas ao mesmo tempo na brincadeira. As crianças devem ter em mente o que negociaram para serem como personagens nos cenários da brincadeira, que papel isso significa, como as outras crianças estão agindo, que objetos diferentes devem ser, etc.

De uma perspectiva piagetiana, pensamos na brincadeira como o trabalho da criança com as experiências que ela tem, mas Sawyer (1997) defende a percepção das brincadeiras infantis como improvisações onde não há manuscrito, mas o roteiro é criado na hora na interação entre as crianças. O currículo pré-escolar chama a atenção para o fato de que o ambiente na pré-escola deve ser alegre, deve dar às crianças um sentimento de pertencimento e deve ver a comunicação, a brincadeira e a aprendizagem como uma totalidade entrelaçada. Em um ambiente como este, pode-se ver como as crianças aprendem discutindo, argumentando e explorando as ideias e formas de pensar umas das outras (Johansson & Pramling Samuelsson, 2006).

Na brincadeira, as crianças se comunicam e interpretam continuamente na negociação com os pares e na dramatização. Ao mesmo tempo em que encenam a peça, produzem o conteúdo dela falando sobre o que fazer e de que maneira deve ser feito, ou seja, a abordagem metacomunicativa que as crianças adotam em suas brincadeiras (Bateson, 1976).

A pesquisa sobre brincadeiras se expandiu recentemente e é, em grande parte, sobre criação de significado e comunicação.

BRINCAR E APRENDER EM ALGUMAS ABORDAGENS PRÉ-ESCOLARES: PERSPECTIVAS ALTERADAS

Durante mais de 150 anos de educação infantil, houve uma série de abordagens mais ou menos bem-sucedidas na pré-escola, das quais aqui discutiremos brevemente algumas, totalmente cientes do fato de que é difícil fazê-lo adequadamente em uma seção curta. . Os programas que usaremos são: Froebel, Montessori, pedagogia do diálogo, Reggio Emilia e High/scope. Mas antes de fazê-lo, introduziremos as noções de ato e objeto de aprendizagem, pois utilizaremos

essas noções na discussão. Por ato entendemos como as crianças brincam e aprendem e por objeto queremos dizer o que as crianças brincam e aprendem.

O fato de as crianças aprenderem sendo ativas parece ser algo com o qual todos os programas mencionados acima concordam. No Froebel (1995) e a pedagogia Montessori, a atividade é, no entanto, uma questão sobre a pulsão interior da criança. No programa High/scope, as crianças parecem tornar-se ativas pelos professores, adaptando as atividades ao nível de desenvolvimento da criança e utilizando uma estrutura onde as crianças têm de ser ativas. Na pedagogia do diálogo, defendida por Blank (1983) e muito popular na década de 1970, assim como na pedagogia de Reggio Emilia, as atividades são moldadas na interação com o mundo ao seu redor.

A atividade como tal nestes programas segue uma escala do instinto biológico para a interação social, ou de um indivíduo para um ambiente e relações sociais, o que, por um lado, pode ser visto em Montessori onde a criança é supostamente livre emocionalmente e, por outro lado, em Reggio Emilia, onde a criança é um indivíduo com capacidades e direitos. O trabalho doméstico, importante na pedagogia de Froebel, tinha como ponto principal que as crianças deveriam aprender em um ambiente autêntico, perspectiva herdada de Montessori (Asplund Carlsson & Johansson, 2000).

Em relação às atividades próprias das crianças há também outro aspecto, que é como a criança é percebida em relação aos adultos. Moral e religião são componentes importantes na pedagogia de Froebel e na compreensão global de Montessori. Em High/scope é difícil ver qualquer forma de valores, mas em Reggio Emilia os valores são políticos. Assim, a tendência é da religião para a democracia. Ao mesmo tempo, percebe-se que apenas a pedagogia de Reggio Emilia se abstém de pensar a criança como limitada às etapas do desenvolvimento.

