

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Sonia Luci Zimmermann Landó

A ATIVIDADE LÚDICA EM PRÁTICAS DE ENSINO COM
CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CRECHE

Goiânia, março - 2009

Sonia Luci Zimmermann Landó

**A ATIVIDADE LÚDICA EM PRÁTICAS DE ENSINO COM
CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CRECHE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Católica de Goiás, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação do Prof. Dr. José Carlos Libâneo.

Goiânia, março - 2009

FOLHA DE APROVAÇÃO

Sonia Luci Zimmermann Landó

A ATIVIDADE LÚDICA EM PRÁTICAS DE ENSINO COM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CRECHE

BANCA EXAMINADORA

José Carlos Libâneo (Presidente)

Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas

Deise Nanci de Castro Mesquita

Data: 20/03/2009

NOTA DE ESCLARECIMENTO

A dissertação de mestrado de Sonia Luci Zimmermann Landó foi apresentada em sessão pública “post-mortem”, pois ela faleceu quatro dias antes de realizar sua defesa perante a Banca Examinadora.

Após o falecimento de Sonia, em 10/3/2009, o Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação autorizou a referida sessão “post-mortem” e a concessão a ela do título de Mestre, já que a Banca Examinadora havia atestado formalmente que a dissertação preenchia todas as exigências regulamentares para a titulação.

Ao final da apresentação da dissertação feita pela colega Isa Maria Braga, o orientador, Prof. Dr. José Carlos Libâneo, proferiu estas palavras:

“Desejo agradecer a presença de todos, nessa sessão, familiares, professores, amigos, colegas. De onde Sonia estiver, com a sua generosidade, grandeza e simplicidade, certamente está sensibilizada por vocês estarem aqui. E, se cada um de nós quiser, ela nos passará um fluido bom para inspirar todos os nossos bons desejos e as melhores causas que orientam nossas existências.

Vou falar o essencial sobre o trabalho de orientador e orientanda, no percurso de Sonia neste Programa. Iniciamos os trabalhos de orientação em março de 2007. Sonia logo cumpriu os créditos de disciplinas, pois ela queria ir a campo. Como é comum, teve dificuldades em achar uma escola, e uma professora que pudesse realizar com ela o experimento didático-formativo.

Chegou a passar uns quatro meses numa escola da Prefeitura, fez um extenso diagnóstico da escola e dos alunos da classe da professora escolhida. Como em tudo o que fez nos trabalhos comigo, ela era perfeccionista, ia aos detalhes, fazendo tudo absolutamente correto. Infelizmente essa escola não deu certo.

No início de 2008, fez outra busca, e encontrou uma creche que tinha classes de Educação Infantil. Uma creche muito simples, que atendia crianças pobres. Foi lá que ela se envolveu ao longo de quase seis meses, para fazer sua pesquisa. Documentou toda a sua investigação, fez as filmagens, foi um trabalho difícil, requereu dela muita vontade e dedicação, mas ela terminou. Disso resultou sua dissertação.

Quero dizer a vocês que a Sonia, em nosso Mestrado, foi um exemplo de aluna, de pesquisadora, de colega. Ela tinha o necessário para levar a atividade intelectual como deve ser levada: desejo e motivação, foco em objetivos, em metas, em função de uma boa causa. Mas, sem dúvida, sua maior causa foram as crianças, quero dizer, o amor às crianças pobres e, em especial, às crianças com deficiências e necessidades especiais. No início de outubro, antes de se manifestarem seus problemas de saúde, ela me disse: professor, agora você não precisa muita pressa para ler meu texto. Estou voltando para a Secretaria, me propuseram um trabalho que eu gosto muito, com a educação especial. Ela do que ela gostava.

E como é que a Sonia queria ajudar essas crianças, as pobres e as com necessidades especiais? Com o brinquedo. Ela estava convencida do poder do brinquedo, do jogo, da brincadeira para o desenvolvimento mental, afetivo, físico das crianças. Ela queria espalhar brinquedotecas por Goiás afora. Por ocasião da pesquisa, ela foi a uma loja de 1,99, comprou sacos de brinquedo para as crianças da creche.

Então, colegas, amigos, professores da Sonia, ela se foi. Mas continua conosco na nossa boa lembrança, no espírito de cada um de nós, deixando-nos seu exemplo de seriedade, dedicação, generosidade, disciplina, nos animando a ir em frente, obter tudo de gratificante que a vida pode nos dar. Sonia nos lembrará sempre de que vale a pena lutar pelas nossas causas, vale a pena tentarmos sermos bons, dignos, amorosos, responsáveis.

Goiânia, 20 de fevereiro de 2010

Prof. José Carlos Libâneo - Orientador

RESUMO

O estudo teve por objetivo investigar práticas de ensino com atividades lúdicas na Educação Infantil em creche e seu papel no desenvolvimento mental e afetivo das crianças. Tais atividades foram entendidas como parte integrante daqueles conhecimentos, habilidades e atitudes a serem internalizadas por crianças dessa faixa etária, em escolas. A pesquisa consistiu da aplicação de um experimento didático-formativo, cujo conteúdo foi a realização de atividades lúdicas visando mudanças nas ações mentais dos alunos em relação a níveis esperados de desenvolvimento mental e afetivo. A investigação teve como base teórica a teoria histórico-cultural e a teoria do ensino desenvolvimental de V. Davidov. A realização do experimento e sua análise permitiram comprovar a eficácia do trabalho da professora no progresso dos processos mentais das crianças exigindo-se, no entanto, atuação firme e determinada da professora, uma estrutura mínima de organização da classe para levar em frente as atividades docentes e discentes e respeito irrestrito às características sociais, culturais e psicológicas das crianças.

Palavras-chave: Educação Infantil. Ludicidade. Educação em creche. Teoria histórico-cultural. Teoria do ensino desenvolvimental.

ABSTRACT

The study aimed to investigate practices of teaching with play activities in early childhood education in nursery school and their role in mental and emotional development of children. Such activities were understood as part of those knowledge, skills and attitudes to be internalized by children at this age, in schools. The research was an application of a teaching experiment which content was to carry out ludics activities aimed at changing students' mental actions in relation to expected levels of mental and emotional development. The research was based on theoretical historical-cultural theory and the theory of developmental teaching of V. Davidov. The accomplishment of the experiment and its analysis allowed to proving the effectiveness of the professor in the progress of the mental processes of children requiring, however, firm and determined actions of the teacher, a minimal structure of class organization to carry on teaching activities and students and unrestricted respect for social, cultural and psychological of children needs.

Keywords: Early childhood education. Children's play. Ludic education. Education in nursery school. Historical-cultural theory. Theory of developmental teaching.

O brinquedo também cria a zona de desenvolvimento proximal da criança. Na brincadeira, a criança está sempre se comportando acima de sua idade, acima de seu comportamento usual do dia-a-dia; na brincadeira ela está, pro assim dizer, um pouco adiante dela mesma. O brinquedo contém, de uma forma concentrada, como no foco de uma lupa, todas as tendências de desenvolvimento; é como se a criança tentasse pular acima de seu nível usual. A relação entre brinquedo e desenvolvimento pode ser comparada com a relação ente instrução e desenvolvimento... O brinquedo é uma fonte de desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky, citado por Valsiner, 2001, p. 373).

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

CAPÍTULO I - A ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DA LDB 9394/1996: DAS DIRETRIZES À ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA

1. Visão geral da organização da Educação Infantil no Brasil e em Goiás
2. A trajetória da Educação Infantil no Brasil
3. A Educação Infantil: espaço de vivências e direitos
4. Perspectivas da Política de Educação Infantil no Brasil
5. As diferentes propostas de Educação Infantil no Brasil na atualidade
6. A proposta de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Goiânia

CAPÍTULO II – AS ATIVIDADES LÚDICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

1. Panorama histórico dos jogos e brincadeiras infantis
2. Conceito de atividade lúdica
3. O papel da atividade lúdica na escola
4. Atividade lúdica e aprendizagem escolar na visão da teoria histórico-cultural
 - Aprendizagem e desenvolvimento
 - Periodização do desenvolvimento humano
 - A natureza da atividade pedagógica

CAPÍTULO III – APRENDENDO A PENSAR COM A UTILIZAÇÃO DO BRINQUEDO: UMA PROPOSTA DE METODOLOGIA DE ENSINO PARA O JARDIM II NA CRECHE

1. Descrição da pesquisa
2. Tipo de pesquisa, abordagem teórica e procedimentos
3. Descrição do trabalho realizado
4. As categorias de análise
5. Relato sistemático da pesquisa

CONCLUSÃO

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa teve como tema o desenvolvimento de atividades lúdicas na Educação Infantil em creche. A inclusão da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica foi uma das principais conquistas sociais na história da educação brasileira nos últimos anos, quando foi assegurada no artigo 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9.394, 1996). No entanto, antes que fosse inscrita na legislação, pesquisadores e educadores de todo país vinham defendendo a importância do acolhimento das crianças em escolas não apenas para “guardá-las” enquanto as mães trabalhavam, mas também para usufruírem de atividades organizadas de ensino e de aprendizagem. A LDB define como finalidade da Educação Infantil “o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social”. Embora persistam entre os especialistas acentuadas divergências sobre seu currículo e metodologia, é praticamente unânime a aceitação de que as atividades lúdicas ocupam lugar central.

As creches no Brasil continuam mantendo sua marca, fixada ao longo do tempo, de um caráter predominantemente assistencialista e filantrópico, cuidando da guarda e cuidados físicos da criança, não do ensino e do desenvolvimento global. Mesmo a legislação estabelecendo que as creches devem atender a crianças de 0 a 3 anos¹, na realidade ela continua sendo alternativa para classes sociais de baixa renda para receber crianças acima dessa idade. Por mais que pesquisadores estudiosos da creche tenham denunciado permanentes problemas decorrentes desse caráter assistencialista, por exemplo, espaço físico precário, professores improvisados, ausência de organização de atividades sistemáticas de aprendizagem, eles ainda persistem. Estudos sobre a realidade da educação infantil no Brasil mostram a precariedade das instalações, a falta de condições materiais como banheiros, chuveiros, cozinha, má formação profissional, falta de cuidados apropriados a cada criança individualmente, baixa relação adulto-criança, pouco cuidado na atenção das interações das crianças, frequentemente deixadas no pátio sem vigilância. Há autores que põem em questão a capacidade da creche de cuidar e educar crianças pequenas,

¹ A Lei Estadual Complementar n. 26, de 28/12/1998 (Estado de Goiás), dispõe em seu artigo 29: “A educação infantil é assegurada em creches, para crianças de 0 a três anos, e em pré-escolas para as de quatro a seis anos, preferencialmente em estabelecimentos públicos, constituindo-se em direitos das crianças e seus pais”.

devido à sua precariedade. Numa visão crítica, a situação das creches se agrava pelo fato de elas serem, frequentemente vistas como prestação de serviços para crianças pobres, com qualidade bastante precária e com riscos de acentuar marcas de exclusão social. Por outro lado, há relatos de experiências em que, ao se criticar o modelo assistencialista, se põe como solução a organização de um currículo por disciplinas, dentro dos moldes tradicionais, sem levar em conta características sociais, culturais e psicológicas das crianças. Neste trabalho, partimos do entendimento de que na Educação Infantil as crianças podem se apropriar das formas organizadas da cultura, desenvolvendo suas capacidades mentais, levando-se em consideração suas características individuais e sócio-culturais.

Além do mais, considerou-se oportuno realizar a pesquisa numa creche, já que por lei as creches são “instituições de Educação Infantil”, conforme o parágrafo único da Resolução n. 194/2007, que define o Sistema Municipal de Ensino de Goiânia (GO):

Entende-se por instituições de Educação Infantil todas as instituições responsáveis pela educação e cuidado de crianças de zero a cinco anos de idade, independentemente de denominação e regime de funcionamento.

É neste quadro que se inseriu a presente pesquisa. Nosso propósito foi o de mostrar a possibilidade de articular atividades lúdicas e desenvolvimento cognitivo, no currículo de EI numa creche. Considerando-se que as atividades lúdicas representam o cerne de um projeto pedagógico para a Educação Infantil, a questão que nos propusemos investigar foi: qual o papel do brincar no desenvolvimento afetivo e cognitivo da criança e como devem ser organizadas atividades pedagógicas que atendam a esse papel, na perspectiva da teoria histórico-cultural.

A escolha do tema desta pesquisa foi alicerçada em leituras e vivências, numa trajetória profissional que me possibilitou as mais variadas experiências. Da minha própria trajetória pessoal e profissional guardo lembranças de belos momentos, das contradições e de até mesmo das confusões nas brincadeiras que, no final, chegavam a bom termo. Hoje compreendo como a velha caixa de brinquedos e os mais ricos personagens que o compunha bem como a turma da redondeza contribuíram com grandiosidade para meu processo de aprendizagem. Na escola, o brincar enquanto instrumento didático pedagógico fazia com que o empirismo fosse superado pela cientificidade, ocorrendo uma mistura de história, cultura, alegria de uma determinada época e lugar. Ao longo da minha formação acadêmica e na minha experiência profissional, especialmente com crianças da educação especial, foi incessante meu interesse pelas atividades lúdicas na escola. Após a conclusão do curso de pedagogia, freqüente um curso de especialização cujo trabalho de conclusão

(monografia) foi sobre o brincar na Educação Infantil. Para esse fim, realizei visitas em locais em que se desenvolviam projetos com a utilização de atividades lúdicas, por exemplo, a Escola Kinomos, em Belo Horizonte, e a brinquedoteca da Universidade Federal de Santa Maria. Esta última possui os brinquedos experimentados inclusive com crianças com necessidades educativas especiais.

Junto com essas preocupações, sempre deparei, também, com a questão da qualidade das práticas de ensino. Em depoimentos que tenho ouvido dos próprios professores que exercem suas funções na educação infantil, tem me causado inquietação a falta de fundamentação teórico-metodológica das professoras. Esses professores precisam ser ajudados. Muitos deles lutam com dignidade, responsabilidade, compromisso e estão na escola acreditando e querendo uma educação de qualidade e muitas vezes não são reconhecidos, valorizados e nem sequer respeitados como seres humanos. Estes têm doado a sua própria vida como temos percebido nos meios de comunicação, ou estão sendo vítimas de uma sociedade que perdeu os limites e alguns valores. Estes constroem sua história com dignidade, dedicação, investindo em conhecimento durante sua carreira. São esses professores que devemos auxiliá-los, pois acreditamos que quando não oferecemos ao professor a oportunidade da experiência lúdica, negamos toda a riqueza que pretendemos que este ofereça aos seus alunos.

O problema de pesquisa

O brincar contribui para melhorar a formação dos alunos e seu desempenho na alfabetização? Qual é o papel da atividade lúdica no desenvolvimento cognitivo e afetivo e da criança? Como organizar no plano de ensino atividades de brincar como parte integrante do domínio de conhecimentos, habilidades e atitudes? Como ativar zonas de desenvolvimento proximal por meio de atividades lúdicas? Que condições são necessárias para o bom desempenho da professora, numa prática de ensino que incorpora atividades lúdicas?

Segundo Davydov, na tradição da teoria histórico-cultural, o ensino desenvolvimental é aquele que promove e amplia o desenvolvimento mental, ou seja, que ajuda a formar a capacidade de pensar teoricamente e, com isso, atua no desenvolvimento da personalidade. Conforme Elkonin, no desenvolvimento de crianças menores a atividade lúdica é a atividade predominante. Dessa forma, o brincar consiste de uma importante dimensão cultural no processo de desenvolvimento cognitivo e afetivo e, portanto, deve ser incluído no processo de escolarização. Entendendo o brincar como processo psicológico, o

experimento didático visa, assim, ligar a brincadeira aos processos de desenvolvimento e de aprendizagem escolar.

Apresentamos, então, como o objeto de pesquisa deste projeto, a atividade lúdica como uma das ferramentas básicas a ser considerada e utilizada no processo de aprendizagem.

Algumas questões de pesquisa terão lugar neste trabalho: será que a atividade lúdica inserida no plano de ensino e na forma como está sendo utilizada tem contribuído com a qualidade do aprendizado das crianças? Que lugar o brinquedo e a brincadeira assumem nesse contexto? Será que os profissionais que atuam com as crianças tiveram uma formação que valorizasse sua própria criação, imaginação e ludicidade? Que papel os educadores devem assumir enquanto profissionais que atuam na educação infantil?

Propor um problema nestes termos não significa desconhecer a complexidade de variáveis que incidem na educação Infantil, tal como mencionamos anteriormente. Já se foi mencionado inclusive algumas variáveis anteriormente, mas queremos avaliar as possibilidades de análise teóricas, metodológicas com base em estudos realizados em outras circunstâncias em relação ao histórico cultural. Com isto, pretende-se atribuir um “peso” à atividade lúdica na didática para que os brinquedos, as brincadeiras, os jogos tornem estratégia fundamental de aprendizagem para as crianças.

Assim, esta pesquisa tem dois grandes objetivos:

- a) Realizar um diagnóstico das condições institucionais, pedagógicas e curriculares de uma creche que atende crianças de 0 a 5 anos.
- b) Por em prática, acompanhar e avaliar uma proposta de ensino em classe de Educação Infantil que incorpora a ludicidade, conforme a orientação da teoria histórico-cultural.

São objetivos específicos:

- a) Elaborar diagnóstico (antes e depois) da situação escolar das crianças que participarão do experimento, considerando o desempenho esperado em relação às idades e níveis de escolarização previstos pela SME.
- b) Elaborar e executar um plano de ensino para a Educação Infantil (5 anos) em que estejam presentes ações e tarefas de aprendizagem relacionadas com a atividade lúdica.

- c) Buscar evidências da contribuição das atividades lúdicas no favorecimento do desenvolvimento mental e afetivo das crianças.
- d) Avaliar condições específicas pelas quais uma professora pode ser mais bem preparada e melhor assistida para apropriar-se de modos de trabalhar atividades lúdicas.
- e) A investigação se pautou em estudos sobre a teoria histórico-cultural do desenvolvimento e teoria da Atividade, considerando-os fundamentais para a compreensão de escolas para crianças que iniciam sua escolarização, principalmente em suas contribuições para compreender o papel das atividades lúdicas como instrumentos didáticos básicos na educação infantil.

Enfoque Metodológico

A presente pesquisa é de caráter qualitativo. A abordagem qualitativa, segundo Lüdke (1986, p. 11-12), tem sido preferida pelos pesquisadores da área da educação, porém isto não invalida a existência de muitas dúvidas sobre o que realmente caracteriza e principalmente os termos que deverão ser utilizados como pesquisa quantitativa. Bogdan e Biklen comentam:

(A pesquisa qualitativa) é um campo que era anteriormente dominado pelas questões da mensuração, definições operacionais, variáveis, testes de hipóteses e estatística alargaram-se para contemplar uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais. Designamos esta abordagem por Investigação Qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 11).

Foi nessa perspectiva que realizamos nosso estudo, à medida que atuamos num ambiente natural como sua fonte direta de dados, observando e descrevendo processos efetivados na escola e na sala de aula e analisando os dados pelo processo indutivo (Id.ib.).

No desenvolvimento da pesquisa foram observadas as seguintes fases:

1ª.) Pesquisa bibliográfica para a fundamentação do projeto, incidindo principalmente no tema do ensino e desenvolvimental e das atividades lúdicas, na perspectiva da Teoria histórico-cultural (momento Vygotsky, Leontiev e Davidov).

2ª.) Visitas à Creche para obter um diagnóstico inicial sobre organização escolar, dados quantitativos sobre alunos e professores, propostas pedagógicas existentes, rotina de funcionamento.

3^a.) Elaboração de Plano de ensino para o experimento didático-formativo, com a participação da professora, envolvendo também leitura de textos e orientações metodológicas, compatíveis com a teoria de suporte.

4^a.) Realização do experimento didático-formativo.

5^a.) Realização de entrevista semi-estruturada com a professora da sala e a coordenadora pedagógica da Creche (concepções e crenças sobre a educação; pré-escola, sua formação; percepções e perspectivas em relação aos alunos; conhecimento sobre a teoria e qual a visão de sua prática).

6^a.) Tratamento dos dados, análise e interpretação; redação final da dissertação.

O experimento didático-formativo

Para Libâneo, este procedimento consiste em “estudar as mudanças no desenvolvimento do psiquismo por meio da ativa influência do pesquisador na experimentação ou, em outras palavras, pela formação dirigida dos processos psicológicos investigados” (Libâneo, 2007, p. 2)

Organização dos capítulos

A dissertação será organizada em quatro capítulos. O capítulo I aborda a organização da Educação Infantil a partir da LDB n. 9394/1996, a trajetória da EI no Brasil e as modalidades de sua aplicação nas escolas. Serão feitas breves considerações sobre o atendimento em creches e, no final, será apresentada brevemente a proposta curricular de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Goiânia, destacando sua abordagem das atividades lúdicas.

O Capítulo II é dedicado a uma exposição sobre jogos e brinquedos como estratégias na Educação Infantil, abordando o papel da atividade lúdica enquanto estratégia fundamental para a aprendizagem nesse nível de ensino. A mudança de paradigmas na escola, no qual se tem a perspectiva de um avanço na qualidade de ensino, apresenta-se como alternativa a utilização do brinquedo, dos jogos e brincadeiras que formam um conjunto que chamaremos de atividade lúdica. Esse capítulo se completa trazendo as contribuições da teoria Histórico-Cultural para a Educação Infantil especialmente para compreensão entre ensino e desenvolvimento mental e o papel das atividades lúdicas. Serão trazidas considerações sobre formas de organização do ensino decorrentes das teorias de Vygotsky e Davidov.

No capítulo III é descrito e analisado o experimento didático-formativo que leva a uma proposta de metodologia de ensino para a Educação Infantil em creche, com crianças de 5 anos.

CAPITULO I
A ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DA LDB 9394/1996:
DAS DIRETRIZES À ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA

1. Visão geral da organização da Educação Infantil no Brasil e em Goiás

Embora a Lei 4024/1961 faz uma pequena referência à Educação Infantil, distinguindo a Educação pré-escolar e o Ensino Primário. Ela estabelece que a Educação pré-escolar se destinará aos menores de sete anos de idade, a serem atendidos em escolas maternas e jardins de infância. É o início da sensibilização para os direitos da infância de serem atendidos na Educação Infantil. A Lei 5.692, de 1971 surge dez anos depois, mantendo em boa parte os dispositivos da lei anterior.

Em 1988, findo o regime militar e iniciado o período de redemocratização do país, é promulgada no Governo Sarney a nova Constituição Federal, na qual se dá destaque à educação como direito de todos (Cap. III, Seção I).

Em 20/12/1996 é promulgada a LDB n. 9.394/96, consolidando os princípios estabelecidos na Constituição Federal. A LDB preconiza no Título III: Do Direito à Educação e do Dever de Educar, em seu art. 4º, Inciso IV, o dever do Estado com a educação escolar pública, a ser efetivado mediante a garantia de “(...) atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade”

Em seu art. 11, a lei dispõe sobre o papel dos municípios na implementação da educação infantil e do ensino fundamental:

(Os municípios incumbir-se-ão de) oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

O artigo 21 inclui, expressamente, a Educação Infantil na Educação Básica e no artigo 29 define sua finalidade:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

No Art. 30, fica estabelecido que esse nível de ensino será oferecido em creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; e em pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Diante do exposto, podemos inferir que houve uma evolução no que diz respeito à Educação Infantil no Brasil, pois saímos do caráter meramente assistencial para um posicionamento de legalização do direito à educação infantil gratuita, com finalidade de desenvolver, integralmente, a criança até seis anos de idade, nos seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social; auxiliando e completando, dessa forma, a atuação da família e da sociedade.

Além do mais, percebe-se que essa Lei maior da educação (LDB) delega funções aos Estados e Municípios para a organização e diretiva da Educação Infantil, já dando início à formação básica comum do aluno (Art. 9º). Verifica-se, também, que uma das diretrizes básicas chama atenção para o processo avaliativo da criança, na Educação Infantil (Art. 31) que deve ser flexível, sem discriminação, sem o objetivo de promoção ou punição, fortalecendo, assim, o processo de formação básica da criança.

Diretrizes Curriculares Nacionais

Conforme mencionamos anteriormente, a Constituição Federal de 1988 e a LDB de 1996 abrem as possibilidades de ampliação do atendimento às crianças na faixa etária de 0 a 6 anos.

O documento do MEC, denominado “Política Nacional de Educação Infantil : pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. (2006), traça um histórico das diretrizes curriculares da Educação Infantil, nas últimas décadas. Em 1994, após encontros e seminários com o objetivo de discutir com os gestores municipais e estaduais de educação questões relativas à definição de políticas para a Educação, era elaborado o documento de *Política Nacional de Educação Infantil*, definindo uma política de expansão da oferta de vagas para a criança de 0 a 6 anos, seguido de outro, denominado *Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil*.

Em 1998, o MEC, no documento *Subsídios para o credenciamento e o funcionamento das instituições de Educação Infantil*, organizado por representantes dos Conselhos de Educação, da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação, de membros da Câmara Federal e outros consultores e especialistas, deu um impulso para a formulação de diretrizes e normas para a Educação Infantil no Brasil.

Em 1998, foi elaborado o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (RCNEI) no contexto da definição dos Parâmetros Curriculares Nacionais que atendiam ao estabelecido no art. 26 da LDB em relação à necessidade de uma base nacional comum para os currículos. Ao mesmo tempo, o Conselho Nacional de Educação definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI. De acordo com a Resolução nº 1 de 7 de abril de 1999, no seu art. 2º “essas Diretrizes constituem-se na doutrina sobre princípios, fundamentos e procedimentos da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as instituições de Educação Infantil dos sistemas brasileiros de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas”. Ambos os documentos têm subsidiado a elaboração das novas propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil.

Em 2001, foi aprovado o Plano Nacional de Educação que, no capítulo sobre a Educação Infantil, são estabelecidas diretrizes, objetivos e metas para dez anos, abrangendo aspectos qualitativos e quantitativos (Cf. Brasil, 2006).

Diretrizes Curriculares da Educação Infantil no Estado de Goiás

Já mencionamos no histórico que a educação infantil vem sofrendo alterações tanto no plano pedagógico quanto curricular. Para melhor entendermos essas alterações, vamos fazer uma leitura das diretrizes curriculares da educação infantil no Estado de Goiás.

A Lei Estadual Complementar nº 26, de 28 dezembro de 1998, em seu Título V: *Dos níveis e das modalidades da educação e do ensino*, no Capítulo I: *Da composição dos níveis escolares*, e em seu Art. 30, determina que “a educação escolar compõe-se de: I – educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e médio [...]”. Nesse artigo, observamos que a educação básica é formada por três modalidades, dentre elas a educação infantil, que é a primeira porta de entrada do aluno para a escola, ou melhor, a educação infantil é o começo de todo processo educacional, podendo ser considerada como pré-base do aluno para o ingresso nos estudos, e, conseqüentemente, para o ‘universo’ do saber.

A mesma Lei nº 26/1998 destaca, na Seção II – Da Educação Infantil, os seguintes artigos:

Art. 38 – Compreende-se como educação infantil a primeira etapa da educação básica, a qual propõe:

I – proporcionar condições para o desenvolvimento integral, abarcando os aspectos físico, psicológico, intelectual, ético e social da criança, em complementação à ação da família;

II – promover a ampliação de suas experiências e conhecimentos, estimulando seu interesse pelo processo de transformação da natureza e da sociedade, através do convívio social.

Art. 39 – a educação infantil é assegurada em creches, para crianças de zero a três anos, e em pré-escolas para as de quatro a seis anos, preferencialmente em estabelecimentos públicos, constituindo-se em direitos da criança e de seus pais.