No nível teórico, parece haver algumas semelhanças entre Froebel, Montessori e High/scope, por um lado, e Reggio Emilia e a pedagogia do diálogo, por outro. O que distingue os dois últimos, no entanto, é a direção e o conteúdo da obra. Na pedagogia do diálogo, as perguntas da criança como tais estão no centro,

enquanto em Reggio Emilia as perguntas da criança sobre o conteúdo, sobre o tema ou projeto que os adultos decidiram são centrais (Rinaldi, 2001).

No entanto, os objetos de aprendizagem não são de todo definidos, mas o foco está na criança como ser humano psicológico e na criação de um conteúdo de um tema em negociação entre crianças e professores. A noção de objeto de aprendizagem foi mais forte na pedagogia de Froebel em termos de religião e matemática.

Embora a maturidade não tenha sido considerada um pré-requisito para a aprendizagem, as pedagogias Froebel, Montessori e High/scope estão fortemente relacionadas aos estágios de desenvolvimento. Montessori, através de seus "períodos sensíveis", e Alto/escopo, como os estágios de Piaget, constituem a base. Na pedagogia de Froebel pode-se ver mais uma linha do que etapas, mas, claro, o campo do desenvolvimento infantil não era nada avançado em sua época.

Outro aspecto de grande importância, tanto antigamente quanto hoje, é o jogo. Embora as crianças brinquem em todos esses programas, isso é discutido especificamente apenas na pedagogia de Froebel. A brincadeira é uma necessidade separada da aprendizagem e do trabalho, enquanto em Reggio Emilia a brincadeira aparece integrada na aprendizagem ou como uma dimensão da aprendizagem. Montessori, em sua pedagogia, em princípio distanciou o brincar do trabalho na pré-escola. Froebel introduziu a brincadeira como uma atividade importante na educação pré-escolar, às vezes chamada de "brincadeira livre" em contraste com a aprendizagem (Lindqvist & Löfdal, 2001).

Embora a brincadeira com os materiais de Froebel não fosse particularmente livre, havia espaço para a inclinação da criança para a atuação. Em Reggio Emilia existem as mesmas dimensões de expansão tanto no brincar quanto no aprender, embora nunca seja problematizado.

Outra dimensão através da história e dos vários programas é da atividade concreta (Froebel, Montessori e High/scope) à comunicação e interação (pedagogia do diálogo e Reggio Emilia). Ao mesmo tempo, é interessante notar que a criatividade e a (re)produção cultural (representar em imagens e

outras expressões) estão presentes ao longo de toda a história da educação infantil, embora tenham sido destacadas especificamente em Reggio Emilia.

Também é interessante notar que as pedagogias Froebel, Montessori e High/scope se fundamentam todas em um pensamento compensatório, uma vez que o público-alvo tem sido crianças em situação de risco ou oriundas de lares de baixa renda. A pedagogia do diálogo e Reggio Emilia é para todas as crianças .

Na psicologia do desenvolvimento, houve mudanças paradigmáticas muito claras (Sommer, 2005a, 2005b). Isso também pode ser visto na pedagogia da pré-escola, mesmo que não seja tão claro. A mais óbvia, no entanto, é a perspectiva das crianças como tendo direitos como seres humanos (Nutbrown, 1996) e também a tendência de adotar a perspectiva das crianças. Isso significa que as crianças se tornam parceiras em sua vida cotidiana na pré-escola. Esta parece ser uma tendência universal, não só para os países ocidentais (Ernst, 2000, pp. 38-42). Talvez se possa afirmar que há um novo paradigma universal em desenvolvimento, onde as experiências da criança tornam-se centrais e isso é, claro, influenciado pela convenção dos direitos da criança da ONU.

Os objetos de aprendizagem nunca foram fortes na pré-escola, com exceção da pedagogia de Froebel onde a matemática era óbvia, em Montessori onde a leitura e a escrita nos anos pré-escolares posteriores se tornaram importantes e, finalmente, no High/scope onde noções-chave definidas constituem a aprendizagem objeto (Hohmmann, Banet, & Weikart, 1989).