O artigo 40, em seu parágrafo 1º, estabelece que os projetos pedagógicos de educação infantil devem articular-se com a educação fundamental, entendendo-se que esse nível de ensino está vinculado ao processo de escolarização.

Vimos, portanto, que as diretrizes curriculares que regem a educação infantil, no Estado de Goiás, não diferem muito das diretrizes básicas da educação infantil institucionalizadas pelo Ministério da Educação e Cultura (governo federal), uma vez que a lei federal norteia a diretriz estadual, que, por sua vez, orienta a norma de cada município.

Diretrizes Curriculares da Educação Infantil no Município de Goiânia

As diretrizes curriculares da educação infantil no município de Goiânia também não fogem muito dos parâmetros nacional e estadual. A Resolução nº 194, de 29 de outubro de 2007, do Conselho Municipal de Educação – CME, estabelece “normas para Credenciamento, Autorização de Funcionamento, Reconhecimento, Renovação de Reconhecimento e Supervisão das Instituições de Educação Infantil, mantidas pelo Poder Público Municipal e das instituições privadas, no âmbito do Sistema Municipal de Ensino e dá outras providências”.

Segundo a resolução mencionada acima, no Capítulo I – Do Sistema Municipal de Ensino, em seu art. 1º, o Sistema Municipal de Ensino compreende:

(...) II – as instituições de Educação Infantil, de Ensino Fundamental e Médio em todas as modalidades, mantidas pelo Poder Público Municipal;

III – as instituições de Educação Infantil criadas, mantidas e/ou administradas por órgãos, autarquias, entidades, empresas e fundações do Poder Público, nas instâncias Federal, Estadual e Municipal;

IV – as instituições de Educação Infantil mantidas pela iniciativa privada.

Parágrafo único. Entende-se por instituições de Educação Infantil todas aquelas responsáveis pela educação e cuidado de crianças de zero a cinco anos de idade, independentemente de denominação e regime de funcionamento.

O que se percebe, aqui, é uma diferença na faixa etária da criança que será educada pelas instituições municipais de Educação Infantil, visto que a LDB, em seu Art. 4º, 29 e 30 denomina que a primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento

integral da criança até *seis anos* de idade. Também a Lei nº 26/1998 – SEE, no Art. 39, compreende que a educação infantil será oferecida em creche, para crianças de *zero a três anos*, e na pré-escola para as de *quatro a seis anos* de idade. Todavia, já nas diretrizes do município, o direito gratuito à educação infantil se restringe às crianças de *zero a cinco anos* de idade, como se vê no Parágrafo único, da Resolução 194/2007 – CME, citada anteriormente.

Breve menção à história das creches no Brasil e em Goiás

Segundo Barbosa e outros (2006), o atendimento em creche no Estado surgiu por iniciativas filantrópicas ligadas às instituições de caridade: creches *Anália Franco* (1958) e *Obra do Berço* da Irradiação Espírita Cristã mas sempre em caráter emergencial e paliativo. O avanço dos movimentos sociais favoreceu a expansão da Educação Infantil nas décadas de 1970-80. A primeira creche pública – Creche *Tio Romão* – foi criada pela Prefeitura de Goiânia na década de 1970, através da Fundação Municipal do Desenvolvimento Comunitário (FUNDEC), fundando-se, em 1983, o *Centro Infantil Tio Oscar*. Ainda segundo Barbosa (ib.):

Na década de 1980 outras iniciativas governamentais, como a inauguração da *Casa da Criança e do Projeto Creche* (1984) pela *Fundação das Legionárias do Bem Estar Social*, buscaram viabilizar a operacionalização de atividades com crianças na faixa etária de três a cinco anos, de famílias de média e baixa renda. O Estado manteve uma política de expansão dos atendimentos e de contratação de profissionais, especialistas em diferentes campos, contando com “ajuda diversa” de creches particulares de caráter filantrópico.

Em 1987 criou-se a *Comissão Estadual de Creches*, incluindo técnicos de órgãos públicos e a Associação de Creches, e logo a *Fundação da Promoção Social* (1987), quando o número de creches cresceu de 12 para 77, inclusive em bairros periféricos.

Ainda conforme Barbosa e outros, o atendimento às crianças menores de sete anos por parte da Secretaria Municipal de Educação (SME) iniciou-se em 1985, com a inserção das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental, atendendo à Lei nº 9.394/96.

2. A Trajetória da Educação Infantil no Brasil

No Brasil, o surgimento das instituições de Educação infantil teve na sua origem um modelo assistencialista, filantrópico, como nos moldes europeus, e acrescido de outro fator: o atendimento às crianças abandonadas, órfãos e filhos de mães solteiras.

Mary Del Priore em seu livro *A história das crianças no Brasil* (1991), descreve a trajetória do atendimento (ou não atendimento) à infância próxima de um massacre. Injustiça que ainda permanece quando se nega à infância brasileira os seus direitos, apesar do avanço na legislação, do desenvolvimento científico e tecnológico construído pela nossa sociedade.

Priore (1991) continua a reflexão e afirma:

(...) resgatar a história das crianças brasileiras é dar de cara com um passado que se intui, mas que se prefere ignorar, cheio de anônimas tragédias que atravessam a vida de mulheres, de meninos e meninas (...) (p.8).

A autora apresenta fragmentos do sofrimento vivido por um grande número de crianças brasileiras. Refere-se ao adestramento físico e mental das crianças indígenas pelos jesuítas, à venda das crianças escravas separadas dos pais e à discriminação sofrida pelos enjeitados mulatos, no Rio de Janeiro. Instituída pela casa de misericórdia, a roda dos expostos promovia um *infanticídio* maquiado com as crianças abandonadas. Na época eram comuns, ainda, às violências cotidianas por meio dos abusos sexuais, dos acidentes de trabalho que sofriam no trabalho escravo ou operário. O lugar da infância e particularmente daqueles segmentos que eram alvo de algum tipo de assistência é, portanto, marcado pela violência e ausência de cuidados. Pensar em modelos com caráter educativo, nessa época, era sabê-los restritos a parcelas muito privilegiadas da sociedade brasileira.

Historicamente, o atendimento às crianças mais pobres no Brasil passou por várias experiências e nomenclaturas: como as “criadeiras”, também chamadas *fazedoras de anjo*, pelo alto nível da mortalidade infantil presentes neste atendimento; creches e escolas maternais, como modelo substitutivo da família durante um longo período. Esse atendimento gerava um antagonismo na sua identidade, já que, quanto mais claramente era definida a responsabilidade da família em relação aos cuidados e à educação da criança pequena, menor era a legitimidade desta instituição para atuar neste campo (Haddad, 1991). As chamadas pré-escolas foram disseminadas na década de vinte por meio de experiências inspiradas nas teorias educacionais de Pestalozzi, Maria Montessori, Decroly, por exemplo, para atender as crianças das classes mais favorecidas.

No dizer de Kuhlmann (1999), também no Brasil, o que diferenciava o atendimento à criança era a classe social. Assim, a proposta dos jardins da infância surgiu como meio de preparação para a vida adulta (numa concepção futurista de criança) e era destinada às camadas médias e altas do ponto de vista sócio-econômico. Para os mais pobres, o atendimento tinha o objetivo de controle social, e era realizado em instituições de guarda e

cuidados eminentemente filantrópicos e sem um atendimento público de responsabilidade dos governos em qualquer das esferas administrativas.

O reconhecimento das instituições de Educação infantil como espaço de educação para as crianças pequenas ampliou-se com a expansão da força de trabalho feminina nos setores médios da sociedade. A necessidade crescente da inserção da mulher no mercado de trabalho e o desenvolvimento industrial no país exigiram a criação de órgãos de apoio à criança, tais como o Instituto de Amparo à Criança, criado em 1899. Ampliaram-se, pois, programas de apoio à criança na área de saúde, como as campanhas de vacinação, com o objetivo de reduzir as altas taxas de mortalidade infantil.

A partir da década de 30, o reconhecimento da responsabilidade do Estado com a Educação infantil veio acompanhado, contraditoriamente, da impossibilidade de atender a demanda dessa modalidade por dificuldades orçamentárias, fato que acontece até hoje. O atendimento continuou, então, de forma assistencial, como prestação de favores, longe de ser reconhecido como um direito.

Em 1935 o Manifesto dos Pioneiros da Educação defendia a escola pública e gratuita e entre outros pontos considerava a pré-escola como base do sistema escolar. Este movimento impulsionou a criação de praças de jogos nas cidades tendo como referência os jardins-de-infância froebelianos. Parques infantis foram construídos em várias cidades do país para atender as crianças das classes populares e houve nesta época a disseminação de jardins da infância para atender as classes mais favorecidas economicamente, inclusive com a criação de cursos para a formação de professores que seriam responsáveis por tais crianças.

Cada vez mais creches e parques infantis que atendiam as crianças em horário integral eram procurados por operárias, empregadas domésticas, profissionais do comércio, funcionários públicos.

A Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional aprovada em 1961 (Lei n. 4024/1961) preconizava a inclusão dos jardins-de-infância no sistema de ensino como classes de pré-primário. Prevalece, no entanto, uma política de apoio governamental a instituições filantrópicas e assistenciais e entidades comunitárias a custos baixos.

No período pós 1964, órgãos como a Legião Brasileira de Assistência (LBA) e a Fundação Nacional do Bem Estar (FUNABEM) continuavam a desenvolver ações em creches e pré-escolas, com o cunho assistencialista, às crianças carentes.

Neste período, influenciadas pelo tecnicismo também na área de assistência social, instituições que assumiam a educação das crianças pequenas desenvolveram uma ação que teve um enfoque mais formal. Conceitos como carência e marginalização cultural e educação compensatória foram adotados e houve ênfase à estimulação precoce e ao preparo para a alfabetização como garantia de diminuição do fracasso escolar nas séries seguintes, mantendo uma visão assistencialista de educação.

3. A Educação Infantil: espaço de vivência de direitos

Na década de 70 e 80 os movimentos operários e feministas a favor do direito ao atendimento das crianças pequenas nas instituições de Educação infantil se articularam com a luta pela redemocratização no país, pelo combate às desigualdades sociais e pela democratização da educação pública. A Constituição de 1988, fruto dessa luta, trouxe dentre outros avanços, o reconhecimento da criança como *sujeito de direitos*, definindo um corpo de direitos para crianças, o que foi depois reafirmado em outras instâncias legais como poderemos observar a seguir.

Pela primeira vez, na história do Brasil, uma Constituição faz referências a direitos específicos da criança sem se referir à família. Define o direito à educação da criança de 0 a 6 anos como dever do Estado (art. 208, inciso IV) e também no artigo 7º inciso XXV assegura como direito dos trabalhadores (homens e mulheres) a assistência gratuita dos seus filhos nas creches e pré-escolas públicas. Isso representou um avanço no reconhecimento de que as crianças têm direito a ter um desenvolvimento integral e que é dever do Estado garantir esse direito da criança brasileira, já que as outras constituições usavam termos como “assistir”, “velar” ou “amparar” a maternidade e a criança. (Campos, Rosenberg, Ferreira, 1993).

Nesse momento histórico define-se que a execução dos programas de Educação infantil é de responsabilidade do poder municipal com a colaboração técnica e financeira da União e do Estado (Constituição Federal 1988, lei nº art. 30, inciso VI).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei Federal nº 8.069/90 é considerado pelo UNICEF a legislação mais avançada do mundo no que se refere aos direitos dos brasileiros na faixa etária de sua abrangência. Este documento reitera as responsabilidades do poder público e supera a tutela na qual viviam as crianças e adolescentes; reafirma o que já estava posto na Constituição Federal por considerar a criança e o adolescente como sujeitos de direitos; enfatiza, desde o nascimento, o direito à vida, à educação, à saúde, à proteção, à liberdade, à convivência familiar e ao lazer.

Nesta mesma direção, a lei máxima que ordena os sistemas educacionais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei 9394/96) no seu artigo 29, aponta como finalidade da Educação infantil “o desenvolvimento integral da criança de 0 a 6 anos”. Institui essa modalidade de ensino como primeira etapa da Educação Básica e exige a incorporação das creches, antes ligadas à ação social, ao sistema de ensino.

O Plano Nacional de Educação (1997) legitima o direito da criança à escola quando afirma que “*a Educação infantil cumpre um papel sócio-educativo próprio e indispensável ao desenvolvimento da criança, valorizando as experiências e os conhecimentos que ela já possui e criando as condições para que socialize valores, vivências, representações, elaborando identidades étnicas, de gênero e de classe*”.

Neste movimento de luta e afirmação da Educação infantil no Brasil, o Conselho Nacional de Educação (CNE), emite o Parecer 22/98 que elege como fundamentos norteadores os compromissos com os princípios éticos, políticos e estéticos, numa proposta político-pedagógica de Educação infantil que respeite os direitos das crianças e suas famílias.

A resolução 01/99 do CNE regulamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil e os Conselhos Estaduais de Educação que estabeleceram as normas para credenciamento e reconhecimento de creches e pré-escolas, o que norteou as propostas curriculares e estabeleceu parâmetros para progressiva qualificação do atendimento educacional às crianças de 0 a 6 anos.

Aliados a essa mobilização e luta em favor da infância, estudos e pesquisas nas diferentes áreas, tais como Psicologia, Pedagogia, Sociologia, Antropologia, Psico e Sociolinguística, explicitam o significado das experiências infantis e a importância dos primeiros anos de vida para a formação do ser humano. Contribuem, desta forma, para que se elabore uma nova concepção de criança, considerada ser ativo que produz cultura, que se apropria dos conhecimentos e se desenvolve na *interação* com as outras pessoas, com o mundo, transformando-o e sendo transformado por ele.

No entanto, observamos que na sociedade brasileira há uma distância grande entre o que se conquistou em termos legais, diretrizes expressas nos documentos oficiais, aquilo que é formulado teoricamente por pesquisadores e acadêmicos e a prática social efetiva. São muitas as facetas da materialização do que aparece como prescrição política ou teórica.

O que dizer então da situação atual em termos de práticas sociais? Ao longo dos últimos anos constituiu-se uma rede de atendimento em instituições filantrópicas junto com a progressiva responsabilização do poder público municipal, além de rede paralela de pré-escola privada. Apesar disso, a prática social em relação às crianças tem oscilado ao longo do tempo entre tratá-las como “bibelot”, e como “adulto em miniatura”, para aquelas que, negligenciadas pelo Estado, pela sociedade e pela família, continuam sem infância pela inserção precoce no mercado de trabalho, ou que têm sua infância reduzida, por assumir a responsabilidade das tarefas domésticas e cuidados com os irmãos mais novos em substituição aos pais que trabalham ou que buscam encontrar uma ocupação que permita a sobrevivência da família.

Ampliando essa discussão, Mamede (2001) aponta para o desaparecimento da infância por meio da violência contra a criança, do trabalho infantil, da erotização nas relações humanas, do apelo ao consumo desde os primeiros anos de vida apresentados pela mídia, o que modifica e encurta o tempo da infância. A autora reafirma a defesa intransigente do direito à infância para todas as crianças, reconhecendo-as como sujeitos sócio-históricos e afirma a infância:

“(…) que ensina aos adultos o poder da criação, da imaginação, da curiosidade, da vivacidade, da capacidade de fantasiar, de reverter a ordem (ou será a desordem?) instalada e reconstruí-la de outra maneira (…)” (Mamede, 2001, p. 43).

Infância que assegure o espaço para o brincar como fonte de desenvolvimento e participação ativa no mundo. Infância como tempo em si, que marca uma especificidade que deve ser respeitada e não como tempo de preparação.

Infância que tenha assegurado o direito formal a educação em creche e pré-escola, como opção da família e dever do Estado, que promova o desenvolvimento integral das crianças.

Conceber a criança como sujeito sociohistórico e cultural, e a infância como tempo de desenvolvimento e aprendizagens indispensáveis ao ser humano aponta para uma concepção de Educação infantil que possibilita a vivência de todas as dimensões da criança que interage nos vários contextos em que vive. Exige a superação de tendências compensatórias, preparatórias e afirma a Educação infantil que:

“(…) dê condições materiais, pedagógicas, afetivas, culturais, sociais, humanas, alimentares, para que a criança viva como sujeito de direitos, se experimentando ela mesma enquanto sujeito de direitos (…)” (Arroyo, 1994, p.16)

O patamar alcançado pela Educação infantil definido em lei e através das representações sociais de infância leva a compreensão mais ampla do processo de ensino - aprendizagem e a consideração da indissociabilidade entre o cuidar e o educar que se expressa no que é recomendado no texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil (C.E.B./C.N.E. n.º 1/99):

“(…)uma prática de educação e cuidados, que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos, lingüístico e, sociais da criança, entendendo-se que ela é um ser completo, total e indivisível.”

Segundo essa diretriz, a Educação infantil deve oferecer um espaço em que as crianças são reconhecidas como cidadãs em processo, participantes de uma educação sem discriminação de nenhuma natureza! Uma educação emancipatória e humanizadora!

Vale ressaltar os esforços que têm sido desenvolvidos no Brasil atualmente, pela sociedade civil organizada, através de suas entidades de defesa da criança, pelos governos que se comprometem com a qualificação da educação pública, pelos profissionais de educação e demais áreas sociais, convencidos da *urgência* da implementação de uma política educacional com qualidade social desde o nascimento. Esforços que fazem nascer uma consciência social em favor da Educação infantil que pode desestabilizar a cultura guardiã, assistencialista que tem caracterizado, ainda, o atendimento educacional às crianças pequenas no Brasil. Esforços que são frutos da mobilização, fiscalização e articulação dos vários segmentos envolvidos com a educação das crianças, das conquistas legais, dos aportes teóricos que desvendam os processos de aprendizagem e desenvolvimento da primeira infância, apontando caminhos para uma *pedagogia da infância*.

Chegamos ao final do século XX a um nível de organização desse debate que permitiu a constituição do Movimento Inter-fóruns de Educação infantil do Brasil (MIEIB) que é um exemplo desse esforço. Composto por órgãos públicos, sociedade civil, universidades e sindicatos vêm realizando esforços em prol da Educação infantil com a qualidade desejada. Nasceu em 1999, a partir da articulação dos vários fóruns estaduais e tem o objetivo principal de potencializar a atuação desses fóruns e ampliar a sua ação a nível nacional. Atualmente exerce importante papel na defesa da Educação infantil, pressionando o poder público para a efetivação de políticas de Educação infantil.

4. Perspectivas da Política de Educação Infantil no Brasil

A partir da promulgação da LDBEN/96, vários documentos foram elaborados e projetos implementados, sob a coordenação do MEC, para definir uma política para a Educação infantil com a participação de universidades, centros de pesquisas, conselhos de educação e segmentos da sociedade civil organizada, envolvidos com a educação da infância.

Como afirma Rosenberg (2002) a política de Educação infantil avança no reconhecimento da especificidade desse segmento educacional no esforço de regulamentação, por meio dos conselhos de educação, em consonância com a Constituição Federal (1988) e com a LDBEN/96. Entretanto, na década de 1990, a política educacional assiste à entrada do Banco Mundial entre as organizações que definiram as estratégias dos modelos da política educacional no país. Com base numa visão economicista (obedecendo a proposta do Estado mínimo), entra em vigor uma visão de Educação infantil como “desenvolvimento infantil” por meio de programas “focalizados” para o controle da pobreza. Dessa forma, o Estado promove ações e destina grandes somas de recursos para o âmbito da assistência social. Introduz antigas concepções de atendimento às crianças, tais como creches filantrópicas, domiciliares, programas “alternativos”, acontecendo o recrudescimento da dotação orçamentária para as políticas educacionais na Educação infantil (já escassa, com a política do FUNDEF).

Rosemberg (2002) defende ações públicas do sistema de atendimento à infância como um todo (saúde, habitação, cultura, assistência etc.). Busca um atendimento intersetorial de apoio à criança, sem desconsiderar a especificidade da Educação infantil. Continua a reflexão e levanta duas idéias que considera “fortes” na garantia do direito das crianças pequenas à educação:

“(…) a busca na Educação infantil (e não apenas por meio da ou pela educação) de igualdade para as crianças; isto é, espera-se, deseja-se, luta-se para que a Educação infantil não produza ou reforce desigualdades (econômicas, sociais e de gênero). A adoção de uma concepção mais ampla, aberta, indo além dos modelos que conhecemos, de educação escolar; isto é, uma concepção de educação de acordo com a nova maneira de olhar a criança pequena que se está construindo no Brasil, como ser ativo, competente, agente, produtor de cultura, pleno de possibilidades atuais e não apenas futuras” (p. 77).

Atualmente, uma política de Educação infantil no nosso país precisa enfrentar o embate entre modelos diversos, talvez antagônicos, de política social e de educação infantil. Além disso, é urgente assegurar a expansão desse serviço às famílias brasileiras que optarem pelo atendimento e garantir a qualificação desse nível de ensino.

Percebe-se uma luta que está no começo, quando se analisam as estatísticas que revelam o quanto ainda é restrito o acesso das crianças brasileiras à Educação infantil. Segundo pesquisa do UNICEF (2001), no Brasil 6,3 milhões, dos 21 milhões de crianças de 0 a 6 anos, freqüentam creche e pré-escola. Na faixa etária de 0 a 3 anos, apenas 8,3% das crianças estão matriculadas em creches.

A situação torna-se ainda mais grave quando verificamos que o atendimento em Educação infantil, em grande parte, é feito através do repasse de recursos para entidades filantrópicas e comunitárias, por meio de convênios com órgãos públicos. Existe também um grande número de instituições no país que atendem as crianças pequenas sem regulamentação, sem registro e que não estão incluídos nos censos realizados pelo MEC.

5. As diferentes propostas de Educação Infantil no Brasil na atualidade

Discorreremos, neste tópico, as concepções de Educação Infantil, tal como praticadas nas escolas. Servimo-nos aqui da pesquisa realizada por Ostetto (2000). Em seu texto, essa autora constata que tem crescido a preocupação com o planejamento das atividades voltadas para as crianças de zero a seis anos. A cada dia que passa, aumenta a demanda nessa etapa escolar, o estatuto dos direitos infantis ganha mais força e a cobrança dos pais cresce em relação aos cuidados com os seus filhos. Por isso, é importante a realização de um trabalho pautado em qualidade e respeito, objetivando o compromisso com o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Considerando, em projetos de organização da educação infantil, o conteúdo que lhes serve de base e as formas de por em prática, Ostetto apresenta cinco formas de planejamento: listagem de atividades, por datas comemorativas, por áreas de desenvolvimento, por “temas” e por áreas de conhecimento.

a) Planejamento baseado em listagem de atividades

Segundo Ostetto, este tipo de planejamento é bastante rudimentar, pois visa preencher o tempo de trabalho com o grupo de crianças, entre um e outro momento da rotina (higiene, alimentação, sono, etc.). São organizados vários tipos de atividades para cada dia da semana, por exemplo:

Segunda-feira: modelagem com massinha; quebra-cabeça; audição de histórias; preenchimento de exercícios em folha mimeografada.
Terça-feira: recorte e colagem; jogos recreativos; música com gestos; confecção de dobraduras (OSTETTO, *ibid*).

O que usualmente se denomina de “prática pedagógica”, são essas atividades, enquanto o cuidado com as crianças e outros momentos da rotina diária não são planejados.

Para Ostetto, o que caracteriza esse tipo de planejamento é “a necessidade de ocupar as crianças durante o tempo em que permanecem na instituição” (p. 180). Não passa de um substitutivo da escola “guarda de crianças”, que foi característica das primeiras instituições pré-escolares.

b) O planejamento baseado em datas comemorativas

Aqui o planejamento da prática pedagógica é direcionado pelo calendário, em que são consideradas as datas comemorativas mais importantes do ponto de vista do responsável. Seguindo o mesmo critério de listagem, listam-se as atividades das datas específicas, selecionadas pelo calendário, ou a critério da instituição ou do educador (datas importantes para as crianças), podendo ser: Carnaval, Dia do Índio, Descobrimento do Brasil, Páscoa, Dia das Mães, Dias dos Pais, Dia das Crianças, entre outras datas. Por exemplo:

Dia do Índio – Atividades:
- música do índio e imitação;
- confecção do cocar do índio (com cartolina);
- dançar e cantar como índio;
- pintar desenho do índio;
- recortar figuras do índio. (OSTETTO, *ibid*).

c) Planejamento baseado em áreas de desenvolvimento:

Neste tipo de planejamento da Educação Infantil há uma preocupação com os aspectos que englobam o desenvolvimento infantil: aspectos físico-motor, afetivo, social e cognitivo. Assim, o planejamento deve ser elaborado de acordo com os parâmetros da psicologia do desenvolvimento, determinando objetivos a partir dos quais serão organizadas atividades que estimulem as crianças naquelas áreas consideradas importantes. Depois, o professor planeja sua rotina diária, especificando os objetivos para cada área de desenvolvimento infantil e as atividades por disciplina: artes plásticas, música, dramatizações, histórias, entre outras. Por exemplo:

Desenvolvimento afetivo – Objetivos: estimular a criatividade; estimular a motivação; estimular a curiosidade. Atividades: 1) Artes plásticas (desenho, pintura, construção com sucata, recorte e colagem, etc.); 2) Música; 3) Dramatizações; 4) Histórias. (OSTETTO, *ibid*).

Segundo Ostetto, esta forma de organizar a Educação Infantil considera a importância das características individuais e desenvolvimentais das crianças, ainda que correndo-se o risco de estar lidando com uma criança ideal, numa postura demasiadamente psicologizante. Mas “acaba por secundarizar ou mesmo desconsiderar questões

relacionadas à construção do conhecimento, à aprendizagem (...) não apontando qualquer articulação com as fases posteriores, (...) sem menção a conteúdos, habilidades ou outros aspectos ligados à escola de ensino fundamental” (p.184 e 185).

d) Planejamento baseado em temas:

Neste modelo de planejamento, o “tema” recebe várias denominações: integrador, gerador, centros de interesse, unidades de experiência. É ele que desencadeia ou gera atividades propostas às crianças e, ao mesmo tempo, através dele, se busca e articular as mais variadas atividades desenvolvidas no dia-a-dia, funcionando como uma espécie de eixo condutor do trabalho, ou seja, como uma estratégia que norteia as experiências pedagógicas. Todo trabalho organizado com base em ‘temas’, deve-se focalizar o interesse da criança, priorizando suas necessidades e questionamentos. Neste ponto, é relevante trabalhar temas que fazem parte do contexto da criança, da realidade que a cerca, destacando conteúdos considerados significativos para a aprendizagem do alunado. Dessa forma, os temas selecionados pelo educador, sugeridos pelas crianças ou surgidos de situações particulares e vivenciadas pelo grupo, indicam o trabalho a ser desenvolvido.

A autora assinala, a meu ver acertadamente, que o planejamento por temas geradores facilmente acaba sendo pretexto para a listagem de atividades (p.186) ou vira uma camisa de força, sem respeitar a necessária flexibilidade pedagógica ao se lidar com crianças pequenas. Segundo ela, o tema precisa adequar-se aos interesses das crianças, tem que ser uma proposta significativa e atraente para elas, e tem que favorecer situações de questionamento por parte das crianças, a exploração, a conversação, a formação de conceitos.

e) Planejamento baseado em áreas de conhecimento:

Este tipo de planejamento consiste em contemplar conteúdos organizados por áreas de conhecimento, e está associado a propostas que defendem a pré-escola como espaço pedagógico e lugar de conhecimento. Pode-se visualizar, neste modelo, a busca de integração com o ensino posterior (séries iniciais do Ensino Fundamental). Portanto, o canal de articulação é, neste caso, o conhecimento socialmente produzido e historicamente armazenado pela humanidade. O currículo é organizado em torno das grandes áreas do conhecimento, a língua portuguesa, a matemática, as ciências, a arte. Essa proposta tem seus adeptos, mas também é questionada.