Por outro lado, os valores têm sido importantes na maioria dos programas, embora a natureza dos valores tenha mudado. O ato de aprender por outro lado, foi muito forte e profundamente desenvolvido durante toda a história da pré-escola. Em todo o caminho, a criança e sua integridade foram atendidas com respeito. Tem havido um certo consenso sobre o fato de que as crianças são diferentes dos adultos, o que é uma espécie de perspectiva de desenvolvimento. As crianças não são movidas por objetivos de longo prazo como os adultos, mas estão interessadas em questões do aqui e agora, e o concreto, em vez do abstrato, está sempre na mente da criança.

Portanto, esta se tornou uma questão central em todos os programas; como atrair o interesse deles e envolver as crianças. Talvez essa base no pensamento da criança ser ativa "por natureza" tenha feito com que todos os responsáveis pela educação infantil voltassem suas energias para o ato de aprender – ou para a questão de como as crianças aprendem (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003).

Isso significa que noções como brincadeira, integridade, motivação interior, autocontrole, criança ativa, começando onde a criança está, etc., têm sido centrais. Desta forma, o ato de aprender – como a aprendizagem acontece – tem sido, e ainda é, focado nos primeiros anos. Também teorias mais gerais de aprendizagem, como a de Piaget (1976) ou de Vygotsky (1972 [1934]), enfocam o ato de aprender. Mas a pré-escola não é um lugar para a vida geral das crianças, mas uma arena específica onde as crianças aprendem e se desenvolvem dentro de certos quadros. A pré-escola não é a casa, ainda que muitas atividades ali realizadas tenham, muitas vezes, a casa como modelo bruto (Nordin-Hultman, 2004). O que acontece na pré-escola é diferente do que acontece em casa e tanto os professores quanto os pais estão cientes disso.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Não estamos defendendo a percepção da brincadeira como aprendizagem ou vice-versa, mas há dimensões lúdicas na aprendizagem e dimensões de aprendizagem na brincadeira que são importantes para trabalhar na aprendizagem e desenvolvimento de crianças pequenas. Tampouco estamos tentando redefinir as noções de brincar ou aprender, mas, em vez disso, usar essas noções de maneira diferente para criar uma nova pedagogia pré-escolar, algo Elkind (1988) falou como uma terceira via de pedagogia pré-escolar há muitos anos.

Uma dimensão vital tanto da brincadeira quanto da aprendizagem é a criatividade, que é vista aqui como a fonte de todos os objetos de aprendizagem na pré-escola. Isso significa que todo aprendizado é uma questão de criar algo novo para o indivíduo – ou seja, experimentar algo de uma maneira nova ou

ligeiramente diferente. “Como se” é outra noção frequentemente relacionada à brincadeira – mas essa noção é tão importante na aprendizagem quanto na brincadeira (Vaihinger, 2001). Isso significa que as tarefas de aprendizagem também devem ter o aspecto de “como se” para as crianças, para que possam ir além e desafiar seu próprio pensamento.

Ellen Langer (1997) a noção de atenção plena é outra dimensão da brincadeira, bem como da aprendizagem. Com mindfulness ela significa “estar atento, perceber ou estar atento a algo”. Ser receptivo e interessado é tão importante na brincadeira quanto na aprendizagem.

A última noção que apresentaremos é a de Anna Craft (2002) noção, pensamento de possibilidade. Na brincadeira, a criança lida com possibilidades o tempo todo, mas essa forma de se relacionar com o mundo ao seu redor é igualmente importante no aprendizado.

Levar essas noções a sério significa reconhecer e fazer uso da estreita conexão entre brincar e aprender. Isso muitas vezes é uma questão de o professor enxergar as possibilidades em todas as atividades na educação infantil.

A experiência de pesquisa-ação com professores envolvidos no tipo de abordagem pré-escolar aqui apresentada é que eles podem dizer: “Sempre pensei na brincadeira como algo que as crianças aprendem – mas nunca vi o aspecto lúdico na aprendizagem”. Outra professora afirma que hoje tem menos atividades planejadas para todo o grupo, pois a comunicação e a interação são difíceis de usar em grupos grandes (Johansson & Pramling Samuelsson, 2006). O que os professores estão dizendo aqui é que eles devem abrir espaço para o improviso, a interação e a escuta das crianças.

Currículos diferentes para a primeira infância têm formas diferentes de apresentar objetivos para crianças muito pequenas. Paula Oberheumer (2005) afirma que a maneira mais comum de perceber os objetivos é declarar quais conhecimentos ou habilidades as crianças devem alcançar antes de deixarem o ambiente da primeira infância.

Os objetivos da educação infantil são definidos nos currículos e na mente do professor. Isso significa que a forma como ela constrói o ambiente e que tipo de

experiências são fornecidas são decisivas para a aprendizagem das crianças e para as oportunidades de dar sentido ao mundo ao seu redor. O currículo deve ser interiorizado e vivido pelo professor. Isso significa que ele/ela deve ver as possibilidades em todos os lugares do ambiente da criança (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003).

O professor também deve contribuir para um ambiente desafiador e rico. Isso inclui o uso de seu próprio conhecimento para criar situações, tarefas, ambientes de jogo, etc. (Doverborg & Pramling, 1995).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma das principais características da abordagem que estamos defendendo é como o professor pode direcionar a atenção das crianças para os objetos de aprendizagem. Em um nível, os objetos de aprendizagem na educação infantil estão relacionados a valores e normas, habilidades e capacidades e à compreensão de diferentes aspectos do mundo circundante. Isso significa que os objetos de aprendizagem são os mesmos em todo o sistema educacional, mas em diferentes níveis de complexidade do ponto de vista do professor.

Do ponto de vista da criança, pode ser tão complexo compreender as concepções numéricas aos quatro anos de idade quanto entender a multiplicação mais tarde na escola. São todas dimensões do mesmo objeto de aprendizagem em diferentes níveis de aprendizagem. Isso não significa que a pré-escola deva ser orientada por disciplinas, mas as dimensões básicas de, por exemplo, leitura e escrita, matemática, ciências, cultura, etc., devem estar presentes.

Dimensões mais gerais, como democracia, equidade de gênero e competências sociais, emocionais e cognitivas, também devem ser incluídas para cumprir o currículo. O objeto de aprendizagem é então semelhante em todo o sistema escolar. O ato de aprender, porém, é diferente!

Pode haver uma razão pela qual o foco em como as crianças aprendem tem sido tão forte ao longo da história. As crianças pequenas são diferentes das crianças em idade escolar, não apenas porque ainda não aprenderam a ser crianças

em idade escolar, o que para muitas crianças significa receber instruções e esperar a resposta do professor.

As crianças pequenas são ativas “por natureza”. Eles estão constantemente “em andamento”! Isso impõe certas exigências ao professor. Essas demandas podem ser descritas como fazendo com que as crianças se interessem por objetos de aprendizagem específicos, mas também como capturando o interesse da criança. Tudo isso exige que o professor consiga se sintonizar com o mundo da criança.

Se fala sobre “pensamento sustentável compartilhado” como um importante fator de qualidade na aprendizagem das crianças. Isso significa que o professor e a(s) criança(s) compartilham o mesmo objeto de comunicação e pensamento – algo que muitos estudos têm mostrado ser raro.

O papel do professor é igualmente importante para aprender e brincar. É importante para dar apoio e inspiração, para desafiar e encorajar a disposição e o desejo da criança de continuar o processo de dar sentido ao mundo. Isso significa que o foco deve estar no processo de comunicação e interação.

Uma abordagem da educação infantil construída em uma perspectiva de orientação para o objetivo relacionado à criança que aprende brincando desafia os professores a serem centrados na criança e direcionados para objetos de aprendizagem simultaneamente. Também desafia as crianças a manter seu direito à autodeterminação e a prestar atenção ao objeto de aprendizagem simultaneamente.