E qual é a posição da autora? Segundo Ostetto, essas perspectivas propõem práticas pedagógicas, que podem ser alternadas ou utilizadas, diariamente, ou ainda,

podendo ser repetidas durante a semana, se for o caso. Porém, dificilmente, essas propostas vão adiante se, antes de tudo, o educador não for comprometido com o planejamento sistemático das atividades cotidianas. Logo, o professor não pode esquecer que, mais que desenvolver atividades, a criança é o foco das atenções, e que todo conteúdo a ser ministrado deva fazer parte da realidade dela, para, desde cedo, inculcar nela, através do ensino lúdico, o gosto pelo conhecimento, transmitindo-lhe apoio afetivo, teórico e prático para prosseguir os seus estudos.

Nesse sentido, Otetto parece admitir uma escola infantil organizada em torno de socialização de conhecimentos, mas sem parar nisso. Ela pede ao educador construa com a criança uma relação de respeito e de afetividade, partilhar com a criança a construção do conhecimento (criança, não aluno, ela escreve). Segundo ela:

Mais do que conteúdos da matemática, da língua portuguesa e das ciências, o planejamento na educação infantil é essencialmente linguagem, formas de expressão e leitura do mundo eu nos rodeia e que nos causa espanto e paixão por desvendá-lo, formulando perguntas e convivendo com a dúvida (p. 190).

6. A proposta para Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação-Goiânia

Em termos de atendimento à Educação Infantil a Político Pedagógico do documento “Saberes sobre a infância: a construção de uma política de educação infantil para o município de Goiânia, sintetiza com muita convicção os inúmeros desafios mediante a precária políticas públicas voltada para a questão. Refletir é o eixo dentro de uma perspectiva histórica cultural.

A expansão das instituições em função da alta demanda justifica também os recursos investidos na formação profissional, na aquisição de materiais pedagógicos, reformas e manutenção dos prédios, promoção de experiências culturais e lúdicas, além de inúmeros instrumentos tais como brinquedos, fantoches, CDs.

Este documento constituído de uma proposta de trabalho foi construído coletivamente na gestão democrático-popular, 2001-2004 e permanece até 2008 como suporte básico, sendo que a cada início de ano letivo são realizados encontros com discussões para o planejamento.

Embora considerando a trajetória história de educação infantil goianiense, a proposta construída, coletivamente permanece ativa enquanto gestão democrática envolvendo os profissionais administrativos, pedagógicos e as crianças com os dirigentes competentes, mantendo o firme propósito de buscar a cada dia novos sentidos e autênticos significados no sentido de garantir uma educação de qualidade. A SME se propõe também constituir uma nova identidade na vivência de uma infância que constrói e produz relações sociais, conhecimentos tendo como base a história e a cultura de cada indivíduo.

Temáticas Fundamentais para a organização do trabalho com crianças 0-5 anos

- Organização do trabalho coletivo;
- Formas de participação das famílias;
- Violência doméstica;
- Planejamento mensal nos CMEIs nas instituições conveniadas;
- Concepção de educação infantil;
- Organização da rotina;
- Formação pedagógica e administrativa;
- Qualificação do fazer pedagógico;
- Projeto político-pedagógico;
- Diversidade cultural. (p.10)

Ainda em 2003, as temáticas foram avaliadas e inseridas na concepção de infância, de desenvolvimento e de educação infantil, efetivadas como educação continuada através de grupos de estudo.

Em 2003 ocorreram duas assessorias da Católica, que sistematizaram as concepções e ações do processo de fundamentação teórica e sistematização.

Didaticamente (p. 10) as temáticas foram abordadas em quatro capítulos: “Educação Infantil: que história é essa?” Que trata da configuração do tempo no Brasil e no município de Goiânia.

Já no capítulo II “Concepções de Infância: o direito de ser criança”, retrata as diferentes concepções de criança construídas historicamente pela sociedade. A idéia de criança nestes momentos marcados pelo tempo e espaço bem como as perspectivas desta criança enquanto ser a se desenvolver culturalmente. Percebe-se que nesta reflexão não há consolidação da teoria que de suporte a criança enquanto ser histórico. Existe fundamentação legal.

No capítulo III “Caminhos do desenvolvimento” aborda o processo de constituição dos sujeitos por meio das relações que realizam (intra-inter). A proporção de conhecimento, a produção, significados e conhecimentos, papel da mediação, registros. O papel do aprendiz.

No capítulo IV “Trabalho Pedagógico: Desafios e Perspectivas para Educação Infantil” – tem como suporte concepções de intervenção em relação a criança.

Características básicas da proposta:

- Refletir sobre a organização e estruturação do trabalho pedagógico; (p. 10)
- Respeitar ritmos, decisões das crianças; (p. 20)
- Oportunizar vivências para a criança adquirir limites e independência; (p. 20)
- Reconhecer a forma de inserção cultural da criança na sociedade; (p. 22)
- Analisar o conteúdo e formas de linguagens utilizadas; (p. 22)
- Investigar o que as crianças pensam sobre a produção de consumo; (p. 22)
- Verificar como elas se inserem na idéia de consumo; (p. 22)
- Descobrir quais são os valores estéticos das crianças ou serão apenas reprodutoras dos valores adultos;

- Conhecer a criança como sujeito de direitos, valores, fator, natureza; (p. 22)
- Despertar na criança a formação da capacidade de imaginação, fantasia e criação; (p. 22)
- Defender a garantia dos seus direitos, civis, políticos, sociais e culturais, relativos a sua proteção, participação, provisão por parte da família e da sociedade (FANTIN, 2003; KRAME el all, 2003 citado pela proposta p. 22)
- Reconhecer os direitos e deveres;
- Expressar seu ponto de vista e posicionar-se sobre o mesmo;
- Valorizar o diálogo;
- Evitar negligenciar as crianças;
- Responder as perguntas feitas pelas crianças;
- Sancionar informações;
- Evitar indisponibilidade e indiferença do adulto em relação à criança;
- Valorizar o diálogo;
- Esclarecer dúvidas;
- Criar espaços democráticos de discussão;
- Compartilhar sentimentos, emoções, problemas, soluções... (p. 23)
- Respeitar os direitos fundamentais das crianças;
- Dar significado as ações realizadas; (p. 28)
- Reconhecer as potencialidades a serem desenvolvidas; (p. 21)
- Reconhecer as dificuldades que as crianças têm.

CAPÍTULO II

AS ATIVIDADES LÚDICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL. AS CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

O objetivo deste capítulo é o de discorrer sobre a origem do brinquedo, a caracterização das atividades lúdicas e sua importância na educação infantil. Especialmente, visa apresentar a contribuição da ludicidade enquanto instrumento didático mediador do processo de ensino e aprendizagem em função do desenvolvimento mental da criança. Em seguida, são apresentadas as contribuições da teoria sócio-cultural em relação à aprendizagem e desenvolvimento, e em relação ao brinquedo.

1. Panorama histórico dos jogos e brincadeiras

Os autores que tratam do tema das atividades lúdicas são unânimes em constatar que a história dos jogos e brinquedos é tão antiga quanto o homem. Sua existência é relatada em livros de história, mas é também registrada na arte, na antropologia, na arqueologia e na tradição oral.

Friedmann (2005), fazendo uma leitura histórica dos jogos e brinquedos, refere-se inicialmente aos primórdios da humanidade em que não se teve oportunidade de conhecer tempos livres como se conhece hoje. Na civilização egípcia, nos túmulos, foram encontradas bonecas. As crianças também brincavam com os sacos cheios de grãos e recebiam bonecas. O cavalinho sobre rodas surge nesta época e podemos confirmar que esses jogos fazem parte até hoje das festas populares e religiosas que se estendem pelas mais diversas cidades do Brasil. Já as bonecas, feitas em argila cozida e construída com membros articulados faziam parte dos quartos das crianças gregas. Para esta civilização, a boneca era uma atividade relacionada com os ritos da fecundidade, com valorização enquanto oferenda, que significava uma maneira de dialogar do homem com o invisível. Na Grécia, a ênfase era dada ao desenvolvimento do corpo. O jogo e o estudo eram tão importantes quanto o desenvolvimento do estudo (Friedmann, 2005, p. 89-90).

No Fórum Romano foram descobertas as mais antigas gravuras do jogo de amarelinha, muito brincado nos pavilhões de mármore e nas vias romanas. No extremo oriente médio, o jogo dos ossinhos tornou-se popular entre crianças e adultos. Inicialmente feitos das patas de cordeiros e cabras e mais tarde fabricados em cristal de roca ou bronze, conservavam a forma original e primitiva, segundo sua crença tinham conotações de adivinha, prevendo o futuro. Nessa mesma região do mundo, as pipas (papagaios) significavam a alma exterior do seu proprietário que estava no solo, ligado a uma armação de papel de seda por um fio frágil. A Coréia, por sua vez, usava a pipa como um símbolo para se libertar dos males.

Em boa parte da Idade Média a vida reduziu-se ao trabalho e ao combate. Os jogos passaram a ter conotação fútil. As crianças eram integradas a tarefas domésticas e, frequentemente, faziam trabalho de adulto.

Nos séculos XIV e XV, em meio ao Renascimento, eram dadas casas de bonecas como presentes de casamento, que simbolizavam a verdadeira casa. Eram presenteadas, também, casas de brinquedo para as jovens. Esse fato se explicava como uma maneira de preparar as jovens para o casamento. No século XVII, alguns educadores perceberam a importância de alguns jogos na transmissão de conteúdos escolásticos de história, moral e filosofia de forma a intensificar o uso de tais instrumentos no cotidiano das instituições escolares.

Verifica-se, pois, a existência de jogos e brinquedos desde os tempos antigos, mas sabe-se que a sua valorização como característica infantil ocorre apenas no século XVIII, junto com a valorização da própria infância como estágio de desenvolvimento, diferenciando-a da vida adulta. O mérito da “descoberta” da infância pertence a Rousseau que, em suas concepções acerca da educação de crianças, afirma a especificidade da natureza infantil, junto com a qual surge a valorização do brinquedo.

Nos séculos XIX, foi Fröebel (1782-1852), filósofo reconhecido, o primeiro a formular uma teoria abrangente de educação infantil, com um método detalhado sobre sua implementação. Ele criou em Blankenburg, na Alemanha, uma pré-escola, onde o brinquedo e a brincadeira eram o cerne do trabalho pedagógico. Sabe-se que, no Brasil, as primeiras unidades destinadas à educação infantil seguiram a pedagogia fröebeliana (Kishimoto, 1990).

A Revolução Industrial trouxe inúmeras mudanças no meio social. Os pais começaram a trabalhar fora de casa e, com isso, os jardins de infância e pré-escolas se expandiram. No entanto, a obtenção e acesso aos brinquedos estavam relacionados ao poder aquisitivo das famílias.

Após a Segunda Guerra Mundial, no século XX, há mais acesso aos brinquedos e brincadeiras por parte de crianças de todas as classes. O avanço tecnológico fez com que brinquedos passassem a ser mais sofisticados (brinquedos eletrônicos, movidos a controle remoto, etc.).

O século XXI resgata em seu contexto um espaço especial para todo e qualquer tipo de jogos. O jogo passa a ter importância dentro da família, escola e em outros espaços sociais, principalmente os jogos eletrônicos, que acabam por ocupar parte considerável do tempo das crianças e jovens. Muitos educadores, preocupados com a quase exclusividade dos jogos eletrônicos, buscam meios de valorização dos jogos tradicionais, e preocupam-se em estimular a criação de espaços lúdicos para as situações de aprendizagem. Com isso, passa-se a utilizar o termo “atividade lúdica” para dar mais abrangência às formas de utilização da brincadeira, dos jogos e dos brinquedos na escola, inclusive para considerá-la como uma prática educativa que faz diferença enquanto contribui para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

Percebe-se que a trajetória histórica dos jogos e do brinquedo acompanha o processo histórico e o estilo do homem de cada época. Ao acompanhar a linha do tempo fica confirmado que a valorização dos objetos caracterizados pela atividade lúdica, acompanha fielmente o contexto histórico descrito por elementos que participaram da história.

2. Conceito de atividade lúdica

O termo *ludicidade* está associado a *lúdico* – relativo a jogo, brinquedo – que, por sua vez, vem do latim, *ludus* – jogo, divertimento, recreação. A própria palavra *ludo* refere-se a um “jogo de tabuleiro em que se usam dados, com dois a quatro participantes...” (Cf. Dicionário Houaiss). Daí, ludicidade, isto é, a ação com jogo, atividade com jogos. Essa temática tem despertado interesse nos pesquisadores, educadores e demais profissionais que

acreditam na importância desta dimensão humana para conhecer melhor o mundo infantil, suas características, e seu papel no desenvolvimento físico, afetivo e intelectual.

Enquanto categoria, a atividade lúdica abrange jogos, brinquedos, brincadeira, em suas variadas manifestações históricas, antropológicas, sociais, psicológicas, culturais, filosóficas, pedagógicas.

Segundo o dicionário Aurélio, o termo brinquedo significa “objeto que serve para as crianças brincar; jogo de crianças e brincadeiras”. Neste trabalho, brinquedo será entendido sempre como instrumento suporte de brincadeira, e a brincadeira como ação executada. Assim, a atividade lúdica descreve-se como uma ação lúdica que envolve os diferentes instrumentos utilizados. Alguns autores definem o brinquedo como uma dimensão cultural que não pode ser isolado da sociedade. Com isso, é a função lúdica, compreendida em cada contexto histórico-cultural, que atribui o estatuto de brinquedo ao instrumento que foi construído artesanalmente ou fabricado pela indústria.

Trifu classifica as definições do jogo em duas categorias metodológicas: as que descrevem manifestações externas com uma análise superficial dos processos internos do animal ou ser humano, criança, adolescente ou adulto, primitivas ou contemporâneas e as que utilizam as manifestações externas para explicitar os processos internos (In Kishimoto, 1994, p. 10). Considerando a visão de Trifu, o jogo é uma realidade móvel que se metamorfoseia conforme a realidade e a perspectiva do observador e do jogador. É preciso considerar o contexto e a atitude de quem joga e o significado para quem está mediando.

O conceito de jogo ultrapassa as fronteiras do nosso dia-a-dia e se representa nos mais diversos níveis que se diferenciam na sua complexidade. Para Murcia, a palavra jogo aparece como uma simples atividade humana e é aceitável por maioria dos educadores como um simples ato como de comer ou dormir. No entanto, é necessário que o termo seja determinado pela preocupação de explicar melhor a natureza humana. O jogo é sinônimo de conduta humana. Está sempre em movimento e crescimento, faz parte da cultura, do espaço, do tempo, da nossa maneira de viver e pensar e de compreender as coisas como elas se determinam e como acontecem (Murcia, 2005, p. 11).

Murcia complementa com outros autores que, antropológicamente, a atividade lúdica é fundamental na educação. O jogo potencializa a identidade do indivíduo dentro de um

grupo social, contribui para fomentar a coesão e a solidariedade do grupo e, portanto, favorece o sentimento de comunidade assim como a identificação do indivíduo no grupo. A criança aprende valores humanos e éticos destinados à formação integral de sua personalidade, desenvolvimento motor, intelectual... (Murcia, 2005, p. 10). As atividades lúdicas, portanto, constituem-se em oportunidades para que as crianças atinjam uma aprendizagem e um desenvolvimento mais ricos e mais exitosos.

Para Kishimoto, os jogos se conceituam até mesmo de acordo com sua variedade e tornam-se conhecidos como faz-de-conta, simbólicos, motores, sensório-motores, intelectuais, cognitivos, de interior e de exterior, individuais ou coletivos, metafóricos, verbais, de palavras, de adultos, de animais, de salão e inúmeros outros mostra a multiplicidade de fenômenos incluídos na categoria jogo. Esta variedade de fenômenos mostra a complexidade da tarefa de definir (1994, p. 1).

Luckesi tem uma visão mais ampliada do conceito de ludicidade que, para ele, se expande para além da idéia de lazer e experiência externa. Ludicidade é um estado de consciência plena e experiência interna.

... quando estamos definindo ludicidade como um estado de consciência, onde se dá uma experiência em estado de plenitude, não estamos falando, em si das atividades objetivas que podem ser descritas sociológica e culturalmente como atividade lúdica, como jogos ou coisa semelhante. Estamos, sim, falando do estado interno do sujeito que vivencia a experiência lúdica. Mesmo quando o sujeito está vivenciando essa experiência com outros, a ludicidade é interna; a partilha e a convivência poderão oferecer-lhe, e certamente oferecem, sensações do prazer da convivência, mas, ainda que o grupo possa harmonizar-se nessa sensação comum; porém um grupo, como grupo, não sente, mas soma e engloba um sentimento que se torna comum; porém, em última instância, quem sente é o sujeito (Luckesi, 2005, p. 6).

Esta é razão que justifica a realização de uma atividade lúdica que proponha um ensino e um aprendizado. É inserir conteúdos, métodos criativos e o enlevo em ensinar e aprender. Como diz Luckesi, em seus artigos Brincar I e Brincar II (2005), brincar é uma atividade tão profunda quanto qualquer outra atividade do ser humano, que seja cuidadosa, criativa e produtiva. Quando a criança brinca, sua brincadeira tem a profundidade de quem se dedica a construir e cuidar do mundo, o mundo que é significativa para si, na idade e nas circunstâncias. O brincar é agir criativo no espaço potencial de todas as possibilidades, que são infinitas e a sua conseqüente expressão objetiva, que traz ao cotidiano uma dessas possibilidades.

A metáfora criativa pode ser utilizada dentro da área de conhecimento com a qual trabalhamos ou fora dela. Proponho que um “ensino lúdico” deva servir-se das possibilidades das metáforas criativas dentro do foco da disciplina com a qual trabalhamos e não fora dela. O ensino lúdico, a meu ver, permite a nós e aos nossos educandos olhar os conteúdos que estamos estudando com um “pescoço flexível”, que pode olhar o objeto de investigação e compreensão de diversos ângulos, mas sem suprimir ou escurecer o objeto de investigação. Ele é o mediador da investigação entre os sujeitos; o foco de atenção de educador e educandos está sobre esse objeto e trocam experiências a partir dele. A dança em torno dele é que é lúdica e criativa (Luckesi, 2005).

A compreensão dos processos internos relacionados com o comportamento lúdico e que focalizam o jogo como representação de um instrumento, bem como o papel do lúdico no desenvolvimento cognitivo, será baseada nas idéias de Vygotsky e seus seguidores, conforme veremos adiante.

3. O Papel da Atividade Lúdica

A atividade lúdica condensa um universo que está à espera daqueles que se disponham a descobri-lo. Descobrir que realmente podemos aprender com brincadeiras e jogos que não são, necessariamente, para crianças, mas que fazem os educadores se aproximarem da sensação que as crianças têm quando brincam.

O movimento que a criança realiza ao envolver-se com o lúdico faz sentir uma imensa manifestação energia e dá necessidade de liberdade na expressão máxima das ações. Ora expressa felicidade, outras vezes rancor... E assim a criança vai modificando suas ações de acordo com o significado da ação para ela. Desse modo, falar em atividades lúdicas é acordar a criança que temos no nosso interior, é satisfação e alegria de resgatar o gosto e o valor da própria vida humana.

A atividade lúdica é, portanto, singular na vida de cada ser humano. Através dela há também uma união de motivações e percepções. Através da percepção do instrumento a criança fica estimulada, integrando-se a uma atividade motivacional e motora. É através da atividade lúdica que surgem possibilidades de um saber internalizado e de resgatar a alegria de ir para a escola.

No brinquedo, no entanto, os objetos perdem sua força determinadora e cada processo torna-se ímpar a cada criança. Vygotsky confirma:

A criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação àquilo que vê. Assim, é alcançada uma condição em que a criança começa a agir independentemente daquilo que vê (Vygotsky, 1996, p.127).

Isso quer dizer que cada criança tem sua história em relação aos seus brinquedos e brincadeiras. A criança é que atribui significado ao instrumento de acordo com seu interesse, cultura e momento histórico, emoção, valor ou nação, princípios ou crenças. Talvez o correto fosse que a história de cada brinquedo se entrelaçasse a história de cada professor e de cada criança que dele se apropriam. Nesse sentido, é inadequada a idéia muito comum de que a preocupar-se com o lúdico consiste em aumentar a quantidade de brinquedos na escola, caso em que não se leva em conta o que cada brinquedo representa para cada aluno. Verdenzoller constata que a maioria das escolas desenvolve atividades lúdicas com validade em si mesma, isto é, sem nenhum propósito. No entanto, ela afirma: “A plenitude da atividade humana é alcançada somente quando nela coincidem se acumulam, se exaltam e se mesclam o trabalho, o estudo e o jogo” (De Mais 2000 p. 148).

Mesmo sabendo que a prática não acompanha a evolução do discurso, mesmo que a atividade lúdica seja utilizada para ocupar o tempo pela falta do professor, seja no descanso, ou como prêmio, ou como castigo (fazendo as crianças juntarem e despejarem muitas vezes as caixas de brinquedos), a mudança de paradigmas sinaliza o desejo de uma outra prática a ser colocada em lugar e tempos reais, percebendo que a ação do brincar está ligada ao ato de descoberta, investigação, criação e aprendizagem de maneira significativa.

Brincar na escola deverá ser diferente do brincar em casa. O acervo de brinquedos num espaço institucional, como creche ou escola, deve fazer parte de uma proposta pedagógica. Cada atividade lúdica exige reflexão e estabelecimento de objetivos que levem em conta também as singularidades dos alunos. É preciso entender que não se trata de tornar pedagógica toda e qualquer brincadeira, mas sim o que se pretende é compreender a importância e a contribuição que o lúdico tem para a aprendizagem. Uma proposta lúdica no contexto escolar permite que as crianças aprendam a rir, pensar, decidir, sentir emoções distintas, cooperar, construir, experimentar, descobrir, aceitar limites e surpreender-se. Aprendem ainda a organizar tarefas, concentrar, sentir frio na barriga, ser curioso, competir com os outros e consigo mesmo.

É necessário destacar que a experiência lúdica alimenta-se continuamente de elementos que vem da cultura, cabendo ao professor, como mediador, exercer esta influência nos alunos através de um ambiente que permita e possibilite tornar o espaço de aprendizagem. Isso leva a concluir que as concepções de educador, criança, lúdico, infância, educação e diferenças não podem estar dissociadas. Elas se entrelaçam não apenas

no discurso, mas explicitam-se na prática e são desafios para se conquistar a coerência necessária das práticas educativas, principalmente quando sistematizadas.

Acreditamos que o papel da atividade lúdica avança no espaço enquanto aprendizagem a partir do momento em que, na ação lúdica, desenvolvida e vivenciada na sala de aula, passa a existir a compreensão da cultura ali existente. O trabalho do mediador começa a desabrochar quando sua intervenção possibilita à criança avançar na potencialidade, estimulando e recriando situações não apenas da repetição do que já havia sido aprendido. As atividades lúdicas exigem uma entrega total do ser humano, tanto por parte de quem aprende quanto de quem media o processo. A ação do mediador começa muito antes da presença com o aluno.

Vygotsky foi um dos precursores ao assinalar a importância da mediação para a aprendizagem e o desenvolvimento mental da criança.

Muitas escolas se dizem adeptas da teoria histórico-cultural e desenvolvem, no entanto, práticas educativas que fogem totalmente dos pressupostos que vislumbrem uma educação voltada para o desenvolvimento humano e com qualidade. Entra aí aquilo que Vygotsky (1998) dá importância do papel do adulto na mediação de aprendizagem, para que haja fornecimento de oportunidades para atingir a zona de desenvolvimento proximal de cada criança de acordo com a singularidade de cada um.

O professor tem fundamental importância ao estabelecer um ambiente de entusiasmo, otimismo. Isto gera energias positivas, tornando agradável a ação de aprender.

Lima (1991) afirma que, ao brincar, por exemplo, de roda, muito mais do que prazer, a criança desenvolve os processos psíquicos, o conhecimento do próprio corpo, a estruturação da linguagem. Além disso, por meio da brincadeira, a criança se insere nas palavras de Oliveira (2000), enquanto brinca, a criança integra o corpo, símbolos e regras, sendo essa combinação responsável por sua inserção no mundo histórico e cultural. (Lima, 1991, Oliveira, 2000, citado por Tomazinho, 2003, p. 107)

Comprendemos que a intervenção do adulto é fundamental no sentido de dar oportunidade da criança ser ela própria. O adulto precisa cuidar para acontecer aquilo que

Bettelheim (1989, p. 75) recomenda: “a criança precisa de muita tranquilidade e liberdade de ação para brincar como quiser e não do jeito que os adultos acham apropriado”.

Com isto, defendemos que o professor necessariamente precisa conhecer e reconhecer o valor e o lugar que o lúdico tem no processo de aprendizagem, fazendo da ludicidade algo sério preciso e coeso. Em razão, Leontiev (1998) sugere que o adulto conheça o desenvolvimento do próprio brinquedo.

Quanto às regras, Vygotsky (1998) diz que durante a brincadeira são as que condicionam o comportamento das crianças, exigindo-lhes maior atenção; quanto mais rígidas forem as regras, maior será a regulação na atividade. E Leontiev (1988) complementa dizendo que o estabelecimento prévio das regras é o que viabiliza as brincadeiras do grupo contribuindo também para a modelagem da personalidade das crianças. A própria diversidade possibilitará para fluir crescimento.

O brincar é uma atividade real para aquele que brinca. É forma de expressão, não apenas no sentido de falar, mas como código de significância dos gestos e com comportamentos. Nas atividades lúdicas, a função simbólica continuamente alerta o ser humano, constrói redes de analogia e correspondência com a realidade concreta.

Quando o verbo brincar faz parte da criança, ela organiza uma rede de outros, formando mapas mentais. Em forma de rede e à medida que vai relacionando-se com o objeto (brinquedo) a criança passa a articular com verbos ser, ter, fazer, pegar, dar, amar, odiar, viver, morrer. Cada um vai adquirindo sentido na ação lúdica.

Dentro da orientação teórica da teoria histórico-cultural, Moyles (2002) salienta vários fatores que interferem na atividade do professor ao utilizar uma boa prática com os brinquedos. Para a autora, a brincadeira está intimamente ligada à estrutura da atividade, pelos materiais e recursos disponíveis da qualidade e variedade de materiais disponíveis aos participantes e mediadores sem considerar ainda a falta de fundamentação teórica do professor-mediador. Ela aponta os estudos sobre a teoria da atividade como úteis para se pensar em alguns pontos fundamentais para a compreensão do lúdico:

- Compreender que a atividade lúdica constitui-se até então num contexto social, histórico e cultural, caracterizado por diferentes tempos e locais. Assim surge a valorização do brinquedo.

- Compreender que a criança é um ser humano com as suas singularidades e também é fruto constitutivo de um meio.

- Considerar que no processo de ensinar e aprender existe um interventor, ou seja, alguém que está na função de mediador.

- Conhecer a fundamentação teórica que dá suporte ao processo de aprendizagem na visão histórico-cultural.

Percebe-se, então, que a maioria dos educadores nas escolas as quais trabalham desenvolvem atividades lúdicas com validade em si mesmas, sem nenhum propósito.

4. Atividade lúdica e aprendizagem escolar na visão da teoria histórico-cultural

O papel dos jogos e brinquedos como ferramentas na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças na Educação Infantil foi especialmente abordado na teoria histórico-escolar. Em seus estudos sobre a aprendizagem e o desenvolvimento em crianças, Vygotsky incorporou a idéia da formação das funções psicológicas superiores como resultado da relação entre o homem, natureza, história e cultura. Conforme a teoria histórico-cultural, processos históricos e culturais são internalizados pelos sujeitos pela mediação de instrumentos (signos e ferramentas) criados pela sociedade ao longo da história. Os signos são considerados instrumentos psicológicos que representam a realidade mental, as ferramentas são instrumentos materiais, utilizados na relação do homem com a natureza.

A linguagem é um fator fundamental para o desenvolvimento cognitivo. Pode ser um processo interno importante para a comunicação e um produto externo, histórico resultante da cultura. Pode-se descrevê-la com sendo um meio de transição entre a “fala exterior” e “fala interior”, em que ocorre a internalização do comportamento, ou seja, a reconstrução interna de uma atividade externa, que podemos identificar como sendo a aprendizagem.

Para Vygotsky, a aprendizagem é um aspecto essencial para o desenvolvimento das capacidades do indivíduo. Para ele, a aprendizagem e o desenvolvimento são simultâneos, ou seja, enquanto a aprendizagem se faz através das interações (processo externo), o desenvolvimento ocorre internamente. Essa relação se expressa como uma experiência socialmente elaborada proporcionando o desenvolvimento. Ela se apresenta em dos níveis:

- **Nível de Desenvolvimento Real (intrapessoal):** este é determinado na realização de atividades pela criança sozinha. Esse processo pode se chamar de funções mentais maduras, já construídas, prontas para serem usadas.

- **Nível de Desenvolvimento Potencial (interpessoal):** este é determinado pela realização de atividades com a ajuda de outras pessoas. Esse processo pode ser entendido como apropriação e internalização de instrumentos proporcionados por agentes culturais de integração.

Assim, a aprendizagem é uma condição prévia para o desenvolvimento que vai permitir a realização de atividades. Essas podem ser reprodutoras quando ocorre a repetição de algo já existente, ou criadoras quando tem-se capacidade de reelaborar e combinar a partir de experiências passadas, usando a imaginação ou fantasia.

Na teoria vygotskyana, a integração possibilita ao ser humano ajustar-se ao já vivido e criar novas situações, envolvendo a criação científica. Aqui a imaginação e a criatividade se apóiam na experiência e vice-versa. E como resultado tem-se a criação ou a produção.

A imaginação, a percepção da criança é mais pobre que a do adulto por ser menor a experiência da primeira. Isto significa que o professor deverá ter uma capacidade para mediar atividades para auxiliar o desenvolvimento mental dos alunos, caso contrário, o aluno não vai sair do nível real e passar para o nível potencial.

Esta capacidade que a criança vai adquirindo se dá pelas imagens que ela vai internalizando e que passam a ser reais. São fatores psicológicos que fazem parte de processos necessários ao homem para adaptar-se ao meio que o rodeia. Assim, entende-se que para criar é necessário o surgimento espontâneo de funções e imagens inconscientes do cérebro. A imaginação e a criatividade atuam na criança de modo peculiar, cada ser é único e ímpar. Este processo acontece de maneira espontânea e se manifesta de acordo com as

diferenças de história, cultura e contexto, o que são as experiências que cada um carrega na sua bagagem.

A criança brinca, pensa e representa sua imaginação como se estivesse falando de si mesma. Nos primeiros anos de vida, a criança passa por uma evolução visual, é atraída por objetos coloridos, sons e muitas imagens. Representam na escrita pontos, traços, círculos. Já próxima aos quatro anos de idade, a criança é capaz de representar no seu desenho pernas, braços, cabeça, que são as primeiras tentativas da figura humana. Vygotsky nos lembra que o ser humano vai saindo da fase primitiva e vai ampliando os desenhos, a escrita, a capacidade de interpretar os objetos que estão próximos. Na superação deste primitivismo, a criança realiza a atividade criadora e combinadora, onde o cérebro não só é capaz reproduzir experiências como também é capaz de reelaborar e criar elementos novos.

Assim, é importante salientar que, de acordo com a teoria histórico-cultural, a atividade lúdica é a principal atividade da criança, o princípio educativo mais significativo da infância, tendo em vista uma aprendizagem que prepara e desenvolve a mente da criança ao mesmo tempo em que contribui para a formação de sua personalidade. Nesse sentido, observar como as crianças brincam é um importante meio de conhecer o desenvolvimento infantil.

Periodização do Desenvolvimento Humano

Outra contribuição importante da teoria histórico-cultural é a periodização do desenvolvimento humano, investigada por Elkonin.

Segundo Elkonin, o desenvolvimento da criança se caracteriza por três períodos, cada um incluindo um estágio motivacional e cognitivo de desenvolvimento. O primeiro período corresponde à primeira infância, é o período do bebê e das primeiras brincadeiras, incluindo o desenvolvimento de motivos para o contato emocional, métodos para socializar-se, e o controle da situação. O segundo corresponde à infância, em que a criança atua por meio de brincadeiras, iniciando a aprendizagem formal. É dominado pelo desenvolvimento de motivos para o controle do mundo adulto e pela aquisição de métodos

analíticos e de metas e meios correlatos. O terceiro período corresponde à adolescência, que se caracteriza pelo desenvolvimento de motivos para o envolvimento social e métodos para o domínio das relações pessoais bem como das exigências do trabalho e da sociedade.

Conforme Elkonin, em cada período há uma certa correspondência entre o desenvolvimento na esfera motivacional e o desenvolvimento de capacidades cognitivas. Além disso, os estágios não ocorrem independentemente um do outro; estão ligados entre si. Segundo Facci (2004), Elkonin e Leontiev afirmam que cada estágio de desenvolvimento da criança é caracterizado por uma relação determinada por uma atividade principal; esta, por sua vez desempenha a função e a forma de relacionamento da criança com a realidade.

Vejamos, sucintamente, as características dos principais estágios do desenvolvimento conforme Elkonin (1987).

1º período: a comunicação emocional do bebê com os adultos

Este estágio de corresponde às primeiras semanas de vida até mais ou menos um ano. Na esfera motivacional, a relação da criança com a família se caracteriza pelo controle emocional direto, o bebê utiliza recursos para comunicar-se ora com o choro ora com o sorriso.

A complexidade dos sentimentos vai ampliando-se na medida em que esta criança vai tendo oportunidades, conforme a estimulação do meio em que vive e convive. Os sentimentos, emoções, carinhos, simpatia, afeto vão sendo cultivados, tornando-se suporte para a transformação do processo evolutivo da criança.

Para Vygotsky, o primeiro ano de vida é marcado por dois momentos que caracterizam o indivíduo com uma sociabilidade específica e peculiar. O primeiro refere-se à incapacidade biológica, razão pela qual o indivíduo torna-se totalmente dependente da mediação do adulto. O segundo, é marcado pelo estilo de comunicação. Vygotsky escreve: “(...) o desenvolvimento do bebê no primeiro ano baseia-se na contradição entre a máxima sociabilidade e suas mínimas possibilidades de comunicação” (1996, p. 286)

Nesse período, a atividade principal é objetual-instrumental, na qual tem lugar a assimilação dos procedimentos elaborados socialmente de ação com os objetos por meio da

manipulação de objetos. É neste momento que a criança passa a se ocupar da atividade lúdica e dos instrumentos que lhe correspondem, manuseando-os e reelaborando conceitos. A comunicação emocional, pela linguagem, permite o contato entre a criança e o adulto, pelo que a mediação tem papel relevante para o desenvolvimento da criança. Para Elkonin (1987), a linguagem não é a atividade principal nessa etapa de desenvolvimento; sua função é auxiliar a criança a compreender a ação dos objetos. (Facci, 2004, p. 69)

2º período: jogos ou brincadeiras

Neste período, atividade principal da criança é o jogo ou a brincadeira. Utilizando-se das atividades lúdicas, a criança passa a fazer reprodução das ações realizadas pelos adultos na convivência com o objeto, utilizando principalmente da percepção. Ao operar com o instrumento, toma consciência das ações humanas realizadas e utilizadas pelo adulto. Para Leontiev, a criança (...) tenta integrar uma relação ativa não apenas com as coisas diretamente acessíveis a ela, mas também com o mundo mais amplo, isto é, ela se esforça para agir como um adulto” (Leontiev, 1998, p. 121 citado por Facci 2004, p.69)

Para Elkonin (1987), o principal significado do jogo é permitir que a criança modele as relações entre as pessoas. O jogo é influenciado pelas atividades humanas e pelas relações entre as pessoas. O conteúdo fundamental é o homem e a atividade realizada com outras pessoas. Ao mesmo tempo, o homem exerce influência sobre o desenvolvimento psíquico da criança e sobre a formação de sua personalidade:

No âmbito do desenvolvimento das capacidades cognitivas, é o período da aprendizagem formal, por meio do estudo. Conforme Leontiev (1978), o próprio lugar que a criança ocupa com relação ao adulto se torna diferente. Na escola, a criança tem tarefas a executar, deveres a cumprir. A sensação que se tem é que pela primeira vez que se está vivenciando algo importante, mas, na verdade, parte de sua história de desenvolvimento já foi construída na família, no grupo, nas brincadeiras, na igreja, na rua.

3º período: relações pessoais íntimas

Esse período corresponde à adolescência, em que o jovem situa-se entre os adultos, tanto em relação às suas forças físicas como nos seus conhecimentos e capacidades. Desenvolve a criticidade em relação às coisas e aos conhecimentos. O grupo passa a ter

posição forte. Ganha importância a interação com os elementos do grupo, o companheirismo, mediatizada por normas e regras morais e éticas.

Para Vygotsky (1996), o pensamento do jovem se abre para um mundo da consciência social, da ciência, da arte e das diversas esferas da vida cultural. Por meio do pensamento, compreende a realidade que o rodeia. Amplia-se o pensamento abstrato. O conteúdo que o jovem vai internalizando, preenche seus interesses, em normas de conduta em sentido ético em desejos e seus propósitos. Na convivência com os demais ele vai se posicionando e estruturando a sua vida.

No âmbito do desenvolvimento das capacidades cognitivas, este período se caracteriza pela atividade profissional. Davydov & Márkova (1987), afirmam que nesta fase, a atividade de estudo passa a ser utilizada como meio de orientação e preparação profissional, dando oportunidade ao indivíduo de ocupar um lugar na sociedade exercendo sua profissão.

A ação pedagógica, se desenvolvida a contento e corresponder com as leis internas, vinculados a fatores externos e às necessidades que a realidade externa propõe aos sujeitos, pode ajudar a solucionar todas as questões que surgirem em alguns períodos do desenvolvimento. As crianças reagem sobre o ensino e o ensino deverá estar organizado na nossa sociedade de maneira a influenciar nas crianças positivamente. E seguindo este pensamento que o lúdico ocupa o espaço como ferramenta que conduza levar o processo de aprendizagem a considerar as estruturas mentais. Esta visão é respaldada por Leontiev (1978) quando ele afirma que a responsabilidade da educação é imensa e a maneira como será conduzido o processo educativo é que vai depender se supera ou não a crise em cada etapa de desenvolvimento.

Interessa-nos, neste estudo, o 2º período, em que a criança está motivada para o jogo e a brincadeira, e, ao mesmo tempo, para a aprendizagem formal. Sendo assim, a ação pedagógica, se desenvolvida a contento e corresponder com as leis internas vinculadas a fatores externos e às necessidades que a realidade externa propõe aos sujeitos, pode ajudar a solucionar todas as questões que surgirem em alguns períodos do desenvolvimento. As crianças reagem sobre o ensino e o ensino deverá estar organizado na nossa sociedade de maneira a influenciar nas crianças positivamente. E seguindo este pensamento que o lúdico ocupa o espaço como ferramenta que conduza levar o processo de aprendizagem a

considerar as estruturas mentais. Esta visão é respaldada por Leontiev (1978) quando ele afirma que a responsabilidade da educação é imensa e a maneira como será conduzido o processo educativo é que vai depender se supera ou não a crise em cada etapa de desenvolvimento.

A natureza da atividade pedagógica

Entender o significado da atividade pedagógica impõe-se como um elemento importante na pesquisa sobre a realidade do ensino escolar (BASSO, 1994), pois este estudo é fundamental para a compreensão do que motiva a atividade docente, isto é, qual é o sentido pessoal atribuído a essa atividade, já que o sentido relaciona-se diretamente com a significação social.

A educação é o processo de transmissão e assimilação da cultura produzida historicamente. É por meio da educação que nos humanizamos, tornando-se possível a formação de nossa segunda natureza, a natureza social. Saviani (2000, p.17) sintetiza o objetivo da atividade educativa: “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

Como condição indispensável à humanização, a educação se faz presente a todo o momento e nem sempre de forma planejada. Entretanto, a atividade pedagógica na escola realiza-se de forma intencional e planejada. Entendemos a escola como a instituição social cuja especificidade é a transmissão do saber historicamente acumulado de forma sistematizada e organizada. O professor, enquanto sujeito condutor da atividade pedagógica, é o responsável por essa transmissão:

No caso dos professores, o significado do seu trabalho é formado pela finalidade da ação de ensinar, isto é, pelo seu objetivo, e pelo conteúdo concreto efetivado através das operações realizadas conscientemente pelo professor, considerando as condições reais, objetivas na condução do processo de apropriação do conhecimento do aluno (BASSO, 1994, p.27).

A significação social da atividade pedagógica do educador é justamente proporcionar condições para que os alunos aprendam, ou melhor, engajam-se em atividades de aprendizagem. Para tanto, o professor é responsável por organizar situações propiciadoras da aprendizagem levando em conta os conteúdos a serem transmitidos e a melhor maneira de fazê-lo.

O professor é, portanto, o mediador entre o conhecimento e o aluno, entre os produtos culturais humano-genéricos e seres humanos em desenvolvimento. Tanto VYgotskY (1988) como Leontiev (1978), enfatizam o caráter mediador do trabalho do professor (adulto responsável ou criança mais experiente) no processo de apropriação dos produtos culturais.

A mediação realizada pelo professor entre o aluno e a cultura apresenta especificidades, ou seja, a educação formal é qualitativamente diferente por ter como finalidade específica propiciar a apropriação de instrumentos culturais básicos que permitam elaboração de entendimento da realidade social e promoção do desenvolvimento individual. Assim, a atividade do professor é um conjunto de ações intencionais, conscientes, dirigidas para um fim específico (BASSO, 1998, p.4).

Embora todo o processo educativo tenha caráter mediacional, o trabalho do professor guarda especificidades, pois sua finalidade é garantir que os alunos apropriem-se do saber elaborado, sistematizado, clássico: "[...] não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular" (SAVIANI, 2000, p.19).

O saber que deve ser vinculado à escola é o saber não-cotidiano, é o saber humano genérico, ou ainda, os rudimentos desse saber (SAVIANI, 2000). Constitui-se saberes não cotidianos a ciência, a arte, a filosofia, a moral etc. Ao contrário dos saberes cotidianos que são orientados pela espontaneidade, pelo pragmatismo e pelas motivações individuais, os saberes não-cotidianos, segundo Heller (1970, p.21), são aqueles que nos elevam ao humano-genérico possibilitando a "consciência de nós", além de configurarem a "consciência do Eu".

Ao proporcionar que o aluno aproprie-se das esferas não-cotidianas de saber, a atividade pedagógica amplia o campo de desenvolvimento do educando, isto é, produz desenvolvimento. Segundo Vygotsky (1988), "o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento" (p.114). Assim os conteúdos escolares devem ser organizados de maneira a formar na criança aquilo que ainda não está formado, elevando-a a níveis superiores de desenvolvimento. Cabe ao ensino orientado, produzir na criança neoformações psíquicas, isto é, produzir novas necessidades e motivos que irão

paulatinamente modificando a atividade principal dos alunos e reestruturando os processos psíquicos particulares (DAVIDOV, 1988).

Se a significação social da atividade pedagógica é garantir que os alunos se apropriem do conhecimento não-cotidiano e a finalidade direta de sua ação é produzir desenvolvimento psíquico, cabe ao professor organizar sua prática de maneira a dar conta desses objetivos. Cabe ao professor planejar *atividades orientadoras de ensino* (MOURA, 2001, p.155):

Chamamos de *atividade orientadora de ensino* aquela que se estrutura de modo a permitir que os sujeitos interajam, mediados por um conteúdo negociando significados, com o objetivo de solucionar coletivamente uma situação problema. [...] A *atividade orientadora de ensino* tem uma necessidade: ensinar; tem ações: define o modo ou procedimentos de como colocar os conhecimentos em jogo no espaço educativo; e elege instrumentos auxiliares de ensino: os recursos metodológicos adequados a cada objetivo e ação (livro, giz, computador, ábaco etc). E, por fim, os processos de análise e síntese, ao longo da atividade, são momentos de avaliação permanente para quem ensina e aprende.

Além de garantir a apropriação do conhecimento pelo aluno de forma planejada, outro elemento da significação social da atividade pedagógica é a formação da postura crítica do aluno, possibilitando que o educando tenha acesso também ao processo de produção do conhecimento. O aluno não é só objeto da atividade do professor, mas é principalmente sujeito e se constitui como tal na atividade de ensino/aprendizagem na medida em que participa ativamente e intencionalmente do processo de apropriação do saber, superando o modo espontâneo e cotidiano de conhecer (BASSO, 1994, 1998).

CAPÍTULO III

APRENDENDO A PENSAR COM A UTILIZAÇÃO DO BRINQUEDO: UMA PROPOSTA DE METODOLOGIA DE ENSINO PARA O JARDIM II NA CRECHE

Neste capítulo mostraremos os momentos de realização da pesquisa, os procedimentos utilizados e a apresentação e análise dos dados coletados. Os dados descritos deverão fornecer elementos para se verificar se a intervenção da professora por meio de atividades com brinquedo resultou em mudanças na formação das ações mentais das crianças.

1. Descrição da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma creche vinculada à Igreja Presbiteriana, conveniada com a Secretaria Municipal de Ensino, em Goiânia. Mediante a realização de um “experimento didático-formativo”, foi feito um acompanhamento assistido do trabalho de uma professora numa classe de crianças com idade em torno de 5 anos, tendo sido desenvolvido um plano de ensino visando a introdução de conceitos de classificação, com base em atividades lúdicas.

2. Tipo de pesquisa e abordagem teórica

A pesquisa teve cunho qualitativo, na modalidade de experimento didático-formativo, visando verificar a atuação da professora e as reações das crianças em relação ao plano de ensino.

O experimento didático é uma modalidade de experimento formativo em que o pesquisador planeja, acompanha e avalia mudanças nas ações mentais dos alunos em relação a níveis esperados de desenvolvimento mental, em situações específicas de ensino em sala de aula. Segundo Davíдов:

O método do experimento formativo caracteriza-se pela intervenção ativa do pesquisador nos processos mentais que ele estuda. Neste sentido, ele difere substancialmente do experimento de verificação (constatação, comprovação) que somente enfoca o estado já formado e presente de uma formação mental. A realização do experimento formativo pressupõe a projeção e modelação do conteúdo das formações mentais novas a serem formadas, dos meios psicológicos e pedagógicos e das vias de sua formação. Ao pesquisar os caminhos para realizar este projeto (modelo) no processo do trabalho de aprendizagem cognitiva feito com as crianças, pode-se estudar também as condições e regularidades da origem, da gênese das novas formações mentais correspondentes. Em nosso ponto de vista, o experimento formativo pode ser chamado de experimento genético-modelador, que plasma uma combinação (unidade) entre

a investigação do desenvolvimento mental das crianças e a educação e ensino destas mesmas crianças. (Davidov, 1988, p. 196).

Foram utilizados como procedimentos de pesquisa:

- a) observação de aulas (registro da interação entre professora e crianças e entre as crianças)
- b) depoimentos da professora e da coordenadora pedagógica.
- c) análise de material produzido por alunos
- d) análise de vídeo (ou fita cassete)

3. Descrição do trabalho realizado

Para a realização do experimento foram realizadas as seguintes atividades:

- a) Visitas à creche onde se desenvolveu a pesquisa, como a finalidade de fazer um estudo da trajetória pessoal e escolar dos alunos, verificar com a escola e a professora as atividades de ensino em andamento, e fazer uma observação prévia da turma de alunos.
- b) Encontros entre a pesquisadora e a professora da classe, com a finalidade de realizar algumas leituras sobre o papel das atividades lúdicas na educação infantil e elaborar um plano de ensino.
- c) Reuniões semanais da pesquisadora com a professora a fim de avaliar o andamento do plano de ensino, reforçar um ou outro conhecimento teórico, rever objetivos, replanejar atividades, readaptar metodologias etc.
- d) Realização do experimento didático-formativo.
- e) Apresentação e interpretação dos dados

As fases da pesquisa

a) A fase preparatória consistiu do planejamento das atividades, incluindo a escolha do tema, a definição de objetivos e de procedimentos investigativos, bem como o estabelecimento de um cronograma de trabalho. Após um período de leituras preliminares e de fundamentação teórica, foi elaborado o projeto. Após visitas a várias escolas, foi selecionada uma professora...

b) A fase do trabalho de campo foi desenvolvida no período de abril a junho de 2008. Nas visitas feitas antes do início do experimento formativo, procurou-se verificar o

estágio de escolarização das crianças, a fim de elaborar um plano de ensino adequado. As crianças foram observadas em atividades lúdicas para ver sua reação aos brinquedos, e se transferiam experiências nas brincadeiras para o domínio cognitivo.

Após algumas sessões de estudo com a professora, foi elaborado o plano de ensino (Anexo I).

Ao longo da realização do experimento, foram feitas observações do trabalho da professora e dos alunos.

Para a coleta de dados foram utilizados os procedimentos de observação de aulas, contato com a escola, especialmente com as pessoas envolvidas com a professora escolhida para a pesquisa. Também foi realizada entrevista com a professora e sua coordenadora (pessoa da escola que coordena a parte pedagógica e dá assistência à professora).

Na fase de análise dos dados foram formuladas as categorias descritas em unidades de análise e feita a análise e interpretação dos dados. Os processos pelos quais se chegou à construção das categorias decorreram do próprio propósito deste trabalho: a observação, acompanhamento e avaliação de uma metodologia de ensino, dentro da sala de aula.

O objetivo principal do experimento foi observar, acompanhar e avaliar as relações entre a professora e as crianças e entre as crianças, no contexto de realização de brincadeiras, na formação de conceitos sobre classificação.

Esperava-se que, com um trabalho sistemático com as crianças, por um período de oito semanas, poder-se-ia aferir em que grau as crianças interiorizam elementos do conceito de “classificação”, obviamente dentro do esperado para sua idade.

Nosso pressuposto, dentro das proposições de Vygotsky e seguidores, foi o seguinte: a construção de conhecimento e a ocorrência de mudanças cognitivas nos alunos dependem, primordialmente, da interação social propiciada pela mediação da professora, ao utilizar formas de comunicação e de atuação com os objetos de conhecimento. A idéia básica é de que as ações mentais podem ser construídas por meio de formas de interação social criadas na situação de sala de aula. Em outras palavras, teve-se como premissa que a aprendizagem escolar que promove o desenvolvimento mental, supõe a mediação cultural, a atuação sistemática da professora, dentro de um trabalho organizado, com objetivos e metodologia bem definidos.

Definimos como metodologia de ensino com as crianças as orientações mais usuais da teoria histórico-cultural:

a) Elaboração do plano de ensino com os objetivos e conteúdos que expressem as formações mentais a serem desenvolvidas (Davidov, 1989);

b) Utilização de formas de interação com as crianças visando mediações cognitivas, afetivas e socioculturais, em relação ao conteúdo apoiadas no conceito de zona de desenvolvimento proximal.

c) Utilização de uma seqüência de ações específicas que possam nortear a formação progressiva de conhecimentos pelas crianças (modos de por em prática o papel da interação com as crianças);

d) Provimento de ambiente de aprendizagem estruturado, com formas de interação social organizadas em termos de objetivos claros, normas de convivência e estabelecimento de resultados desejados.

e) Acompanhamento, no processo, das mudanças cognitivas e da formação de ações mentais, na medida do que foi possível captar em relação a essas mudanças.

4. As categorias de análise

As categorias analisadas foram as seguintes:

a) Em relação ao contexto escolar sócio-cultural e institucional:

- Projeto pedagógico da escola (proposta pedagógica);
- Concepção de currículo de educação infantil;
- Papel e utilização de atividades lúdicas;
- Estrutura de funcionamento (práticas de gestão, suporte material, equipamento, assistência à professora, modos de lidar com as crianças, etc.).

b) Em relação à professora:

- Atuação na condução das atividades (orientação inicial, instruções, seqüência, acompanhamento do trabalho das crianças).
- Intervenções na formação de ações mentais (perguntas, diálogo com as crianças, atuação na zona de desenvolvimento proximal, etc.).

c) Em relação aos alunos:

- Reação às atividades propostas (motivação, participação, envolvimento, realização das tarefas, etc.);
- Manifestações e expressões que mostram transferência de aprendizagem (dos brinquedos aos conceitos).

5. Relato sistemático da pesquisa

5.1. O contexto da creche e seus espaços

A Creche Evangélica Abrigo II, mantida pela Igreja Apostólica Fonte de Vida (anteriormente denominada Ministério Comunidade Cristã) e conveniada com a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia-GO, nasceu da sensibilização de um grupo de pessoas ligadas à Igreja que viram a necessidade de oferecer às mães de famílias que não possuíam um lugar adequado para cuidar de seus filhos enquanto trabalhavam. Seria uma opção de escola gratuita para a parcela da sociedade menos assistida economicamente.

Fundada em 16 de junho de 1984, a Creche Evangélica Abrigo II tem sua sede à rua 5, nº 76, setor central, em imóvel cedido por membro da diretoria. Inicialmente desenvolvida por voluntários e mães tanto na organização administrativa, educativa e na arrecadação de donativos, e depois por professores cedidos pela Prefeitura, oferece atendimento pedagógico e as bases do conhecimento da criação de Deus. A partir de julho de 2008, a mantenedora comunicou o fechamento da instituição, alegando falta de recursos financeiros para dar continuidade ao trabalho. Os pais tiveram que procurar outra escola para suas crianças.

Organizada em duas unidades, a Creche Evangélica Abrigo I atende crianças de 6 meses a 3 anos e 11 meses; a Creche Evangélica Abrigo II atende criança de 4 a 5 anos de idade. No primeiro semestre de 2008, período de realização da pesquisa, a creche, as crianças estavam assim distribuídas: Jardim I (entre 4 e 5 anos), 23 alunos; Jardim II (entre 5 e 6 anos), 23 alunos, totalizando 46 alunos, uma professora e uma agente para cada classe.

A creche funciona em período integral, seguindo a rotina da proposta da SME que conta no documento “Saberes...”. Com o objetivo geral da aprendizagem, o desenvolvimento da criança nos valores culturais e a construção na identidade, cidadania e a brincadeira propõe uma prática pedagógica comprometida com um ‘cuidar e educar’. Alicerçada no sócio-interacionismo, conforme depoimento da coordenadora, a creche tem como suporte a teoria vygotskiana e seus seguidores, além da proposta dos PCNs da Educação Infantil.

A creche considera também o desenvolvimento integral do homem, envolvendo o aspecto cognitivo, afetivo e psicomotor, além do instrumento básico - a linguagem. A relação proporcionada em diferentes funções visa formar homens-cidadãos comprometidos

com o futuro. O ‘educar e cuidar’ da creche oportuniza cuidados, brincadeiras e aprendizagens como fins determinantes do trabalho realizado.

Sendo maioria filhos de pais carentes, as crianças na maioria das vezes são oriundas dos setores mais afastados da cidade.