Ser capaz de integrar brincar e aprender em uma pré-escola orientada por objetivos significa ver a criança aprendendo brincando e, ao fazê-lo, abrir espaço para a criatividade, escolhas, iniciativas, reflexões etc. das crianças. Significa também estar ciente dos objetos de aprendizagem e utilizando o dia inteiro e todas as atividades para desenvolver a compreensão da criança sobre diferentes aspectos do mundo circundante.

No presente artigo, propomos uma pedagogia sustentável para o futuro – uma pedagogia que não separa a brincadeira da aprendizagem, mas se baseia nas

semelhanças para promover a criatividade nas gerações futuras. Aprender a criatividade e brincar na e para a sociedade futura.

REFERÊNCIAS

ASPLUND Carlsson, M. e JOHANSSON, JE 2000. "Husligheten i förskolan: En omsorg om barn, familj och samhälle [Domesticidade na pré-escola: No cuidado de crianças, família e sociedade; em sueco].". **Em Omsorgsbegreppet e förskolan. Relatório de Nätverk para Barnomsorgsforskning** 30-36. Gotemburgo, 20–21 de novembro.

ASTINGTON, JW 1998. A teoria da mente vai para a escola. **Liderança Educacional**, 56(3): 46-48.

ASTINGTON, JW 2000. "**Linguagem e metalinguagem na compreensão infantil da mente**". Em Mentes em formação. Ensaios em homenagem a David R. Olson , editado por: Astington, J. W. Oxford : Blackwell.

BATESON, G. 1976. "**Uma teoria do jogo e da fantasia**". In Play, seu papel no desenvolvimento e evolução, Editado por: Bruner, J , Jolly, A e Sylva, K . Harmondsworth, Reino Unido : Pinguim.

BLANK, M. 1983. **Ensinar a aprender na pré-escola. Uma abordagem de diálogo**, Cambridge, MA : Brookline Books .

ARTESANATO, A. 2002. **Criatividade e educação infantil: uma base vitalícia**, Londres: Continuum . (Estudos contínuos em aprendizagem ao longo da vida).

Dahlberg, G. e Lenz Taguchi, H. 1994. Förskola och skola—om två skilda tradição och om visionen om en mötesplats [**Pré-escola e escola—sobre duas tradições diferentes e uma visão de um lugar de encontro**; em sueco], Estocolmo, Suécia : HLS Förlag.

Dau, E. 1999. **Brincadeira de criança. Revisitando brincadeiras em cenários da primeira infância**, Sydney, Austrália: Maclennan Petty . [Google Scholar]

Súmula, S. 1999. "**Pensar no brincar, brincar no pensar**". Em Brincadeira de criança. Revisitando a brincadeira em cenários da primeira infância, Editado por: Dau, E. Sydney, Austrália : Maclennan Petty.

Elkind, D. 1988. "**A resistência à prática educacional apropriada ao desenvolvimento com crianças pequenas: a verdadeira questão**". Em programas de primeira infância em escolas públicas , editado por: Wagner , T. Alexandria, VA : Associação para Supervisão e Desenvolvimento Curricular.

Ernst, A. 2000. "Olhe de novo. Documentação e comunicação através de meios audiovisuais". Haia, Holanda: **Bernard van Leer Foundation. Assuntos da Primeira Infância**, (96), 38.

Froebel, F. 1995 . Människans fostran [**Die Menschenerziehung**; em sueco], Lund, Suécia : Studentlitteratur.

Glover, A. 1999. "**O papel do brincar no desenvolvimento e aprendizagem**". Em Brincadeira de criança. Revisitando a brincadeira em cenários da primeira infância, Editado por: Dau, E. Sydney, Austrália : Maclennan Pretty.

Hohman, M. , Banet, B. e Weikert, D. 1989 . Barn i lek og aktiv læring. Pedagogisk håndbok for barnehagen [**Crianças brincando e aprendendo ativamente**; em norueguês], Tøjen, Noruega: Universitetsforlaget .