Na instituição, a relação entre os profissionais e a criança é satisfatória, mas percebe-se que há um esforço imenso para continuar crescendo, considerando o coletivo. Atualmente, a creche possui uma diretora, uma coordenadora, professores, monitores e funcionários administrativos, perfazendo um total de cerca de 10 funcionários.

A creche desenvolve periodicamente encontros com os pais ou responsáveis pelos alunos, nos quais são tratadas as atividades desenvolvidas com as crianças e repassadas orientações e informações necessárias. Normalmente, nesta reunião, há alguma palestra com algum técnico ou membro da igreja. A creche também busca criar parcerias com a comunidade ou instituições que possam contribuir de alguma forma com suas atividades; realiza eventos, bazares, almoços e festividades nas datas comemorativas que fazem parte do calendário escolar.

A pretensão da Creche II é que os conteúdos sejam trabalhados de maneira interdisciplinar. Considera que a brincadeira deverá ter um espaço privilegiado e busca o referencial em Oliveira.

Em relação aos conteúdos, a Creche II ainda enfrenta várias dificuldades e em relação às habilidades também. Para 2008, estão sendo propostos quatro projetos básicos: identidade, alimentação, brinquedos e animais.

O material didático disponível ainda é pouco em relação à clientela, principalmente os brinquedos. A estrutura física da creche Abrigo II é de uma casa adaptada com um parquinho, sala de TV, sala da direção e coordenação, cozinha, refeitório, banheiros e salas de aula, além da área de serviço.

5.2. Encaminhamentos da pesquisa e do experimento didático-formativo

O local escolhido para desenvolvimento da pesquisa foi a creche Evangélica Abrigo II, ligada à Igreja Presbiteriana e conveniada com a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. Fica localizada à Rua 5, esquina com a rua 7, na região central. A escolha da referida creche como lugar para o desenvolvimento desta pesquisa deveu-se à sua localização de fácil acesso e proximidade tanto de minha residência quanto da Universidade

Católica de Goiás. Outro fator importante é que a creche cede seu espaço para o desenvolvimento de estágios e pesquisa, inclusive com projetos internacionais ligados à Igreja.

O contato inicial que tive com a creche Evangélica Abrigo II (direção e coordenação) aconteceu no dia 03 de março de 2008. Neste encontro, ficou decidido que a creche abriria seu espaço para que se pudesse realizar a pesquisa, mas foi pedido que no período que estivesse lá eu me tornasse também uma parceira pedagógica, tendo sido enumeradas as dificuldades vivenciadas nas práticas pedagógicas.

Decidiu-se também o tempo de duração da pesquisa – de março a junho –, a professora e a turma do Jardim II. Além de turno e horário (manhã), os dias da pesquisa ficaram livres e com encaixes para não atrapalhar as atividades da creche. A coordenadora apresentou os que estavam presentes (funcionários e crianças) e conhecemos rapidamente as dependências.

A segunda visita à creche aconteceu no dia 05 de março de 2008. Na oportunidade, foi entregue o ofício da Universidade Católica (anexo), apresentando a pesquisadora e o projeto à coordenadora e à diretora. Nesta ocasião, a coordenadora Cláudia me entregou uma cópia do Projeto Político da Creche e apresentou os quatro projetos programados para 2008. Os mesmos têm como temas gerais: identidade, animais, brinquedos e alimentação. Fez-me também o convite para participar dos quatro encontros pedagógicos da creche com todos os demais professores e funcionários, cedendo um espaço para mim.

No terceiro dia (06 de março de 2008), foi o primeiro encontro pedagógico. A coordenadora iniciou fazendo dinâmicas e logo partiu para reflexões sobre avaliação como concepção de mundo, enquanto organização e instrumentos no processo de aprendizagem das crianças; avaliação no contexto multifacetado do currículo na educação e enquanto processo que dá liberdade na ação pedagógica; caracterização do portfólio como instrumento de avaliação que facilita a compreensão do processo evolutivo, do avanço da criança. Uma mensagem de otimismo foi passada a todos no computador. A coordenadora fechou com a dinâmica dos bichos. Cada participante recebeu uma frase ligada a um animal relacionando com a idéia que fazemos e que temos em relação ao outro. Idéia construída com conhecimento ou ouvida de alguém. No espaço que me foi destinado, apresentei o projeto da pesquisa a todos os presentes (20 pessoas). Entreguei um texto da Facci para que todos lessem.

Quarto encontro (31 de março de 2008) – encontro com a professora e a coordenadora. Nesta oportunidade, discutimos como seria a pesquisa com a professora e os alunos. Conversamos muito, a professora ficou preocupada, mas mostrou-se esforçada e interessada, sendo que a creche sempre cobrou ajuda, contribuição pedagógica. Discutimos sobre como planejar segundo a teoria. A professora contou suas experiências pedagógicas e a coordenadora demonstrou estar interessada. Aproveitei para observar as crianças que estavam espalhadas no ambiente. Elas não perdem tempo, ocupam-se com brincadeiras por todo o espaço.

Quinto encontro (03 de abril de 2008). Neste dia, foi somente com a professora. Estudamos o texto “o brincar como um modo de ser e estar no mundo” (Ângela Meyer Borba) e seus subtítulos – a brincadeira, desenvolvimento e aprendizagem, brincadeira, cultura e conhecimento. Lemos e discutimos o texto. Foi ótimo. A professora gostou muito e relacionou com sua experiência, fazendo ligações com a teoria e a prática.

Sexto encontro (07 de abril de 2008). Esta foi a segunda data de encontro pedagógico com toda a equipe. Participaram vinte pessoas. Neste dia, a diretora iniciou dando as boas-vindas com oração e cântico. Logo a coordenadora deu início ao trabalhos, lembrando que eu teria, no final, um espaço para reflexão sobre a teoria histórico-cultural. Como em toda equipe, sempre há alguns menos interessados, e surge a pergunta: “até que horas vamos estar aqui?”. Com o mural devidamente organizado, a coordenadora apresentou o tema “desafios e perspectivas para a educação infantil”, texto que faz parte da proposta pedagógica da rede municipal. Frases escritas em tiras de papel facilitaram a exposição do texto, cuja leitura já havia sido solicitada anteriormente. Uma dinâmica, com os balões coloridos, ajuda a integrar o grupo. Os balões são estourados e, dentro de cada um, uma frase é encontrada. São várias as frases que, posteriormente, são lidas e, sobre elas, refletidas.

A coordenadora retomou a palavra falando sobre a importância da emoção, dos sentimentos das pessoas, e leu uma mensagem. Houve comoção da platéia, inclusive lágrimas. A coordenadora falou da importância do trabalho da creche e da repercussão do mesmo na sociedade. Alguns depoimentos foram feitos. Uma professora contou que, no domingo anterior, estava na igreja com uma criança inquieta perto dela. Apanhou um papel e desenhou a figura do pai com os órgãos sexuais destacados. Outra professora contou que outra criança pediu para desenhar a figura do pai no piso (com giz) e a criança, ao ver o desenho que dizia ser de seu pai, foi beijando até apagar todos os riscos.

Assim, percebe-se que em todos os momentos o psicológico é muito destacado e os problemas sociais também. Alguns professores se envolvem com os sentimentos, enquanto isso, há uma falta de credibilidade no pedagógico. A coordenadora retoma a teoria dos “Saberes” proposta, explora o conteúdo e reforça a equipe no sentido de realizar um bom trabalho, mesmo que os problemas sociais, emocionais aflorem no cotidiano, muitas vezes tomando até o espaço do pedagógico.

É preciso ser criativo. O mundo está evoluindo depressa e receitas prontas não cabem mais nos dias atuais. Precisa-se buscar soluções e avançar com base no conhecimento. A pedagogia da infância traz a idéia de sujeito de direitos – os limites se encerram onde inicia-se o direito do outro. A importância do bom planejamento está no fato de que só teremos uma boa avaliação se tivermos um bom planejamento.

Outra professora relata que existe certo carente que fica se “pendurando-se” em outros meninos e homens... A coordenadora pede minha interferência. Complementei dizendo que o pensamento da coordenadora está correto. Disse que é preciso colocar as atividades lúdicas e pedagógicas em prioridade aos demais problemas. O fato de se estar destacando os problemas é muito forte. À medida que vamos fazendo um bom trabalho pedagógico, vamos superando as demais questões.

A coordenadora deu continuidade lembrando que a rotina é flexível, suporte, e não padrão. Quando uma atividade for interessante e tiver envolvimento das crianças, pediu que aproveitasse o espaço e deixasse as crianças “fluírem”. A diretora lembrou a música de Chico Buarque “todo dia ela faz tudo sempre igual...”.

A coordenadora lembrou que precisa de contribuição para estruturar o PPP. Acredita que a creche avançou, mas que nem sempre temos avançado no que foi planejado. Falou dos projetos que sempre ficam a desejar. A diretora sugeriu que se tenha o “dia dos bichos”. Houve várias sugestões, inclusive atividades interdisciplinares e atividades da vida diária. A coordenadora disse que as coisas pareciam um pouco soltas, enquanto que outra professora faz ironias e critica.

Sétimo encontro (15 de abril de 2008). Cheguei cedo. Ao horário combinado, comecei a observar as crianças, alguma num grupo e outras em outro (meninos e meninas separados). Logo foi solicitado que as crianças fizessem oração. Os meninos para os meninos e as meninas para as meninas. Todos se dirigiram para o café com leite. Aproximei-me de uma mesa em que estavam três crianças sentadas sem tomar café com

leite (não quiseram). Disseram já ter tomado mamadeira. A maioria das crianças mora muito distante, algumas inclusive precisam pegar dois, três ônibus para chegar à creche. Então, saem de casa cedo e geralmente acabam se alimentando antes. Em geral, a creche tem dificuldades com a alimentação das crianças, porque os pais não colaboram e porque não tem bons hábitos alimentares. Quando já estava integrada, fui chamada pela coordenadora para contribuir com sugestões no PPP, que precisava ser renovado.

Oitavo encontro (16 de abril de 2008). Neste dia, cheguei e as crianças ainda estavam chegando. Aproximei-me do grupo e senti no meio delas. Logo elas se penduraram em mim e sentaram no colo. Outras ficaram brincando, conversando e a monitora as observava. Permeava entre elas a notícia do assassinato da menina Isabela Nardoni pelos pais. Repetiam que havia sido o pai quem a atirou. Fiquei sentada entre as crianças escutando a notícia. Insistência no assunto. A monitora pediu silêncio e que todos se preparassem para orar. Um menino ora para os meninos e uma menina, para as meninas. Essa prática faz parte da rotina.

Todos se dirigiam para lavar as mãos e tomar café. Permaneci entre as crianças. Alguns se alimentavam enquanto outros reclamavam, ainda com sono. As crianças escovaram os dentes e foram para a sala de aula, onde se sentaram em círculo. As turmas de Jardim I e II estavam juntas.

A monitora (enquanto as professoras e a coordenadora estavam em momento devocional) pediu cuidado às crianças, dizendo que havia “visita”, no caso, eu. Fez-se então duas filas para o momento devocional. Em tempo: essa monitora não é a que faz dupla com a professora.

As crianças estavam indóceis. A monitora tentava as estimular com cantigas e a realizar as orações.

Às 9 horas, havia uma aula de inglês, que era parte de um projeto com estagiárias da Alemanha. Permaneceu na sala a turma de Jardim II. As estagiárias chegaram e começaram a fazer perguntas sobre objetos, frutas, cores, formas, relacionando conteúdo com os objetos. No mural havia um quadro com figuras e palavras em inglês.

As estagiárias (duas) fizeram dramatizações, simulando uma criança que chegava à creche com fome. Elas pretendiam trabalhar duas palavras novas: pão e leite. A turma manteve-se interessada. As crianças pareciam não perder nada. A apresentação durou apenas 15 minutos. Ao final, as crianças perguntavam quando as estagiárias voltariam.

Às 9:20h chegou a professora na sala. Sua entrada parece ter gerado certa ansiedade. A coordenadora e a diretora também vieram até a porta. A professora parecia ter pouco ou nada planejado. Da porta, a coordenadora insistia em arrumar a sala de um jeito, de outro, a professora conferia o número de alunos meninos e meninas... Ninguém queria prestar atenção. A turma começou a bagunçar.

Neste dia, estavam presentes 18 crianças (11 meninos e 7 meninas). A professora aproximou-se do quadro. Poucos prestavam atenção. Recomeçaram as perguntas rotineiras (enquanto ela escrevia no quadro): “como se chama a cidade em que moramos? Estamos em que mês?”. Poucos responderem. Mesmo assim, a professora reforçou: hoje são dezesseis de abril do ano de 2008. Pouco se interessavam, alguns queriam ir ao banheiro, tomar água. Não que não seja importante situar os alunos no tempo e no espaço, mas de uma maneira sempre criativa, diferente.

A professora já estava sem paciência pela insistência dos meninos. As crianças insistiam com a questão do banheiro e da água. Em dado instante, a professora grita por silêncio e, logo em seguida, sai atrás de um aluno que saíra da sala sem permissão. Retorna com a criança. A turma começa a bagunçar ainda mais. A professora diz que não é hora de conversa. A professora retoma: “que dia é hoje?”. Um aluno responde: “sexta-feira”. A professora retruca: “não, não, hoje é quarta-feira”. Neste momento lembrei-me da conversa, no dia de estudo, em que a professora disse que na segunda-feira as crianças chegam um tanto tristes, cansadas, parecem não querer ir para a creche. Contou que, à medida que os dias da semana vão passando e se aproximando da sexta-feira, a participação das crianças melhora.

Quando a professora repete que aquele dia era, na verdade, quarta-feira, poderia ter havido uma investigação do por quê de a criança desejar que fosse sexta-feira. Mas, ignorando esses fatos, a professora prossegue: “olhem para o quadro! Venha cá uma menina e um menino para contar os meninos e meninas da sala. Quem está faltando?”. Neste momento, a estagiária da Alemanha estava ajudando a controlar as crianças e, pelo que estava acontecendo, fez a diretora chegar até a porta com a lista da frequência. Havia a suspeita de uma criança ter faltado por suspeita de dengue.

A professora fez uma operação matemática, mostrou o total de crianças presentes e que havia mais meninas do que meninos em sala, além de falar que isso sempre vai acontecer. Aproveitou também para explicar os cuidados com o lixo, água... A aula estava

começando a se tornar interessante, embora todos já estavam cansados. Quando o assunto estava em dengue, água parada, houve interesse das crianças, mas a falta de planejamento acabou deixando o assunto um pouco perdido. A coordenadora chega novamente na porta e lembra: “professora, não esqueça do projeto de alimentação e do dia do índio...”. A professora já estava exausta, ignorou o recado da coordenadora, ignorou tudo o que estava fazendo e começou a contar: “Como pode o mosquitinho fazer tanta confusão? Todo o povo da cidade pode se contaminar. Vou dar garrafas e latas velhas e pneus devo eliminar... Vamos todos minha gente, vamos todos trabalhar. Vou limpar o meu quintal e com o mosquito acabar”. Cantou uma, duas, três vezes... A professora perguntou: “o que estamos comemorando esta semana?”. As crianças estavam extremamente cansadas. Já se ouviam queixas. Fulano bateu em mim, tira fulano daqui... Os alunos estavam debruçados sobre as mesas. Enfim, nem eu compreendi se aquela semana era campanha da dengue, alimentação ou do índio.

Em seguida, a professora procede: “Um indiozinho, dois indiozinhos...”. Fiquei a me perguntar qual seria o objetivo daquela aula desconexa. A professora pergunta: “como chama a casa do índio?”. Ninguém respondeu. Disse ela: “oca!”. “E de que o índio se alimenta?”. Surgem dúvidas. Neste momento a sala estava completamente dispersa, com conversas paralelas. A professora reclamava: “não sei o que faço. Ninguém quer nada com nada”. Perguntou se eu tinha figuras de índio, oca e, diante da minha negação, pediu que trouxesse algumas.

Retoma o assunto. “E do que mesmo o índio se alimenta?”. Ninguém soube responder. “O índio se alimenta de caça”. Um aluno diz: “Não podemos fazer isso, vai acabar com os animais...”. Outra criança, enquanto a professora continuava a falar da alimentação dos indígenas, interrompe: “Tia, não gosto de mandioca”. A professora pergunta o porquê. A criança responde que, para ela, a mandioca era “muito neutra”. Não houve valorização no pronunciamento da aluna.

A turma continua muito desordenada. Um aluno se joga no chão para chamar a atenção. A professora busca conversar especificamente com este que tivera essa atitude. A professora me diz: “Está vendo, eles são carentes; os problemas aqui são muitos...”. Provavelmente, as crianças utilizam-se de um mecanismo de defesa para que a professora dê atenção a elas, já que o conteúdo e a metodologia utilizadas pareciam não envolvê-los por completo.

A professora conta: “No pomar de fulano tem frutas, tem morango, tem caqui... Colhe os frutos bem fresquinhos, tem tomate, tem morango, tem caqui... abacate... abacaxi...”. As crianças começam a correr na sala. Parecia ter se esgotado todas as atividades improvisadas. A professora sai da sala para ir buscar folhas de papel colorido (ofício) com figuras ampliadas de uma bruxa tentando fazer uma maçã.

A professora sai da sala novamente para buscar uma folha grande papel pardo. Tive a sensação de que minha presença incomodava. Uma criança me perguntava: “Tia, você está aprendendo?”. No dia em que cheguei e me apresentei, tinha afirmado que estava ali para conhece-los e para aprender com eles.

A sala estava completamente fora de ordem. Os alunos se empurravam, queixavam, reclamavam. No meio disso, um desentendimento acaba levando dois alunos para a coordenação. A professora já estava exausta, isso quando eram apenas 10:30h da manhã.

Após uma bronca, a professora tenta colocar os alunos em círculo. Com a folha grande na mão e uma série de figuras de frutas, comentou sobre essas frutas. Nesse momento, houve interesse total, mas a professora não queria deixa-los recortar ou mesmo manusear as figuras, que eram poucas. Ela mesma, então, começa a recortar tais figuras e as crianças ficaram observando. As crianças pediam para participar: “deixa, tia, só uma...”. A professora respondia: “não, temos poucas figuras, não dá para todos...”. E continuava: “dá licença... licença, senta fulano... ninguém vai colar, não adianta, vou ser justa, só eu é quem vai colar as figuras...”. Nisso se passaram cerca de 10 a 20 minutos. Havia cerca de 10 figuras para os 18 alunos naquele dia.

As crianças inquietas começaram a sair da rodinha. Por fim, a professora deixou que um aluno fizesse uma colagem. Nesse instante, a confusão foi geral. A professora querendo colar de uma forma, os alunos de outra... A professora acelerou o trabalho para que ficasse pronto logo. Todas as crianças voltaram para as carteiras, alguns aborrecidos com a situação. A professora se queixa de cansaço. Uma atividade com a qual se poderia trabalhar com grande potencial acabou sem significado por falta de organização, planejamento.

A professora resolveu procurar folhas “mimeografadas”, que ficavam numa caixa no armário. Escolheu e depois distribuiu algumas tarefas. Disse: “Vamos fazer tarefa com música”. A música está ligada ao lúdico e é de grande importância pedagógica. A professora senta e entrega os lápis de cor, enquanto apontava alguns deles. Entrega um

crachá com o nome de cada um, com o propósito de que os alunos “copiassem” seu nome. Cada um fez de qualquer jeito o exercício e logo foi entregando.

Chegou a hora da atividade livre. Todos foram para o pátio para “fazer qualquer coisa”, enquanto aguardavam o almoço e o descanso. Às 14:30h, as crianças acordam, tomam banho, lancham e fazem uma atividade livre (sem se sujar). Em seguida, jantam e, a partir das 16:30h ou 17:00h retornam para casa.

Nesse momento, fica parecendo que se passaram horas ou até dias de trabalho sem planejamento. Esse cenário nos remete a autores e reflexões acerca do prejuízo que se tem da falta de planejamento e de improvisações em sala de aula (Libâneo, Luckesi, Hoffmam, Vasconcelos...). A partir disso, podemos enumerar alguns fatores básicos que ocorreram:

- falta de planejamento;
- costume em aplicar junto aos alunos atividades prontas, que acabam resultando em cansaço da professora e desordem dos alunos em sala;
- articulação fraca entre as atividades;
- falta ou pouca proposição de desafios capazes de despertar a curiosidade e o interesse dos alunos;
- indefinição quanto ao conteúdo trabalhado e quanto aos objetivos a que se pretendia chegar;
- necessidade de mudança de postura do professor como mediador, já que, na maioria das vezes, parecia que a professora é a que sabia e os alunos eram os que aprendiam;
- priorização excessiva da questão afetiva e pouca atenção ao pedagógico;
- a história e a cultura em que a professora está inserida acaba por influenciar decisivamente na prática – a professora trabalha nos três turnos;
- pouco material disponível às atividades – a criança precisa ter opções;
- o coletivo necessariamente deve “ser coletivo” no sentido de a professora fazer parte; assim recorreremos às reflexões de Baquero (2001).

Nono encontro (17 de abril de 2008). A professora e a pesquisadora conversam com o Prof. Libâneo sobre a pesquisa. Na oportunidade, ele falou novamente como é feita a pesquisa e qual o objetivo da pesquisa ou experimento. Caráter informativo do encontro.

Décimo encontro (18 de abril de 2008). Havia planejado para, neste dia, fazer o estudo das pastas dos alunos que participarão do experimento. Ao folheá-las, verifiquei que não havia nada registrado sobre a história pessoal e pedagógica do aluno e que havia apenas documentos administrativos constando o endereço, avaliação médica, termo de responsabilidade dos pais ou responsável, além de cartões de vacinas... Conversei com a coordenadora e ela colocou os pais à disposição, mas achei que o ambiente da creche não comportava esse contato direto com os pais.

Decidi, então, sair até o pátio. Percebi que havia silêncio no ambiente e conferi também que aquela não era a hora de dormir. Aproximei-me mais e percebi que as crianças estavam espalhadas com brinquedos, que, por serem poucos, eram complementados com demais materiais (folhas, galhos, areia, pedrinhas, sementes...). Observei aquela cena por alguns momentos. Havia integração, concentração e produção dos alunos. A criança parecia ir além.

Retornei à sala pedagógica para iniciar o levantamento dos brinquedos disponíveis na creche. Encontrei a coordenadora e a professora do Jardim I, que discutiam sobre avaliação. Tinham dificuldade para descrever as ações desenvolvidas. Pediram que eu auxiliasse a professora, que, de acordo com elas, vai pagar alguém para fazer essa avaliação.

Como fui solicitada a auxiliá-los nessa questão, fiz algumas perguntas: o que havia sido trabalhado?, quais recursos foram utilizados?, o que aconteceu com as crianças?. Percebi apenas grande dificuldade em elaborar essa avaliação, até pela falta de planejamento das aulas e atividades.

5.3. O momento de diagnóstico coletivo

Dia 27/05/2008 – Estava agendado, pela terceira vez, a entrevista com a coordenadora e a professora. Cheguei na creche e havia visita da técnica da SME. Por isso, a professora e a coordenadora estavam ocupadas. Aguardei ambas numa sala ao lado. Quando a professora saiu da reunião, conversamos rapidamente, já que ela precisava retornar à sala de aula. Como já havíamos conversado anteriormente em outros encontros sobre planejamento das atividades com brinquedos, decidimos levar até a sala de aula as embalagens de produtos (sucatas) para que as crianças pudessem brincar. Também o objetivo era propor a classificação das embalagens dos produtos (ex: limpeza, higiene,

alimentação...). Até então, muita coisa não estava muito clara nos trabalhos. Este parecia ser um momento de ensaio do experimento.

Plano de um momento de diagnóstico

Transformação dos dados de um problema envolvendo classificação dos produtos de embalagem de supermercado.

Problema: como podemos classificar as embalagens dos produtos de limpeza, higiene, alimentação...?

Objetivo de aprendizagem: classificar as diferentes embalagens dos produtos de limpeza, higiene e alimentação.

Motivação: convite à turma para brincar de supermercado.

Reconhecimento das abstrações iniciais dos alunos a respeito de classificação.

A professora apresenta aos alunos a proposta através de perguntas: “quem conhece supermercado? Qual o nome deste supermercado?”. A professora vai escrevendo em tiras de papel e colando no quadro os nomes de supermercado ditos pelas crianças. “Fulano, o supermercado tal fica longe ou perto de sua casa, daqui da creche? Quem ajuda papai e mamãe a fazer as compras? Quais os produtos que vocês lembram que tem no supermercado? O que vocês mais gostam de comprar? Como estão organizados estes produtos no supermercado? E na casa de vocês, como estão guardados? Como são os recipientes e as cores destes produtos?”. A professora deixa os alunos contarem livremente suas experiências. É por meio do diálogo que a professora vai detectar o conhecimento ou pensamento empírico/teórico dos alunos em relação a classificação de produtos de um supermercado que eles conhecem. É necessário pegar as embalagens e identificá-las. “Então como vamos organizar um supermercado de brincadeira? Aqui está uma prateleira, e as embalagens de produtos. Vamos classificar as embalagens em três? Assim em cada prateleira vai ser colocado um tipo de produto”. Após toda a realização de exploração das embalagens e organização no supermercado, as crianças vão representar no papel os três tipos de produtos. “Algumas embalagens não se enquadram nas três classificações. Como vamos resolver isso?” Que habilidades foram vivenciadas pelo grupo? Quais as intervenções feitas pela professora? As crianças demonstraram avanço durante o desenvolvimento da tarefa? Quais as dificuldades demonstradas?

Chegamos a sala de aula com o material e percebemos nas crianças uma certa curiosidade. Havia muitas embalagens de sucata, de modo que não ninguém ficaria de fora da brincadeira. As crianças logo começaram a questionar. O convite foi feito para que todos viessem brincar, porque no dia anterior algumas crianças reclamavam de que “não tinham sido chamadas”. Isso, na verdade, justificava o fato de que realmente, no dia anterior, eu havia escolhido três crianças.

A professora me auxiliou na organização da turma. Sentados em grande círculo, a professora começou: “Bom dia!, hoje trouxe muito brinquedos. Todos vão brincar de supermercado. Aqui estão várias embalagens. Quem conhece o supermercado?”. Alguns respondiam: “Eu, tem um perto da minha casa”. Outros: “Eu, o Carrefour...”, “O Bretas”. E a professora continuou: “O supermercado fica longe ou perto da sua casa?”. Uma criança disse: “Meu pai trabalhava no supermercado...”.

As crianças estavam ansiosas para começar a brincar, com empurrões e disputa para se aproximar do material. Havia em torno de cem embalagens. Quando elas foram despejadas no chão, houve tumulto. Em seguida, organizaram-se grupos de três, cinco crianças, de modo que cada grupo pudesse ficar com uma quantidade maior de brinquedos. A professora ficou exausta com a confusão.

Enquanto isso, pensava comigo a respeito da teoria, como aplicá-la realmente àquela realidade, qual o respaldo para que ali se criasse um ambiente próprio para a aprendizagem...

A professora saiu da sala nervosa. E, quando voltou, foi interessante um comentário: “Viu, é assim, reflexo de casa, tem pai e mãe que chega aqui empurrando a criança para dentro da creche...”. Tentei dialogar com aqueles que estavam mais envolvidos. Logo foi surgindo a proposta: pareamento, empilhamento. “O que é isto, tia?”, disse um. E propus que as embalagens fossem separadas. “Vamos fazer montinhos dos parecidos?!?”.

Todos se envolveram com o material e tentavam resguardar o seu. Mas percebeu-se uma diferença. A criança filha de funcionário do supermercado destacava-se das demais, o que me fez lembrar a história, cultura, dos aspectos econômicos. Por outro lado, cerca de quatro ou cinco crianças não conheciam quase nada do material. Outros conheciam todos e ainda mencionavam mais que poderiam ser encontrados lá no supermercado.

O ambiente ficou difícil, e eu me perguntava como poderia haver aprendido com tanta conversa, ninguém ouvindo, sem diálogo, sem intervenção... Parecia ser rotina os vários gritos. Que lugar a creche teria no contexto do conhecimento? Chegou a coordenadora e a visita. As crianças estavam recortando embalagens para montar um painel. Todas se envolveram bem.

No grupo das embalagens das gelatinas, eu perguntava: “Qual a cor da caixinha?” Que saber é este?”. Em seguida vinham as respostas: “Framboesa, verde, amarela...”. Na hora do recorte, alguns demonstravam interesse para as letras, outros para a ilustração. Todos iam recortando de qualquer jeito...



As habilidades vivenciadas num grande grupo também se diferenciam de acordo com os conhecimentos prévios de cada um. No tamanho, os recortes e colagens eram pequenas, grandes, médias... Terminado o tempo, a sala foi organizada e nos reunimos (eu, coordenadora e visita) para avaliar o que tinha acontecido. Mesmo diante de tanta confusão, algo de positivo ocorreu: confirmava-se a aprendizagem, pelo menos na visão de quem observou. Mas outras questões ainda surgiam: As crianças vivem em conflitos no lar, na rua, na sociedade... Porque tanta possessividade, tumulto, gritaria? Será que a educação, o conhecimento tem de refletir os conflitos sociais, econômicos? Ou precisamos criar práticas que destruam barreiras da escola com a família e a sociedade em geral? Qual é a valorização da creche/escola em relação ao ensinar, no intervir? Porque não estamos contornando a situação de crianças com cinco anos com atitudes humanizadoras?

5.5. Entrevista com a Professora

Cursando Pedagogia e com uma trajetória há vinte e oito anos, tem experiência na Educação Especial, no Coral e Pestalozzi. Há seis anos está na creche. Na turma de Jardim I possui 21 alunos e cultiva como objetivo principal socializar e preparar os alunos para a pré-escola. Com suas atividades em sala, pretende desenvolver suas habilidades e potencialidades. Sua metodologia tem como bases a variação de atividades, levando as

crianças a conceitos básicos e de mundo. Trabalha com jogos que propõem o desenvolvimento da linguagem, histórias.

Em relação a teoria histórico-cultural, possui a compreensão de que é necessário ampliar a leitura de mundo da criança, além de respeitar cada um na sua história, cultura e vivência e trabalhar com essa filosofia. O lúdico para a professora é fundamental e é através do lúdico que a criança vai ampliar seus conhecimentos. A atenção à linguagem e a coordenação motora são tidas como importantes. Considera também que a teoria e a prática pedagógica se complementam. Pensa que as dificuldades não estão apenas no conhecimento da teoria, mas em relação à prática, porque a questão do material e espaço (condições físicas) muitas vezes são comprometedoras.

Disse que tem administrado a sobrecarga de horário, as dificuldades e as condições, aproveitando todas as oportunidades através de um esforço contínuo, fazendo a relação entre os principais fatores. De acordo com a professora, a prática é realizada primeiro levando o material para sala, explicando a utilidade e como utiliza-lo. Para ela, o brincar é motivador, porque no ato de brincar aprende a repartir, a socializar e a fantasiar. Relata que tem criança que não sabe brincar e que um brincar orientado contribui pedagogicamente em vários sentidos, como em trabalhar o egoísmo, o egocentrismo e a atenção.

Não acha difícil visualizar o avanço da criança e acha possível compartilhar as brincadeiras com conteúdo e habilidades. Em relação ao projeto que a creche tem sobre as atividades lúdicas, considera um trabalho rico, mas tem consciência que ainda há muito o que crescer. Considera também que já tem resultados positivos. Refere que tem passado aos pais que o brincar da creche é um brincar diferente do brincar da rua, de casa. É um brincar que possui objetivos propostos, traçados.

5.6. Entrevista com a Coordenadora

De acordo com suas declarações, a coordenadora da creche atribui o valor do brincar no sentido pedagógico como base para todo o desenvolvimento infantil. Disse que a base teórica que a creche propõe é a vygotskiana, através das relações e experiências do sócio-interacionismo. A creche tem disponível vários tipos de jogos e brincadeiras numa quantidade que considera suficiente para o trabalho. Para a demanda torna-se satisfatória na medida em que se consiga os objetivos.

Tem administrado as dificuldades trabalhando no planejamento, refletindo sobre o trabalho realizado, fazendo uma reflexão: será que estamos colocando na prática o que foi

traçado? Ao adquirir os brinquedos, dá ênfase na questão do preço, mas considera também que a qualidade é importante, lembrando que é uma atividade filantrópica.

A creche tem um projeto sobre atividades lúdicas e tem acompanhamento dos projetos da creche juntamente com a equipe da SME, que utiliza os instrumentos avaliativos. A aquisição dos brinquedos é feita com pequenos auxílios de verbas, promoções e depende muito da questão administrativa e financeira, enfatizando que a instituição é filantrópica.

Sendo a teoria o principal suporte para o trabalho tanto do Jardim I quanto II, procura-se fazer com que o coletivo tenha bom relacionamento e adaptação a cada nível. A creche tem como sonho se apropriar de novos conhecimentos sobre o lúdico para que toda a equipe atinja o máximo e coloque em prática, deixando de ser um instrumento (projeto) só de “gavetas”.

Formada em Pedagogia, é pós-graduanda em Métodos e Técnicas de Ensino. Trabalha com crianças (cinco anos) há muitos anos e tem experiência com menores carentes, adultos como professora do ensino superior e está na creche há dois anos.

5.7. Entrevistas com as Crianças

As crianças A, B e C foram convidadas para brincar numa sala separada. A intenção deste momento surgiu em função de as observações feitas na sala não terem dado idéia em relação ao conteúdo (conhecimento empírico) que se pretendia trabalhar.

Criança A – 5 anos – Jardim II:

A criança A chegou falando, dizendo que outra “tia” estava na sala, pois a professora estava doente, “machucou, foi para o hospital”. Gosta de brincar em casa com qualquer um. Tem primos, irmão e dois sobrinhos. Faz questão de afirmar que é tio. Diz que em casa tem pouco espaço para as brincadeiras e que é preciso desocupar a garagem para poder brincar ou então na rua.

Falou que possui cinco brinquedos grandes e enumerou-os, afirmando que, na verdade, gosta de brincar é com carrinhos. Demonstrou que gosta de ir para a creche e listou os colegas com quem brinca. Na creche, brinca com brinquedos que os colegas trazem e diz que ele próprio não traz brinquedo algum para a creche. Ao ser questionado o por que disso, disse que seus brinquedos são muito grandes e que, por isso, prefere brincar com o dos outros. (Houve contradição no tamanho dos brinquedos relatados).

Na creche, há um dia específico estipulado para que cada criança traga os brinquedos, mas ele insiste que é melhor brincar com os brinquedos que seus amigos trazem. “Não tenho brinquedo pequeno para trazer”. Tem a compreensão de que, ao brincar, está aprendendo. Quando questionado o que aprendeu com o material que havia manuseado (cores), respondeu quase todas as cores em inglês. “Green, yellow, blue, red...”. E apontou para o roxo, dizendo que não sabia.

Ao retomar os brinquedos de encaixe e sendo questionado sobre as figuras geométricas (triângulo, retângulo...), falou: “é tipo uma letra”. Insisti, e ele respondeu corretamente: “é triangulo!”. Soube distinguir bem também o que é redondo e soube relacionar essa forma com o círculo.

Ao solicitar que “juntasse os iguais” (retângulos com retângulos, círculos com círculos...), soube relacionar tais formas com outros objetos, além, claro, de fazer os “montinhos” com pequenos, grandes, finos, grossos. Na compreensão dele, diz: “magrinho, gordinho”. Manuseou as peças repetindo a ação em voz alta (grande envolvimento). Organizou os materiais e ficou procurando letras, dizendo que a cor favorita dele é o verde claro. Ao ser pedido que guardasse os materiais de encaixe para brincar com outro brinquedo, demonstrou organização. Ao aproximar-se da caixa de figuras, encontrou “minha letra”, ou seja, a letra do seu nome. Perguntei se já conhecia a caixa de figuras. Expliquei que a caixa tinha muitas figuras. Logo demonstrou felicidade: “que monte de brinquedos!”. Havia várias figuras de animais, verduras, frutas... Encontrou o leão e disse que aquele era o seu animal. Interessou-se em organizar as figuras em pares.

Ao apanhar a figura do cachorro, perguntei: “que figura é essa?”. Ele respondeu: “de um cachorro”. Continuei: “e quantas figuras de cachorro existem aí?”. Respondeu: “duas. Peguei uma figura de um tucano e perguntei: “que animal é esse?”. Disse: “parece um urubu”. Indaguei: “você tem certeza?”. “Não sei!”. Quando fiz a intervenção dizendo que era um tucano, ele replicou: “trabalha no zoológico”. Falei: “Mora no zoológico...”. Ele replicou: “Dorme lá?!”. Afirmei: “Dorme”.

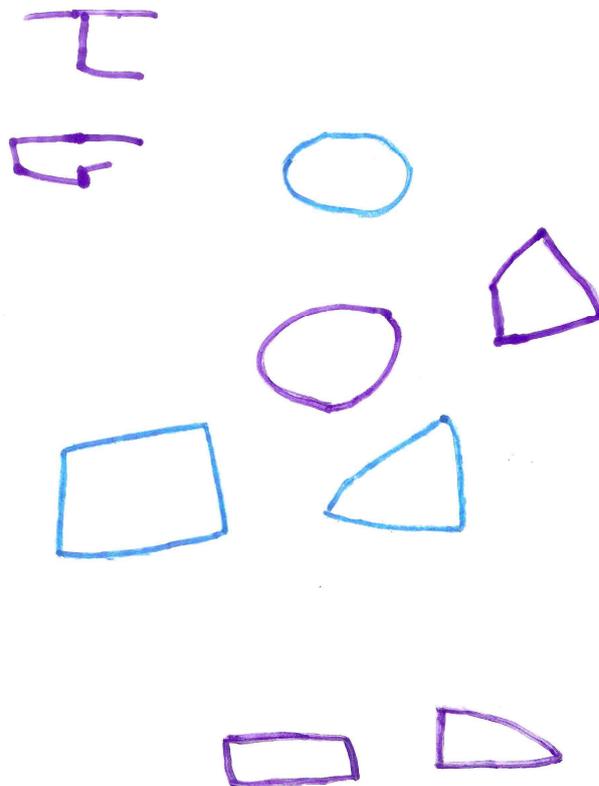
Seguindo o manuseio e classificação das figuras, pegou a figura de amendoim e disse: “Hum, já comi desse!”. Perguntei o que era e ele respondeu: “Amendoim”. Buscou a figura da onça e disse: “A onça e o ‘onço’! Um é pai e outro é mãe, e tem u filhotinho também”. Fiz a intervenção: “será que não é o tigre?”. Concordou. “Tigre é um animal

bravo”. Pegou a figura do hipopótamo e disse: “Hum, é pesado, hein?!”. Pegou a figura do morango e do tomate. Questionou se o tomate era uma fruta. Respondi que sim.

Procurava constantemente figuras para fazer os pares. Legumes, cavalo, veado... Diante de uma figura de feijão, disse que era parecido com café. Perguntei se conhecia café, se gostava de café, e respondeu que sim.

“Na sua casa torram café?”. Disse que sim. Encontrou a figura de um coco, de vargem, de urso, papagaio. “Hum, gosto tanto desses animais...”.

Propus: “Vamos desenvolver um brinquedo que você gosta?”. Ele aceitou. Disse que ia desenhar um trenzinho (“piuí”). Apanhou um lápis e começou a traçar. Olhou um brinquedo que estava na prateleira e desistiu. Insisti: “Vamos, faça do seu jeito...”. Respondeu apenas que gostava do “piuí” e que não sabia desenhar. Por fim, disse: “Vou fazer triângulos, retângulos, quadrados, círculos...”. E o fez.



Criança B – 5 anos –
Jardim II:

B chegou um tanto tímida e disse que gosta de brincar, sendo que o faz, de acordo com ela, com sua irmã (citou o nome da irmã). Brinca na sua casa num quartinho. Tem muitos brinquedos e disse brincar durante o dia. Quando chega a noite, “arrumo tudinho, escovo os dentes e vou dormir”. Às vezes, não é ela quem arruma



os brinquedos, “é mamãe”. (Sabe o nome dos pais completo). Contou que possui muitos brinquedos, “tem uma patinha, tem pexinho e outros que acendem luzinha”. Possui bonecas, a Barbie pequena, a Julia, a Carolina e as outras não têm nome. Disse: “eu não sei escrever o nome delas”. Intervi, dizendo que não precisa saber escrever, é só pensar num nome para as bonecas. Afirmou: “você mesmo coloca um nome para elas. Esta é Joana, esta Maria... Você não acha esses nomes bonitos?”. Respondeu que não. Continuei: “então você vai escolher o nome que gostar”. Contou que duas irmãs da mãe dela se chamavam Maria. Intervi: “duas tias...”. Afirmou: “duas tias!”.

B gosta de brincar mais com os brinquedos de montar e desmontar. Disse que às vezes não gosta de vir para a creche, mas afirma que “tem de vir para a creche”. “Só quando fiquei com dengue é que eu não vim para a creche. Aí, quando voltei para a creche é que fui ver minhas amiguinhas”.

“Não gosto de vir para a creche. Depois os meninos... A tia brigando, os meninos fazendo..., conversando na maior altura, gritando; a gente fica até com fone na hora que acaba de comer o café da manhã”. Ao ser indagada sobre os brinquedos da creche, disse que lá há bastante. Respondeu: “tem muitos, mas até mesmo na minha casa tem um ‘montão’ de balde cheio de brinquedos... Tem um balde de magrinho, tem um gordo e até um que minha mãe pegou; você sabe aqueles baldes de verdade, que tem uma alça assim... que pegou para mim”.

“Aqui na creche eu não gosto porque os meninos têm unha grande... Um dia A pegou e fincou com a ponta do lápis no meu braço duas vezes... eu estava sentada com ele...”. Pergunto: “você não reclamou para a tia?”. B: “não, estávamos sozinhos na sala”. B diz que brincando na creche aprende para ir para a “outra escola”. Diz: “minha irmã já está na outra escola; ela está com estes anos aqui ó [mostrou nos dedos a idade da irmã]”. Contamos juntos os dedos.

Ao ser solicitada para classificar as figuras geométricas, B soube identificá-las chamando o círculo de bola. Intervis e disse que a bola, na verdade, era um círculo. B classificou e relacionou com perfeição (cores, formas, tamanhos, espessuras) as demais figuras geométricas. Mostrou-se extremamente organizada e disciplinada. Fez montagem de quebra-cabeças com poucas peças. Ao ser questionada a falar o nome das cores em inglês disse que não sabia. Ao representar seus brinquedos, desenhou os baldes relatados, lembrando que tem etiqueta, mas não lembrava o que estava escrito nelas. B, ao representar

as bonecas, ficou ansiosa, virou o banquinho em que estava sentada e falou: “tia, quero te contar uma coisa – quando eu estava na outra creche, ganhei uma boneca com cabelo branco. Eu gostei muito dela. A tia deu boneca para todo mundo. Aí uma menina não quis e a tia trocou comigo, pegou a boneca de cabelo branco que eu ganhei e deu para a outra menina, que tinha ganhado a boneca de cabelo marrom e gordinha. Ela ficou com a boneca que eu ganhei”.

Criança C – 5 anos – Jardim II:

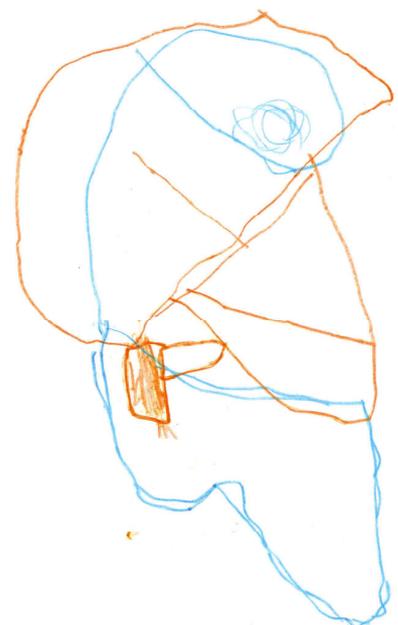
Criança extremamente ansiosa e invocada com a função de pastor (é inclusive chamado de “pastorzinho”). Os pais se separaram há pouco tempo, sendo que a mãe iniciou novo relacionamento três meses depois. Os atritos dos pais parecem ter influenciado o comportamento e aprendizagem da criança.

C, ao citar seu nome, coloca junto o apelido de “pastorzinho”. Ao ser solicitado para classificar as cores, não prestava atenção. Lembrou-se dos irmãos. Com muita insistência, entendia o que estava sendo solicitado, mas confundia muito as cores. Ao montar os quebra-cabeças, disse que gostou mais da locomotiva (“piuí”), que estava na prateleira. Dificuldade de concentrar-se.

Ao ser solicitado a classificar “os iguais” por cores e formas, não conseguiu com sucesso fazê-lo. Levantava-se a todo o momento e foi até a prateleira de brinquedos pegar um fantoche, que dizia ser a mamãe. Começo a fazer carinho no fantoche e sentou-se no meu colo. Perguntei a ele: “quer contar uma história?” Mas insistia em encostar com o fantoche em seu rosto e no meu. Entendi que, naquele momento, aquela personagem tinha um significado e que estava sendo, para ele, mais interessante.

Eu insistia perguntado o que era aquilo que segurava: “o que é isto, um bichinho?”. Ele dizia, quase ao mesmo tempo: “oi! Você é linda!”. Guardou o fantoche na prateleira e foi buscar outro objeto. C sentou-se no meu colo novamente e perguntei-lhe se tinha brinquedos em casa. Disse que não e que os que tinha quebraram e que seu pai havia jogado tudo fora... Depois afirmou: “tenho só um!”.

Ao ser solicitado para fazer desenhos sobre os brinquedos que gosta, falou: “é um banco, um barquinho... eu gosto de fazer barquinho...”. Em casa, contou que brinca com



os irmãos e que gosta de brincar de esconde-esconde. Disse que mamãe e papai jogam bola com ele e que só tem uma bola. Gosta de vir para a creche.

5.8. Plano do experimento didático

Local: Creche Evangélica Abrigo II

Turma: Jardim II

Conteúdo: classificação.

Duração: quatro aulas.

Período: quatro meses.

As atividades lúdicas como motivação na aprendizagem de matemática tendo como suporte o referencial teórico histórico-cultural. O plano é destinado a cinco aulas, sendo que em duas a pesquisadora vai trabalhar e a professora vai observar, e em três a pesquisadora vai observar e a professora vai trabalhar.

Objetivo Geral: o objetivo principal do experimento é observar, acompanhar e avaliar as relações entre a professora e as crianças, e entre as crianças no contexto de realizações de brincadeiras na formação de conceitos sobre classificação e desenvolvimento de habilidades básicas como elementos interiorizados, dentro do esperado para sua idade, apoiado no conceito de zona de desenvolvimento proximal.

Objetivos Específicos:

- despertar nos alunos o interesse e a curiosidade, o desejo, a necessidade de aprender o conteúdo de classificação dos objetos, das cores, flores, animais, frutas, utensílios pessoais, peças de quebra-cabeça, profissões, noções de formas geométricas, entre outros;
- motivar os alunos por meio de brincadeiras, a vivência de aprendizagem em relação ao conteúdo de classificação;
- oportunizar aos alunos a vivência de atividades práticas que envolvam as mais diversas habilidades cognitivas, afetivas, psicomotoras;

– até o final dos quatro meses de atividades, os alunos, por meio de ações mentais, deverão ser capazes de adquirir e se apropriar do conhecimento teórico (“conceito”) do conteúdo de classificação; e desenvolver as mais diversas habilidades, como memória, atenção, concentração, percepção, linguagem, coordenação motora fina e ampla, socialização, criatividade, organização.

Primeira aula

Data: 29 de maio de 2008

Conteúdo: classificação das cores.

Tema geral: “A mala surpresa”. A mala surpresa vai acompanhar a professora durante as aulas. Dentro da mala, estarão os brinquedos necessários para trabalhar o conteúdo desejado e proposto. O objetivo da mala, além de fazer parte do material, é despertar a curiosidade e provocar suspense em cada aula. A idéia da mala surgiu após as observações do cansaço e desinteresse das crianças em relação às aulas expositivas, rotineiras ou impostas. Nesse caso, há pouco envolvimento das crianças, e estas acabam trabalhando pouco e a professora, muito. O fato está na transformação dos dados de um problema envolvendo a classificação das cores.

Problema: “como podemos classificar as cores dos aventais, dos brinquedos?”.

Objetivo de aprendizagem: classificar as cores dos aventais e dos brinquedos propostos. Até o final desta aula espera-se que os alunos adquiram o conhecimento sobre as cores dos aventais, dos lápis, dos brinquedos e saibam classificá-los. Nestas mesmas atividades, espera-se também que as crianças desenvolvam habilidades de linguagem, coordenação motora, percepção, memória, atenção.

Motivação: envolvimento da turma com o material – brincando com o material e aprendendo.

Metodologia: a professora chega e se apresenta à turma, dizendo que vai brincar com eles para juntos aprender coisas importantes. A professora já é



conhecida pelos alunos, e já está na creche por algum tempo. A mala surpresa é apresentada. “O que é isto?”, pergunta aos alunos. Aguarda a reação. “Ah, muito bem. Esta é uma mala. O nome dela é ‘mala surpresa’, que pode ser chamada também de ‘mala do conhecimento’, porque o que ela traz vai fazer com que nós recordemos o que já sabemos ou aprendemos mais”. “Qual a cor desta mala? O que vocês acham que tem dentro desta mala? Para que serve a mala? O que quer dizer surpresa?”. Deixar as crianças se manifestarem. “Vamos abrir a mala? Oh! Nossa, brinquedos! Um CD com musiquinhas (A Escola é um Show) e uma fita de vídeo com historinhas! Vamos cantar e dançar?”.

Bom-dia

Bom-dia, bom-dia, bom-dia



Bom-dia, como vai?

Bom-dia, bom-dia, bom-dia

Bom-dia, como vai?

Eu estou feliz

Porque estou aqui

Pertinho de você

[solo: Yula Gabriela]

Crachás, aventais, lápis de cor, tesoura, cola...!”. “Que lindo estes aventais! Vamos brincar com eles? Que tanto de cores! Venham, cada um vai receber o avental da cor que escolher”. Este é o momento de explorar as cores dos aventais. A professora também veste o avental. Em seguida, cada criança recebe uma caixa de lápis de cor. Fazer perguntas às crianças sobre as cores e relacioná-las com outros objetos da sala. Pedir que as crianças façam desenhos de aventais e pinte de acordo com sua preferência. Entregar às crianças



bonecas e retalhos de tecidos e “tnt” coloridos para que elas recortem e colemb roupas nas bonecas. Distribuir as bonecas, que representam a “mamãe” (faz-de-conta/imaginação).

Segunda aula

Data: 03 de junho de 2008

Conteúdo: classificação das profissões e de seus utensílios.

Tema geral: “A mala surpresa”. A mala surpresa vai acompanhar a professora durante as aulas. Dentro da mala, estarão os brinquedos necessários para trabalhar o conteúdo desejado e proposto. O objetivo da mala, além de fazer parte do material, é despertar a curiosidade e provocar suspense em cada aula. A idéia da mala surgiu após as observações dos alunos e a verificação do cansaço e desinteresse das crianças em relação às aulas expositivas, rotineiras ou impostas. Nesse caso, há pouco envolvimento das crianças, e estas acabam trabalhando pouco dado do trabalho da professora. O fato está na transformação dos dados de um problema envolvendo a classificação das cores.

Problema: “quais as profissões e seus utensílios necessários?”.

Motivação: “mala surpresa” com brinquedos.

Metodologia: a professora chega novamente com a mala surpresa e pergunta aos alunos sobre as atividades vivenciadas na aula anterior. Todos se recordam das atividades anteriores. Novamente, a professora cria o suspense sobre a mala. Retira os aventais e os distribui. Dentro da mala está uma fita. “Hoje, nós vamos assistir à alguns filmes da fita ‘Bananas de Pijamas’. Quem já assistiu? Quando? Aonde?”. A professora coloca no quadro a figura ampliada da embalagem da fita. “E as bananas, estão verdes ou maduras? Qual a cor das luvas, da bola, do balde, do sapato, dos olhos da boca?”. Explorar muito bem as cores das duas figuras da capa da fita. “Banana é o que: objeto ou fruta?”. Apresentar às crianças os personagens.

Esta fita contém as aventuras de B1 e B2 com seus amigos Amy, Maggi, Morgan, Lulu e o Rato de Boné. A fita possui nove temas. Mas serão trabalhados apenas três: “As pintas cor-de-rosa”, “O Rato de Boné” e “As fadas dos chinelos”. Estes três temas

envolverão quatorze minutos, e o conteúdo dos mesmos possibilitará reforçar a classificação das cores, das profissões, formas geométricas, animais...

As pintas cor-de-rosa – De início, Morgan, o ursinho, está pintando a parede. Morrendo de calor e sentindo muita sede, entra em casa e vai até a geladeira, onde pega uma jarra de suco geladinho. Lulu, outro ursinho, pergunta a Morgan o que tinha acontecido com seu rosto e suas mãos, que estavam cheios de pintas cor-de-rosa: “Morgan, você está todo pintado? Olhe no espelho! Você está doente, vou colocá-lo na cama”. Logo chegam os Bananas de Pijamas, B1 e B2, que se tornam os “Doutores Bananas”, com uma mala de primeiros-socorros. Ao examinarem, suspeitam ser catapora ou catapera (falam brincando). Tudo alarme falso...

Lulu, muito preocupada em terminar a tarefa de pintar que Morgan deixou incompleta, assume os trabalhos. Ao retornar para casa, Morgan percebe que ela também está pintada. Todos pensaram que havia sido contaminada. Com medo também de serem contaminados, os Bananas vão ajudar a pintar a parede e descobrem que não é “catapera”, e sim pintas de tinta que respingavam na hora da pintura. B1 e B2 unem-se, então, aos ursinhos para terminar a pintura, e acabam concluindo como a profissão de médico é complicada...

Exploração do texto: “qual é a cor dos Bananas?”, “e dos pijamas?”, “qual é a cor das pintas?”, “como se chama a doença que foi suspeitada?”, “e como eles falaram o nome da doença, brincando?”, “o que é contaminar?”, “no filme, surgem duas profissões, quais são elas?”, “vocês conhecem outras profissões?”. Nesse momento, deixar as crianças falarem e, quando necessário, fazer as interferências.

“A mala surpresa tem muitos brinquedos”. Brincando, então, as crianças vão classificar estes utensílios, de acordo com as profissões encontradas. Explorar cada uma dessas profissões.



Representar no papel, através de desenhos, as profissões que ouviram, observaram, brincaram ou que conhecem.

Terceira aula

Data: 04 de junho de 2008

Conteúdo: classificação das figuras dos animais, das frutas, das verduras, dos legumes e flores.

Motivação: brincar com as figuras, brincar com quebra-cabeça, cantar a música do zoológico (Festa no Zoo, CD “A Escola é um Show”) e assistir ao filme “Bananas de Pijamas – O Rato de Boné”. Transformação de um dado do problema envolvendo a classificação da figura dos animais, das frutas, das verduras, dos legumes e das flores.