Hundeide, K. 2003. "**Da interação inicial à comunicação em sala de aula**". Em A criança resiliente, editado por: Arnesen, A. Oslo, Noruega: The Norwegian Therapost Association.

Hundeide, K. 2006. Sociokulturella ramar för celeiros utveckling - celeiros livsvärldar [**Estruturas socioculturais para o desenvolvimento infantil**; em sueco], Lund, Suécia: Studentlitteratur.

Johansson, E. e Pramling Samuelsson, I. 2006. Lek och läroplan. Möten mellan barn och lärare i förskola och skola [**Jogo e currículo**; em sueco], Göteborg, Suécia: Acta Universitatis Gothoburgensis . (Göteborg Studies in Educational Sciences 249.).

Piaget, J. 1976. **A concepção de mundo da criança**, New Jersey: Litterfield Adams & Co.

Pramling, I. 1983. **A concepção de aprendizagem da criança**, Göteborg, Suécia :Acta Universitatis Gothoburgensis . (Estudos de Göteborg em Ciências da Educação 46.).

Pramling, I. 1987. Vadär metakognition? [**O que é meta-cognição?;** em sueco] , Göteborg, Suécia : Göteborgs universitet. Institutionen för metodik i lärarutbildningen.

Pramling, I. 1990. **Aprendendo a aprender. Um estudo de crianças pré-escolares suecas**, Nova York : Springer Verlag.

Rinaldi, C. 2001. "**Documentação e avaliação: Qual é a relação?".** Em Tornar a aprendizagem visível. Crianças como aprendizes individuais e em grupo, 78-93 . Reggio Emilia, Itália : Reggio Children and Project Zero.

Runesson, U. 1999. Variationens pedagogik [**A pedagogia da variação**; em sueco] , Göteborg, Suécia : Acta Universitatis Gothoburgensis . (Göteborg Studies in Educational Sciences 129.)

Sawyer, RK 1997. **Finja jogar como improvisação**. Conversação na sala de aula da pré-escola, Mahwah, NJ: Erlbaum .

Singer, D. e Singer, J. 1990 . **A casa do faz de conta: brincadeiras infantis e o desenvolvimento da imaginação**, Cambridge, MA: Harvard University Press .

Siraj-Blatchford, I. 1999. "**Pedagogia da primeira infância: prática, princípios e pesquisa**". In Compreender a pedagogia e o seu impacto na aprendizagem, Editado por: Mortimor, P. 20-45. Londres: Paul Chapman.

Siraj-Blatchford, I., Silva, K. , Muttock, S. , Gilden, R. e Bell, D. 2002. **Pesquisando pedagogia eficaz nos primeiros anos** , Oxford : Universidade de Oxford, Departamento de Estudos Educacionais .

Sommer, D. 2005a. Estocolmo, Suécia: Runa . Barndomspsykologi. Utveckling i en förändrad värld [**Psicologia da infância**; em sueco] (2ª ed.)

Sommer, D. 2005b. Barndomspsykologiske facetter [**Facetas psicológicas da infância**; em sueco], Estocolmo: Liber.

Stern, D. 1985. **O mundo interpessoal da criança** , New York : Basic Books .

Stern, D. 1991. **Diário de um bebê**, Londres: Fontana.
Sutton Smith, B. 1997. **A ambigüidade do jogo**, Cambridge, MA: Harvard University Press .
Vygotsky, LS 1972[1934]. Taenking og språg I og II [**Pensamento e linguagem, 1 e 2**; em dinamarquês] , København, Dinamarca : Mezhdunarodnaja Kinga og Hans Reitzels Forlag A/S.
Williams, P. 2001. Barn lär av varandra. Samlärande i förskola och skola [**As crianças aprendem umas com as outras**; em sueco], Göteborg, Suécia: Acta Universitatis Gothoburgensis. (Estudos de Gotemburgo em Ciências da Educação 163).