Objetivo de aprendizagem: classificar as figuras dos animais e das frutas, verduras, legumes e flores dentre as demais; classificar as peças do quebra-cabeça.

Metodologia: a professora chega novamente com a “mala de surpresas”, ou seja, a mala de brinquedos. “O que será que a mala traz hoje?” Deixar os alunos se pronunciar. “Vamos abrir a mala?” Há, de novo, os aventais e os lápis de cor (reforçar as cores), a fita (relembrar o filme anterior sobre as profissões), muitas figuras nas revistas de flores para recortar, muitas figuras de jogos da memória para classificar. A professora convida todos, então, para cantar a música a seguir e, logo após, assistir ao filme, que traz, em linhas gerais, a idéia seguinte.

Festa no zôo

Ó meus amigos, venham todos

Vamos à festa lá no zôo da cidade

O elefante vai dançar com o marreco

O bugio com a girafa e a vaca com o pavão

O hipopótamo já dança com o macaco

E o urso vai dançar com o leão

O tucano vai dançar com o gato

O porco com a lebre e o galo com a andorinha

Tamanduá vai dançar com o rato

E a ema vai dançar com a galinha

O esquilo vai dançar com o cavalo

O tigre com o pato, a gaivota e o urubu

O pelicano vai dançar com o camelo

O periquito baila com a surucucu

O cachorro vai dançar bem sozinho

O sapo vai pulando à meia-noite lá no zôo

O lobo vai dançar com a Chapeuzinho

Foi assim que o baile terminou

O Rato de Boné – Um rato muito vaidoso, após um dia de trabalho na sua loja, chega em casa muito cansado. Dirige-se ao seu quarto, apaga a luz para ir dormir e coloca seu lindo boné na janela. O rato vai para a cama e, enquanto isso, um pássaro preto, que estava à procura de um lugar para fazer seu ninho, encontra o boné e leva-o para sua árvore, onde constrói esse ninho. Quando o rato acorda, fica surpreso em não achar o boné na janela. Após procurar bastante, decide ir cuidar da sua loja e, por não ter encontrado seu boné, coloca um pano na cabeça. Os ‘bananas de pijamas’, chamados B1 e B2, vão à loja do rato e vêem que ele está muito triste. Perguntam, então, o que havia acontecido, e o rato responde que havia perdido o boné durante a noite. Lulu, que estava cuidando do jardim, observa que Mébe, o pássaro, havia construído um ninho novo. Lulu auxilia B1 e B2 a encontrar outro chapéu para o rato, que não fica satisfeito. Em seguida, quando retornam ao jardim, Lulu, B1 e B2 descobrem que Mébe havia pego o boné do rato, e solucionam o problema devolvendo o boné ao rato e dando outro chapéu para que Mébe fizesse seu ninho. O rato, por fim, fica muito contente.



Explorar o texto nos seguintes aspectos: “Quais os animais que estão no filme? Que outros animais vocês conhecem? Qual a cor do rato? Qual a cor

do pássaro? O que o rato tem e o pássaro não tem? O rato é um animal útil para o homem ou não? E as aves? Por quê?”. “Lulu estava cuidando do jardim. Qual é a profissão dele?”. “Que outros animais andam pelo jardim?”.

Na terceira atividade, com a turma organizada em grupos de quatro crianças, abrir a mala novamente e retirar um saco de brinquedos de animais. Nele há também figuras de frutas, verduras, legumes e animais misturadas com outros brinquedos de encaixe para as crianças classificarem.



A próxima atividade consta de quebra-cabeça representando os personagens do filme Bananas de Pijamas. Esse brinquedo possui 30 peças para serem montadas.

Quarta aula

Data: 10 de junho de 2008

Conteúdo: classificação das figuras geométricas.

Objetivo de aprendizagem: classificar as figuras geométricas: quadrado, retângulo, triângulo, círculo...

Motivação: brincar com blocos lógicos e máscaras.

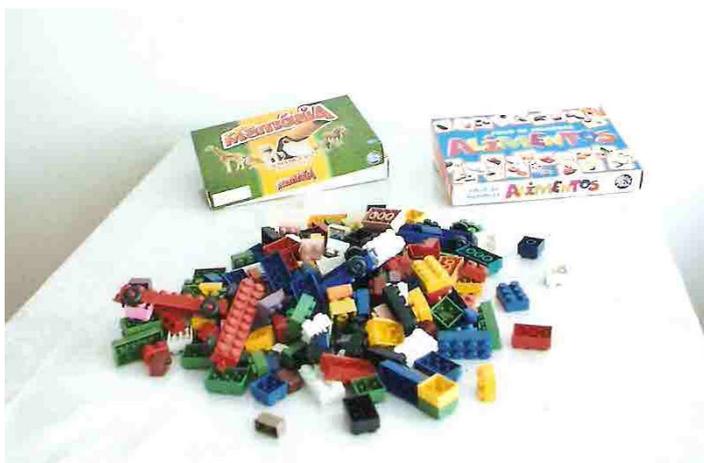
Metodologia: a professora se aproxima da turma com a “mala surpresa”. Desta vez, a mala também possui no tecido (coladas) figuras geométricas. Dentro da mala, há novamente

brinquedos e blocos lógicos. Os aventais da professora e da pesquisadora também estão decorados com figuras geométricas. Dessa vez, porém, as crianças não recebem os aventais.



No início, a professora já explora essas figuras, relacionando-as com outras figuras que estão à disposição das crianças. A professora pergunta: “esta mala é igual à outra? Por quê? E o avental da professora? E o da pesquisadora? Como era o outro? E este? Quem sabe dar um exemplo de material que tem esta forma?”. “Hoje,

nós vamos brincar com blocos lógicos. Quem conhece? Quem quer brincar?”. Colocá-los em dois grupos e deixá-los à vontade. Observar por algum tempo o que está acontecendo. Logo, orientá-los sobre o material. Neste momento, é necessário muita atenção para verificar o conhecimento e cada um. Orientá-los para realizarem agrupamentos pelas formas, cores, tamanho, espessura...



Organizar a turma em grupos

menores. Cada grupo vai receber uma quantidade de revistas para recortar as fotografias de flores no formato das diversas formas geométricas, que serão coladas numa árvore geométrica grande.

A próxima atividade envolverá a distribuição de figuras de personagens no formato de máscaras. Os alunos deverão recortá-las, pintá-las e colá-las em cartolinas para, finalmente, brincar com as máscaras construídas.

5.8. Análise dos resultados do experimento didático-formativo

Primeira aula

Com a presença, a coordenadora que estava filmando, a monitora e a professora. As crianças sentadas nas mesinhas (em grupos) aguardavam os preparativos. A professora apresentou a mala, dizendo que dentro havia surpresa e que iria ficar na creche, com exceção da mala.

Professora: Esta mala é bonita, não é?

Crianças: É!

Professora: Atenção! Aqui vai a primeira surpresa. Olha os crachás!

Crianças: Oh!

A professora aproveita para fazer a chamada enquanto entrega os crachás às crianças. Enquanto isso, as crianças observavam atentamente.

C. foi um dos primeiros a receber o crachá, observava constantemente o cordão que prendia seu nome, conversava com seu grupo, mostrava, virava, sorria demonstrando ter recebido algo muito importante. B. aguardava calada a sua vez observando tudo o que acontecia ao redor. A. recebeu o crachá, observou e cruzou sua perna, estava compenetrado, muito curioso e com expectativa.

Professora: Vamos ver o que vai sair da mala? Olha aqui, vai sair uma outra surpresa da mala. Vamos ver o que vai sair daqui? (*Transtorno: a professora havia tirado a capa do CD e deixado fora da mala*) Olha aqui, um CD lindo!

Crianças: Lindo!

A professora fala o nome do CD e convida as crianças para cantar.

A. estava totalmente envolvido. Ele colocou o pé na cadeira e acompanhou a música, balançando o corpo.

B. estava com a mão sob o queixo, acompanhava com os olhos. Acompanhou a música cantando lentamente.

C. assegurando o crachá que estava no pescoço e prestava atenção em tudo. Foi preciso a intervenção da professora para envolvê-lo na música, pois ele não deixava de observar o crachá.

Maioria da turma envolveu-se na música. A., B. e C. participaram, mas não se descuidavam do crachá. A professora tem certa dificuldade de dar vida as atividades; foi preciso intervenção da pesquisadora para entusiasmar a turma para a música.

A professora retomou a mala perguntando sobre as cores da mesma. A turma ficou entusiasmada participando ativamente: vermelho, amarelo, azul...

A. só observava atentamente e não respondia nada; com a mão esquerda, ele assegurava o crachá.

B. sorria, as vezes dizia uma cor.

C. olhava para a professora e com a

Professora: Muito bem a mala tem azul, amarelo e vermelho. Três cores!

Neste momento, A. saiu correndo do seu lugar e disse:

A.: Tem preto também!

Professora: Aonde?

A.: Na alça.

A professora então reforçou:

Professora: Azul, amarelo, vermelho e preto!

A. retornou ao seu lugar e olhou para confirmar se o crachá ainda estava no pescoço.

Professora: Vamos abrir a mala de novo. O que será que vai sair? Olha aqui? Surpresa!

Ela retirou os aventais. As crianças ficaram felizes, exclamavam e aplaudiam. Depois, foram distribuídos os aventais.

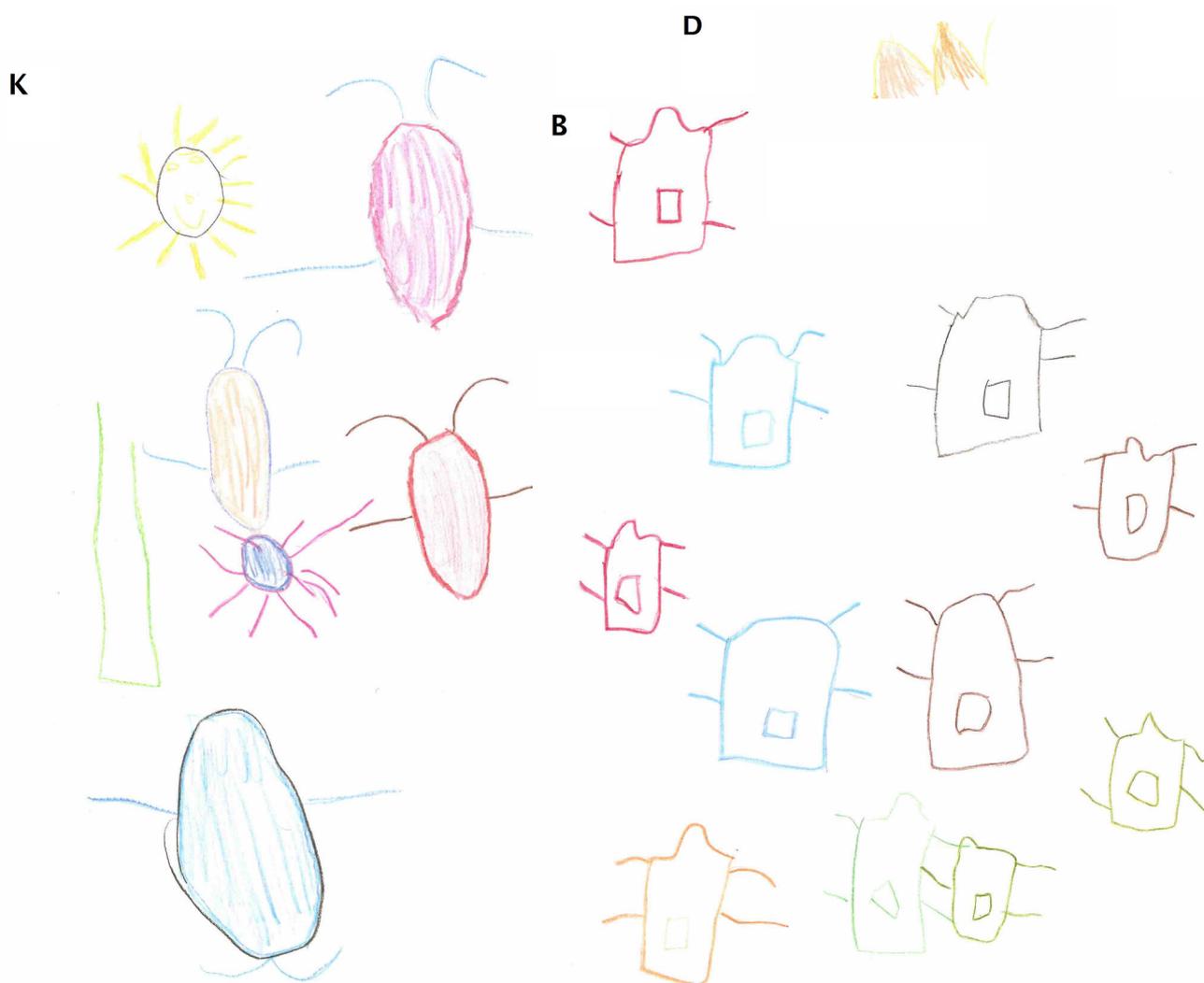
A. preferiu a cor cinza, B. pegou o verde e C. o roxo.

A professora comparou as cores dos aventais entre eles e com outros objetos da sala, inclusive trabalhando a noção de quantidade.

Outra surpresa. Uma bolsa pequena e também colorida com caixas de lápis de cor. A professora explorou sobre tamanho e cor novamente. Distribuiu a caixa de lápis de cor a cada criança.

Foi solicitado que se desenhasse um avental.

É interessante destacar que a questão do modelo é muito presente. As crianças estavam envolvidas com a atividade e a professora distraiu-os dizendo que iria pendurar aventais no quadro. Enquanto isso, elas acenavam, sorriam e faziam gracejos para a câmera que filmava a aula.





Em outros momentos, a professora intervém de forma desnecessária ou fala muito rapidamente, não dando tempo de as crianças pensarem e participarem.

A., B. e C. envolveram-se com atividade. C. queria o lápis roxo para pintar o desenho da mesma cor do seu avental. No início, C. não queria desenhar, insistia para que o colega desenhasse para ele.

Vale notar que, na rotina da creche, as crianças quase ou nunca têm oportunidade de ter o seu material individual. Muitas situações de indisciplina decorrem desse fato.

C. levantou-se da cadeira entregou seu desenho (avental), percebeu que estava pendurado na sala uma toalha de banho da mesma cor do seu avental e falou:

C.: Tia olha aqui!

Professora: Vai sentar!

A professora tem dificuldade e pouca criatividade para perceber o que ocorre na sala. Sabemos que em certos momentos não é fácil lidar com o comportamento das crianças, mas atitudes rotineiras deveriam ser valorizadas neles, até para estimular seu aprendizado.

Professora: Atenção: outra surpresa! Olha, calma! Um saco de bonecas. Olha aqui, o que vai acontecer. Cada um vai receber uma boneca, os homens também! Vocês vão receber também retalhos de tecidos e TNT. Vamos fazer de conta que esta é a mamãe. Olha aqui, cada boneca tem um vestido. Que cor é este vestido?

Assim, cada criança recebeu uma boneca retiravam da embalagem e foram participando da exploração das cores. As crianças receberam a boneca com muito entusiasmo e admiração. Tiravam os óculos, a coroinha e penteavam o cabelo. A professora recordou também o nome das mães. Ao distribuir os retalhos, falou:

Professora: Vocês têm uma festa para ir. Quando a gente é convidado para ir numa festa, a gente veste o que tem de melhor. Portanto, façam uma roupa bonita!

A. escolheu retalho amarelo; ao ser indagado, respondeu “yellow”. B. escolheu um retalho vermelho. C. escolheu um retalho lilás, que mais se aproximava da cor do seu avental.

A. ficou muito tempo com a boneca assegurando com as pernas e penteando, acariciando, mexendo no cabelo, arrumando os sapatos. Permaneceu em silêncio durante a atividade.

B. beijava a boneca, arrumava de um jeito e de outros, mudando sucessivas vezes. Não havia tanto interesse em fazer a roupinha para a boneca.

C., como se percebe na filmagem, foi o que mais se esforçou para a construção da roupa. Chegou até arrancar o braço da boneca acidentalmente e teve que consertar.

A professora incentivou a cantar, aproveitando cantigas sobre a mamãe. C. não cantou, ficou até o final da atividade envolvido tentando fazer a roupa da mamãe.

Percebe-se cada vez mais que a questão da família tem papel importante na formação das crianças. A figura dos pais faz parte das tristezas e alegrias, emoções e sentimentos das crianças. Com isso, o afetivo repercute diretamente na questão cognitiva.

O brinquedo tem que ter significado para a criança. A professora precisa adquirir a habilidade de conhecer as crianças e, nas suas práticas, utilizar os brinquedos que contribuem para as crianças diminuírem as carências afetivas.

Foi feita a intervenção várias vezes, a professora mostra querer fazer e intrometer na atividade das crianças.

Segunda aula

Professora: Olha a mala! Vamos abrir? Que cor a mala tem?

Houve participação da maioria. C. levantou-se do lugar e novamente lembrou a professora da cor preta.

A professora retirou os aventais novamente da mala, distribuiu-os a todos com os lápis de cor. A maioria preferiu o que já havia recebido.

Em seguida, abriu a mala e retirou a fita do filme. Neste momento, a professora fez suspense ao abrir a mala. Pegou a fita e foi explorando a profissão dos pais, das funcionárias da escola.

C. disse que o papai é pintor. A. disse que mamãe é secretária na Câmara. B. não estava presente.

Após assistir o filme dos Bananas de Pijama com o episódio “As Pintas Cor de Rosa”, a professora retomou a sala e explorou os assuntos relacionados no filme:

Professora: Qual a profissão dos Bananas de pijama no filme?

Crianças: Médico.

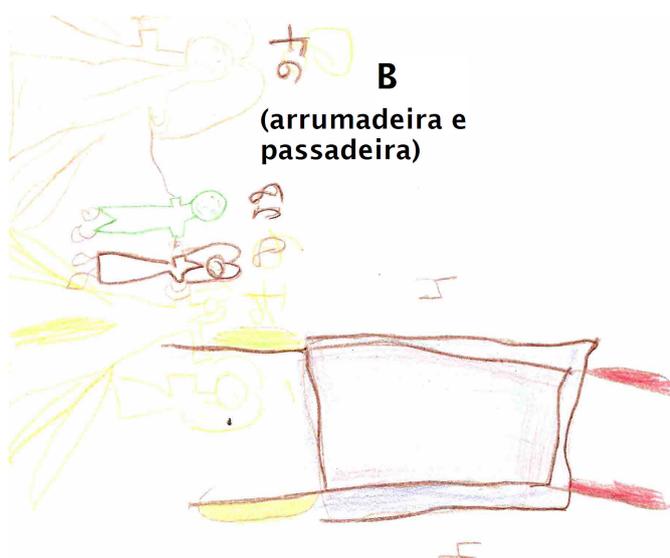
A professora falou um pouco sobre as profissões. Em seguida, abriu a mala e retirou os brinquedos e distribuiu-os de forma a representarem as mais diversas profissões. Houve entusiasmo por parte das crianças, mas também certa confusão.

Neste dia, a professora mostrava estar nervosa.

A. pegou o estetoscópio e nem dava confiança a fala da professora. Andava na sala de aula “examinando” todos os colegas. A professora insistia em explorar o que os brinquedos representavam, mas as crianças queriam brincar, brincar...

A professora ficou nervosa:

Professora: Não é só brincar!



No faz de conta, havia piloto, telefonista, pedreiro, marceneiro, cozinheiro, músico. A professora insistia em falar sobre outros profissionais que existem.

Y
polícia



A. apanhou o violão e simulava ser um músico, mas a professora ficou nervosa e retirou...

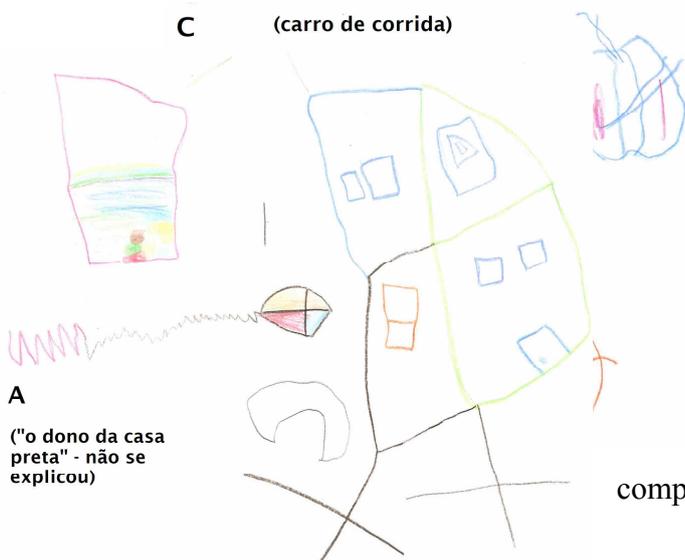
C. ficou o tempo todo brincando com o carrinho de corrida (piloto).

As crianças na brincadeira com os utensílios profissionais conseguiram classificá-los de acordo com os brinquedos dos representativos.

Ao serem solicitados para desenhar as profissões, foram

lembradas profissões além do esperado (Rotan, circo, arrumadeira, passadeira, cozinheira, soltador de pipas, motorista e até vendedor de pneus). Neste dia, a professora ao chegar à creche alegou estar um tanto desmotivada, disse ter se esquecido do experimento e alegou outros problemas particulares. A equipe responsável por filmar não compareceu no dia e a coordenadora também não pôde filmar.

C (carro de corrida)



A
("o dono da casa
preta" - não se
explicou)

O objetivo, neste dia não foi alcançado como o desejado, em parte, devido ao ambiente problemático. Além disso, as crianças não tem hábito de brincar com material variado quando elas se deparam com tantas novidades, ficam descontroladas e mal-comportadas. É preciso que o contexto forneça o

mínimo de condições para a realização das atividades.

Outro tópico a ser observado é que é necessário satisfazer a criança em opções de brinquedos. Talvez se ela tivesse usado na experiência menos representações profissionais e maior quantidade do mesmo brinquedo, o resultado teria sido melhor. Pelas expressões “não é só brincadeira” ou “retirar o brinquedo da criança quando ela está envolvida” entende-se da falta de clareza e incoerência ou de compreensão muito superficial sobre o papel do brinquedo na ação mental da criança.

Outro aspecto importante é a questão da professora estar motivada e acreditar no que está fazendo. A professora tem que fazer acontecer com “suspense” e “entusiasmo” caso contrário, fora do ambiente da creche as coisas são mais interessantes.

Terceira aula

A professora dá início a atividade a partir da mala:

Professora: O que vamos tirar da mala? Olha aqui um cd!

Neste momento, um aluno pronunciou-se, afirmando que já eles já tinham visto esse cd.

A professora poderia ter explicado que se tratava do mesmo cd, mas de outra música: “O Zoológico”. As crianças foram convidadas a cantar e dançar e assim fizeram de mãos dadas e em pequenos círculos.

B. ficou dançando sozinha e foi preciso a intervenção da professora para colocá-la no grupo. C. entrou-se no grupo caminhando, brincando, pulando; havia muita conversa e pouco interesse em cantar a letra. Faltou incentivo da professora.

Após o término da brincadeira, a professora não explorou a letra que falava especificamente de animais, sendo que o objetivo principal era sobre a classificação dos animais. A professora convidou, então, a turma para assistir o filme e dirigiu-se com os alunos em fila para a sala de TV e pediu para as crianças prestarem atenção no filme “O Rato de Boné”. Repetiu o filme “As Pintas Cor-de-Rosa” que já havia sido assistido e só depois foi passado o filme “O Rato de Boné”. Em relação ao primeiro filme A. antecipava

os acontecimentos ou as cenas do filme, pois já o havia assistido. Não estava na programação repeti-lo

A., B. e C. assistiram atentamente, sentando-se bem na frente do grupo. Quando o rato disse “Boa noite, boné!”, A. repetiu a fala.

Quando os Bananas não encontravam o boné que já estava no ninho, os alunos se manifestaram:

A.: Olhe para cima, está lá, está lá o boné!

C.: Olha aí ó! Olha aí ó!

Depois do filme:

Professora: Olha aqui, preste atenção agora. Nós assistimos quantos filmes?

Crianças: Dois!

A professora explorou, então os assuntos dos filmes, fazendo perguntas às crianças:

Professora: O que aconteceu com o rato?

Crianças: O passarinho pegou.

Professora: O que o rato estava fazendo quando o passarinho pegou o chapéu?

Crianças: Estava dormindo.

A.: O rato disse ‘bom dia chapéu’

Outra criança: (*Corrigindo*) Boa noite boné!

A professora até então estava usando o termo chapéu:

Professora: Os bananas encontraram o rato chorando... e aí o que aconteceu? Os bananas saíram procurar o boné. Foram na loja, não estava. Os bananas encontraram o chapéu na árvore.

Uma criança: (*Corrigindo*) É boné!

Professora: Encontraram o boné na árvore e aí? Aí os bananas pegaram o boné e trocam por um chapéu

Professora: (*Então se dando conta do erro*) Boné é uma coisa, chapéu é outra. (*Não houve intervenção para explicar a diferença entre boné e chapéu*) Vocês acham que o rato é amigo do homem? Vocês acham que o rato faz bem para a saúde do homem?

Crianças: Não!

Professora: Por quê?

Uma criança: Porque ele tem veneno!

Professora: Não, rato não tem veneno.

Outra criança: Porque traz doenças.

Professora: Isso mesmo. O rato traz doenças, o rato transmite doenças. Quando a gente acha o rato na casa, infelizmente, temos que matar. A gente coloca remédio para ele morrer ou então matá-lo a pauladas.

(*P. contou uma história que mamãe comprou veneno para matar os ratos*)

Professora: Ratos roem roupa e fazem sujeira na casa, roem papel e deixam doenças que podem levar a morte.

Uma criança: Mamãe colocou veneno, mas só um rato morreu!

Outra criança: Meu gato pegou o rato. O gato é mau!

Dá-se início então a outra atividade. Foi retirado da mala um saco de brinquedos para brincar e classificá-los; havia também brinquedos de encaixe. As crianças ficaram muito animadas. A professora começou a fazer intervenções a respeito dos animais:

Professora: Quem conhece o cavalo? Que animal é aquele?

B.: É uma girafa.

Professora: E aquele outro?

B.: É um porco.

Professora: Quem gosta de carne de porco aqui?

Assim foi-se questionando sobre vários animais. A professora solicitou que separasse fruta com fruta, animal com animal, verduras com verduras. Separaram também as peças dos demais brinquedos e construíram com as peças de encaixe. Ninguém demonstrou estar com dificuldade. A., B. e C. brincaram o tempo todo. Um grupo sentou no piso e montou um trenzinho. O resultado geral da atividade foi considerado satisfatório.

Professora: Atenção! Este é um quebra-cabeça. Cada embalagem tem um quebra-cabeça. Todos devem brincar juntos.

Alguns mostraram resistência em compartilhar as peças, às vezes impedindo a montagem do quebra-cabeça. A., B. e C. participaram atentamente. Alguns lideraram a montagem, fazendo o encaixe correto. Houve conflitos em alguns grupos, mas isso deve ser visto também como benefício no processo de aprendizagem. Os quebra-cabeças possuem 30 peças com figuras, mas algumas partes referentes ao fundo da imagem dos personagens exigiam mais atenção. O resultado foi surpreendente, pois não eram figuras fáceis de montar. Na rotina da creche, as crianças não têm oportunidade de montar na creche com esta quantidade de peças.

Quarta aula

Após certa dificuldade com a indisciplina e para motivar os alunos, dá-se início a atividade. A professora abriu a mala e apresentou os materiais e brinquedos que nela estavam. Apresentou as máscaras dos personagens, as revistas, a cola, etc. A professora apresentou os aventais brancos com figuras geométricas coloridas e disse:

Professora: Hoje vocês não vão colocar os aventais. Quem vai vesti-los sou eu e a Sonia. O que tem nos aventais?

Crianças: Cores.

Professora: Eu quero saber as cores, mas também mais.

Um aluno citou as figuras geométricas e, logo, vários outros se atentaram a isso e concordaram. Após o reconhecimento, a professora passou a fazer questionamentos sobre as formas geométricas presentes nos aventais.

A. respondia todas as questões em relação às figuras. B. permaneceu calada, observando tudo; parecia não ser novidade. C. levantou-se e foi aos aventais para tocar nas figuras geométricas de forma muito atenta.

A professora esqueceu-se de apontar para o círculo rosa e uma criança percebeu e a advertiu.

Muitas vezes não temos certas habilidades, como iremos desenvolver tais habilidades nas crianças? As crianças são vigilantes constantes dos nossos atos. A próxima surpresa da mala foi um saco preto foi de material TNT, com figuras geométricas coladas em volta. Dentro, havia brinquedos de encaixe colorido com figuras geométricas. As crianças se entusiasmaram. Houve preferência pelos brinquedos em detrimento das figuras geométricas, mas foi possível distribuir os brinquedos de forma harmônica.

A., B. e C. se envolveram totalmente com a atividade. C. preferiu o encaixe de locomotiva e imitava o barulho característico do trem. Nos encaixes, ocorre a troca de cores, fazendo mistura na hora de brincar. Sabe as cores, mas na hora de montar, o material “mistura” não coloca cor com cor, prefere “colorir”.

Durante a brincadeira, a professora foi questionando as crianças nos grupos sobre as figuras geométricas. Às vezes, a interferência é prejudicial: a professora não coloca as crianças para pensar e simplesmente conta aos alunos o “desafio” proposto pelo brinquedo. Após as crianças brincarem por algum tempo, foi solicitado às crianças que criassem alguma coisa com os brinquedos e formas que possuíam.

A. criou uma figura interessante, sem explicar o que era. B. demorou para tomar iniciativa; ficou observando os colegas. C. tentou montar várias formas: uma pista, uma casinha.

Foi necessária intervenção para que as crianças não perdessem o entusiasmo e a motivação, ou mesmo distorcer o propósito inicial da atividade. No geral, a turma participou criando formas inusitadas (casinha, ponte...). Algumas crianças tendem a “segurar” os brinquedos, sem compartilhá-los; nestes casos, a professora interveio para socializá-los.

A. tem raciocínio rápido. Faz sua obra rapidamente para depois admirar sua produção e a dos colegas. Às vezes compara e questiona.

B. é educada e calma. Em determinados momentos, leva desvantagem nas atividades pela falta de limite dos outros. Mas recebe bem o que foi proposto e faz as tarefas de forma caprichada. Pela sua história, é uma das crianças que tem opção de brinquedos em casa.

C. é uma personagem encantador. Na creche, os adultos ressaltam seus problemas afetivos para justificar fracassos cognitivos que, na verdade, são fracassos de prática pedagógica. Tem o rótulo de “não querer fazer nada”, mas percebe-se que isto está relacionado a atividades desinteressantes e massacrantes que qualquer criança rejeitaria.

Posteriormente, as crianças recebem revistas para recortarem figuras geométricas das folhas coloridas por flores e montar uma “árvore geométrica” com colagens. Todos participam; A., B. e C. ficaram envolvidos com a atividade. Enquanto recortavam as figuras, sorriam e questionavam. No final da colagem, percebemos que a maioria preferiu recortar retângulos e quadrados. Ocorre a intervenção:

Professora: Por que há poucos círculos e triângulos?

Crianças: É mesmo!

Havia a necessidade de retomar o assunto ou apesar de que todos sabem as figuras, houve preferência a apenas duas das quatro possibilidades. Outro ponto a ser destacado é a confusão e dificuldade no momento de preencher as fichas de avaliação se cada atividade, após seus planejamentos e execução, já me fornecem informações sobre a aprendizagem de cada aluno? As crianças dificilmente têm a oportunidade e acesso a quantidade e diversidade de materiais. Na produção da “árvore geométrica”, as crianças

usaram todo o material (cola, tesoura, revista...) sem problema ou confusão. As revistas tem que estar de acordo com o que se propõe, mas não a apenas pegar quaisquer revistas.

Na atividade “Brincando com as máscaras”, foi distribuída a figura (máscara) para fazer recorte e pintura e depois brincar. Esta atividade enfatizava as habilidades de socialização, coordenação motora e criatividade. Podemos observar na filmagem que nas duas últimas atividades, os adultos “misturam-se” com as crianças, sentando-se junto delas, conversando e orientando-as. Nesta atividade, observa-se a diversidade de comportamentos e atitudes, como cada criança traz consigo uma riqueza que não se esgota e que é compartilhado no convívio com os demais alunos.

A firmeza e determinação contribuem para que as crianças realizem a ação mental, o avanço, etc. Deve-se confiar na capacidade de cada um nas suas limitações; isso é fundamental para que o processo de ensinar e aprender se concretize. Quando todas as crianças tem material individual, o convívio coletivo é mais produtivo, sociável e harmônico. O coletivo é realizado quando as particularidades contribuem para o desenvolvimento e vice-versa.

CONCLUSÃO

Ao finalizar esta dissertação, podemos concluir que uma metodologia de ensino assentada na teoria histórico-cultural pode ajudar os professores a pôrem em prática atividades que articulem positivamente as atividades lúdicas com o desenvolvimento cognitivo. Com efeito, quisemos mostrar um modo de trabalhar na Educação Infantil, em condições adversas, que conecta o brinquedo e a formação de conceitos (no nível esperado de crianças de 5 anos de idade).

Nos modos de organização de ensino que extraímos da obra de Vigotsky e Davidov, ressaltamos as seguintes:

- a importância do planejamento: previsão de mudanças na formação mental dos alunos...

- a atuação da professora nos processos mentais dos alunos, sabendo trabalhar a zona de desenvolvimento proximal.

- uma estrutura mínima de organização da classe para levar em frente as atividades docentes e discentes.

- uma preocupação permanente da professora em propiciar interações verbais com as crianças, baseadas no princípio da zona de desenvolvimento proximal.

Etc.

O que constamos em relação a esses pontos foi o seguinte:

PARA FINALIZAR

Para além do que os dados trouxeram para melhor compreender a relação entre atividades lúdicas e aprendizagem cognitiva, apresentamos a seguir algumas considerações sobre a relação entre atividades lúdicas e desenvolvimento cognitivo.

1. A infância, enquanto uma categoria histórica e cultural, rompendo com a idéia de natureza infantil, tão disseminada nos meios educacionais poderá crescer nas práticas pedagógicas utilizando o lúdico.
2. Os profissionais que atuam com as crianças tiveram uma formação que valorizasse sua própria criação, imaginação e ludicidade?

3. Se no plano das idéias, a importância de brincar é consenso, o que coloca a brincadeira tão distante do cotidiano?
4. O fracasso da educação infantil é somente da falta de um método criado a partir das atividades lúdicas?
5. Diante das deficiências de formação de professores, unificando as práticas pedagógicas em um mesmo método lúdico, com base na teoria histórico-cultural (Vygotsky, Leontiev e Davidov), favorecemos a aprendizagem das crianças com 6 anos?
6. Se alguém deixa de aprender, isso acontece pela exclusiva falta de um método eficaz e elaborado a partir da sistematização de um inventário das atividades lúdicas das crianças com 6 anos.
7. A base teórica conduz pedagogicamente as atividades, dissipando as diferenças entre uma e outra criança na hora de aprender?
8. O modo impar de se agir de um certo professor da educação infantil unifica-se facilmente com o método?
9. A professora detém o poder de calcular os efeitos do método que coloca em ação?

Por fim, acreditamos que a escola exerce um papel fundamental sobre os indivíduos. Para Libâneo (2004), as crianças e jovens vão à escola para aprender cultura e internalizar os meios cognitivos de compreender e transformar o mundo. Assim, esta realização só é possível quando a mediação do professor e o ambiente escolar ofereçam ferramentas necessárias que possibilitem estimular a capacidade de raciocinar, refletir, julgar, levando ao desenvolvimento da competência do pensar.

A tarefa das escolas e dos processos educativos é desenvolver em quem está aprendendo a capacidade de aprender, em razão de exigências postas pelo volume crescente de dados acessíveis na sociedade e nas redes informacionais, da necessidade de lidar com o mundo diferente e, também, de educar a juventude em valores e ajudá-la a construir personalidades flexíveis e eticamente ancoradas (Castells, in Hargreaves, 2001, p. 16). Isto só é possível através de uma ação didática que garanta o compromisso e a qualidade deste pensar. É preciso então que a escola use de competência, habilidade para criar estratégias didáticas que possibilitem a aprendizagem no sentido de as crianças desenvolverem as suas potencialidades, tornando a Educação Infantil bem sucedida.

As afirmações tranquilizadoras sobre a capacidade educativa do ensino são em geral insatisfatórias. Devemos estudar as condições em que o ensino assume efetivamente essa capacidade e tratar de ajudar os professores a criarem condições para uma prática eficaz. Portanto, há necessidade de esclarecer como o ensino influi sobre o desenvolvimento intelectual e sobre as características específicas.

Assim, encontrar maneiras de valorizar a eficácia da teoria histórico-cultural vai depender da utilização adequada dos instrumentos mediados por educadores que acreditam na educação enquanto conhecimento pesquisado.

Para Libâneo, é necessário apoiar-se em duas crenças: uma, que a escola continua sendo uma instância necessária de democratização intelectual e política; outra que uma política educacional inclusiva deve estar fundamentada na idéia de que o elemento nuclear da escola é a atividade de aprendizagem, lastreada no pensamento teórico, associada aos motivos dos alunos, sem os quais as escolas não seriam verdadeiramente inclusivas. (Libâneo, 2004, p. 8)

Considerando que a escola tem um papel importante na formação do indivíduo, há necessidade de resgatar sua função para que tenha condições de receber e atender a todos, mediante suas singularidades.

Ultimamente, a escola tem sido questionada em relação ao processo de ensinar e aprender. Outros estilos de aprendizagem e conceitos fundamentais são necessários para as crianças se tornem capazes de continuar o processo de aprender-a-aprender. Incorporando sempre novos conhecimentos para enfrentarem as necessidades ou demandas do mercado de mão-de-obra especializada e qualificada.

Porém, na prática, isso não acontece: a sociedade contemporânea tem se apresentado na mídia como sendo a era da vivência cultural. Nem todos estão tendo oportunidades. A maioria das pessoas se fecha em pequenos grupos oportunizando a interesses particulares e individuais deixando os demais a margem da exclusão em relação a saberes.

Facci faz um alerta sobre esta questão. Ela chama para uma reflexão sobre as contradições que existem nos discursos que vinculam em relação à sociedade do conhecimento, é marcada pelo esvaziamento do conhecimento científico. Segundo ela: a cada dia-a-dia da escola fica registrado o quanto os conhecimentos clássicos estão sendo deixados fora do currículo escolar, dando lugar para os conteúdos extra-curriculares,

ficando apenas na vivência do cotidiano do aluno ou então no chamado senso comum. (Facci, 2006, p. 24-25),

O reflexo dessa crise tem conseqüências nos mais diversos setores inclusive no campo educacional envolvendo diretamente a escola e o trabalho do professor.

Os professores da Educação Infantil têm um imenso desafio em relação às mais diferentes áreas do conhecimento, buscando soluções naquilo que já está sistematizado, crônico, viciado e transcender para composição de alternativas, discussões que possibilitem mudanças de paradigmas. Para Libâneo, a escola enquanto lugar de mediação cultural tem papel fundamental de produção e internalização de significados. Melhorar a capacidade reflexiva e desenvolvimento das competências do pensar deverá ser um dos desafios. E a didática tem o compromisso com a busca da qualidade cognitiva das aprendizagens. A mediação cultural, pelo trabalho dos professores e que vai ajudar os alunos a se constituírem como sujeitos pensantes e críticos capazes de lidarem com os conceitos e resolverem situações novas. A razão pedagógica está associada a valores e a formação humana é que possibilita a tornarem as pessoas dignas, justas, cultas, aptas a participar ativa e criticamente na vida social, política, profissional e cultural. (Libâneo, 2004, p.8)

O que está em questão é que as escolas através dos seus processos educativos tem a difícil tarefa de desenvolver em quem está aprendendo a capacidade de aprender. Só assim, enquanto profissional, poderá atender parte das exigências da sociedade, construindo também sujeitos de personalidades flexíveis e eticamente com raízes profundas capazes de suportar o impacto da diversidade que se configura no contexto social.

Morin (2000) expressa com muita convicção a exigência de se desenvolver uma inteligência geral que saiba discernir o contexto, o global, o multidimensional, a interação complexa dos elementos. Ele escreve:

(...) o desenvolvimento de aptidões gerais da mente permite melhor desenvolvimento das competências particulares ou especializadas. Quanto mais poderosa é a inteligência geral, maior é sua faculdade de tratar problemas especiais. A compreensão dos dados particulares também necessita da ativação da inteligência geral, que opera e organiza a mobilização dos conhecimentos de conjunto em cada caso particular. (...) Dessa maneira, há correlação entre a mobilização dos conhecimentos de conjunto e a ativação da inteligência geral (Morin, 2000, p.39, citado por Libâneo, 2004, p. 9)

A ampliação do papel da aprendizagem no desenvolvimento da criança está intimamente ligado a idéia de que cada instrumento utilizado e cada matéria ensinada tem uma importância concreta no desenvolvimento mental geral da criança e o que os diversos instrumentos representam para este desenvolvimento geral. No entanto, não podemos esquecer que aprendizagem deverá considerar as singularidades de cada criança.

Desde o nascimento, as crianças estão em constante interação com os adultos, que ativamente procuram incorporá-las e à reserva de significados e modos a fazer as coisas que se acumulam historicamente. Inicialmente as crianças são dominadas pelos processos naturais, por sua herança biológica. Mais tarde, com a constante mediação dos adultos, processos instrumentais psicológicos começam a tomar forma. São processos intersíquicos que surgem por haver partilhamento com os adultos. Através da internalização dos meios de operação das informações. Estes, historicamente determinados e culturalmente organizados, a natureza social das pessoas tornam-se igualmente natureza psicológica.

A aprendizagem da criança começa muito antes de aprendizagem escolar. A aprendizagem escola nunca parte do zero. Toda aprendizagem da criança na escola tem uma história prévia. Esta história que a criança traz é construída por toda a bagagem que a criança adquiriu antes de vir para a escola. Seu mundo, suas coisas, relações, os questionamentos que a criança faz, a curiosidade sobre as coisas, objetos, são momentos de aprendizagem. E isto ela vivenciam muito até os 6 anos na sua família, nos seus vizinhos, na Igreja, comunidade que faz parte.

Para Vygotsky, o processo de aprendizagem, que se produz antes que a criança entre na escola, difere de modo essencial do domínio de noções que se adquirem durante o ensino escolar. Todavia, quando a criança com as suas perguntas, consegue apoderar-se dos nomes dos objetos que a rodeiam, já está numa etapa específica de aprendizagem. Aprendizagem e desenvolvimento não entram em contato pela primeira vez na idade escolar, mas estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança. (Vygotsky, 2005, p. 1-10)

A teoria vygotskyniana do âmbito do desenvolvimento potencial diz: “*o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento*”. E as investigações sobre as funções psicointelectuais superiores na criança formadas no discurso da história do gênero humano,

é um processo absolutamente único. Este tem como lei fundamental: “Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez na atividade coletiva, nas sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas”. (Vygotsky, 2005, p. 14)

Assim, os saberes e instrumentos cognitivos se constituem nas relações intersubjetivas, se a apropriação implica a interação que o sujeito teve com outros que já avançaram saberes e instrumentos. Então a educação e o ensino se constituem formas universais e necessárias do desenvolvimento mental. Esta articulação entre os processos externos e internos que Vygotsky considera a aprendizagem.

2.3 Criança: Sujeito da História e da Cultura – Uma Concepção em Processo

Nos últimos anos a literatura contemporânea tem se empenhado no sentido de visualizar a criança como um ser criativo, dotado de um potencial a ser desenvolvido socialmente como resultado e também como elemento participativo da cultura da história. Ao mesmo tempo que se produz, colabora na construção do processo.

Áries (1998), no final da década de 70, deu início a construção de um referencial e a pesquisa sobre a história da infância brasileira considerando os aspectos sociais, culturais e políticos que interferiam na nossa formação: a presença da população indígena e seus costumes; o longo período de escravidão e a opressão a que foi submetida expressiva parte da população brasileira; as migrações; o colonialismo e o imperialismo, inicialmente europeu e, mais tarde, americano. (Kramer, 2002, p.28)

A segunda idéia, discutida sobre infância foi questionada em relação a significação ideológica. Tratada por Charlot (1977) compreende que “a visão de criança baseada numa suposta natureza infantil, e não na condição infantil mascarada a significação social da infância” (Kramer, 1982, p. 20)

Se Ariès (1978) articulando infância, história e sociedade, fundamentou uma posição contrária à miniaturização da criança, Charlot (1977) favoreceu a crítica à naturalização da criança e consolidou a análise de caráter histórico, ideológico e cultural.

Assim, contra a idéia de criança ser-da-natureza, foi possível delinear uma visão das crianças a partir das suas condições concretas de existência. Surge aí uma aparente contradição entre a singularidade (Ariès) e a totalidade (Charlot) e só mais tarde com a contribuição de Walter Benjamin através da antropologia filosófica é que se compreendeu o ser humano na sua microdimensão. (Kramer, 2002, p. 28)

Assim, é preciso constituir outro modo de olhar a infância, revelando o seu próprio olhar e como cada criança pensa, sente e imagina o mundo. Também é preciso encontrar outra maneira de falar da infância e de ouvir as crianças.

Compreende-se que história e cultura vão se delineando como categorias importantes em uma determinada sociedade. E a infância passa a ocupar um lugar diferente, reconhecido porque tem como base a concepção histórica e a cultura.

O homem tem uma infância, que se constitui em sujeito a linguagem que é condição da humanidade do homem. Na descontinuidade é que se funda a historicidade do ser humano. E se há uma história, se o homem é um ser histórico é só porque existe uma infância do homem, é porque ele deve se apropriar a uma linguagem. Caso isto fosse diferente, o homem seria natureza e não história. Imbuir-se desse olhar infantil crítico é aprender com as crianças e não se deixar infantilizar. Conhecer a infância passa a significar uma das possibilidades para que o ser humano continue sendo sujeito crítico da história que o produz.

Kramer questiona a prática da pesquisa e a forma de olhar a infância no sentido de conhecer estas crianças, sem expô-las, procurar focalizar os nomes, os rostos e a difícil e necessária devolução dos dados. Todas as pesquisas envolvem a criança à escola e às outras instâncias de vida política e social do espaço definido. Por isso, ao pesquisar, deverá ter muita ética em relação aos aspectos anteriormente citados. (Kramer, 2002, p. 30),

Por outro lado, a antropologia muda radicalmente a visão de compreender a educação e os estudos, principalmente em relação à infância. Isto se deve aos componentes importantes que ela coloca como prioridades que são: a cultura, pesquisa da diversidade, a questão familiar e a visão do outro na sua própria maneira de ser. A partir do momento que a concepção de infância tornou-se historicamente situada, abre-se também inúmeras possibilidades férteis de investigação, que se utilizam de pluralidade, multiplicidade, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978.
- AZEVEDO, Antonia Cristina Peluso de. *Brinquedoteca no diagnóstico e intervenção em dificuldades escolares*. Campinas, São Paulo: Alínea, 2004.
- BARQUERO, Ricardo. *Vygotsky e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. *Educação infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001.
- CUNHA, Nylse Helena Silva. *Brinquedoteca – um mergulho no brincar*. 3ed. São Paulo: Vetor, 2001.
- DANIELS, Harry. *Vygotsky e a pedagogia*. São Paulo: Loyola, 2003.
- DAVIDOV, V. *Problemas do Ensino Desenvolvimental – A Experiência da Pesquisa Teórica e Experimental na Psicologia*. Tradução de José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas. 2007.
- DAVIDOV, V.; MÁRKOVA, A. El desarrollo Del pensamiento em la edad escolar. In: Davidov, V; Shuare, M. (Org.). *La psicologia evolutiva y pedagógica en la URSS (antologia)*. Moscou: Progreso, 1987^a. P. 173-193.
- FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vygotsky. *Cad. Cedes*, v.24, n.62. Campinas: 2004, p. 64-81.
- FACCI, Marilda Gonçalves Dias. Vygotsky e o processo ensino-aprendizagem: a formação de conceitos. In: MENDONÇA, S.; GUADELUPE & MILLER, Stela. *Vygostky e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. Araraquara, São Paulo: Junqueira&Marin, 2006, p. 123-148.
- FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sóciohistórica como orientadora da pesquisa qaulitativa. In: *Cadernos de formação – metodologia de pesquisa científica e educacional*. 2ed. São Paulo: UNESP.
- FREITAS, R. A. M da M. Cultura e aprendizagem: contribuições de Vygotsky e teóricos atuais da cultura. n.2, v.7. Goiânia: *Educativa*, p. 335-352.
- FRIEDMANN, Adriana. *O universo simbólico da criança – olhares sensíveis para a infância*. Petrópolis: Vozes, 2005.
- HEDEGAARD, Mariane. A zona de desenvolvimento como base para o ensino. In: *Uma introdução a Vygotsky*. São Paulo: Loyola, 2002, p. 199-227.
- KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. In: *Cadernos de formação – metodologia de pesquisa científica e educacional*. 2ed. São Paulo: UNESP.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 8ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira, 2003.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Jogos infantis – o jogo, a criança e a educação*. 11ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

- LEITE, Lucy B. “As dimensões interacionista e construtivista em Vygotsky e Piaget”. *Cadernos do Cedes*, n. 24 – Pensamento e Linguagem – Estudos na perspectiva da psicologia soviética. Campinas: Papirus, 1991, p. 25-31
- LEONTIEV, Alexis. *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Centauro, 2004.
- LEONTIEV, Alexis et al. *Psicologia e pedagogia*. São Paulo: Centauro, 2005.
- LEONTIEV, Alexis. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. 1981. In:
- LIBÂNEO, J. C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. In: *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 27, 2004.
- LIBÂNEO, José C.; FREITAS, Raquel A. M. da M. Vygotsky, Lontiev, Davydov – três aportes teóricos para a teoria histórico-cultural e suas contribuição para a didática. In: SILVA, Carlos C. e SUANNO, Marilza V.R. (orgs.). *Didática e Interfaces*. Rio de Janeiro: Deescubra, 2007.
- LÜDKE, Menga & Anderé, Marli. *Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e estudo de caso*. In: *Pesquisa em educação: pesquisas qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986, p. 11-24.
- MACHADO, Marina Marcondes. *O brinquedo-sucata e a criança*. São Paulo: Loyola, 1994.
- MOYLES, Janet R. *Só brincar? - O papel do Brincar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MOYLES, Janet R. e colaboradores. *A excelência do brincar*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MURCIA, Juan Antonio Moreno. *Aprendizagem através do jogo*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- NUNES, D. G. *Da Roda à Creche: proteção e reconhecimento social da infância de 0 a 6 anos*. 2000 (Doutorado em Educação) UFRJ. Rio de Janeiro, 2000.
- OLIVEIRA, Paulo de Salles. *O que é brinquedo*. 2ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa. *Organização do ensino no Brasil – níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB*. São Paulo: Xamã, 2002.
- PINO, Angel. *As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vygotsky*. São Paulo: Cortez, 2005, p. 43-112/95-112
- REGO, Teresa C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- SANTOS, Santa Marli Pires dos. *Brinquedoteca – o lúdico em diferentes contextos*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- SANTOS, Santa Marli Pires dos. *Brinquedoteca: sucata vira brinquedo*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- SANTOS, Santa Marli Pires dos. *Educação, arte e jogo*. Petrópolis: Vozes, 2006.
- IAULYS, Mara O. de Campos. *Brincar para todos*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.
- SIRGADO, Angel Pino. *O social e o cultural na obra de Vygotsky*. Educação e Sociedade, n. 71.
- TOMAZINHO, Regina Célia Zanotti. *A Importância das Atividades e Brincadeiras Corporais para o Desenvolvimento Infantil*. I Encontro Paranaense de Psicopedagogia. 2003.

VALSINER, Jaan; VEER, René Van der. *Vygotsky – uma síntese*. 4ed. São Paulo: Loyola, 2001

VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1992.

VYGOTSKY, L. S. Internalização das funções psicológicas superiores. In: Vygotsky, L. S. *Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 69-76.

ZATZ, Sílvia; ZATZ, André; HALABAN, Sergio. *Brinca comigo! – tudo sobre brincar e brinquedos*. São Paulo: Marco Zero, 2006.

ANEXOS

Entrevista com a professora

1. Qual a sua formação acadêmica?
2. Qual é a sua trajetória profissional?
3. Quanto tempo você leciona na pré-escola?
4. Em quantas escolas você leciona?
5. Neste Jardim II, quantos alunos você tem?
6. Qual seu objetivo principal em relação aos alunos?
7. Qual a metodologia que você utiliza para seu fazer pedagógico?
8. O que você sabe sobre a teoria histórico-cultural?
9. O que significa para você o lúdico no Jardim II?
10. Você acredita que esta teoria poderá dar qualidade à prática pedagógica juntamente com o lúdico?
11. Quais são as dificuldades encontradas em relação à teoria histórico-cultural e o lúdico?
12. Como você tem sido na prática com as crianças?
13. Quais os brinquedos que você mais utiliza? Como você os utiliza?
14. Para você, é importante a criança brincar? Por que?
15. Como você vê a brincadeira como motivação para o processo de aprendizagem dos conteúdos e habilidades?
16. Como você trabalha com o brincar com as crianças dentro da sala de aula? Que tipo de brincadeira você utiliza?
17. Como você vê a postura da escola em relação a elaboração e desenvolvimento do projeto sobre o brinquedo?
18. Muitas vezes ouvimos críticas de pais em relação ao trabalho desenvolvido na creche onde as crianças, de acordo com eles, só brincam e não aprendem. O que você pensa disso?

Entrevista com a coordenadora pedagógica

1. Qual é o valor que você atribui ao brincar no sentido pedagógico?
2. Qual é a base teórica que a proposta pedagógica propõe para o desenvolvimento das crianças?
3. Quantos e quais brinquedos e jogos (instrumentos lúdicos) a creche tem disponível para as atividades com as crianças?

4. Você considera as atividades lúdicas desenvolvidas satisfatórias para a demanda? Por que?
5. Como têm sido administradas as dificuldades que os professores encontram com a prática tendo como suporte a teoria?
6. Ao adquirir os brinquedos, quais os aspectos priorizados?
7. Como tem sido acompanhado o progresso (avanço) dos alunos em relação às atividades lúdicas propostas?
8. Quantas vezes normalmente a creche adquire brinquedos durante o ano?
9. Como tem sido o coletivo entre o Jardim I e II, no sentido de que os conhecimentos sejam “andaimes”?
10. Quais os sonhos que a creche tem em relação ao proposto e o que atingiria seus desejos em relação ao lúdico?
11. Qual a sua formação acadêmica?
12. Qual é a sua experiência profissional?

Entrevista com as crianças A, B e C

1. Você gosta de brincar?
2. Com quem você brinca?
3. Aonde você brinca?
4. Quais brinquedos você tem?
5. Quais as brincadeiras você mais gosta de brincar?
6. Você gosta de vir para a creche? Por que?
7. Na creche, do que você mais gosta?
8. O que você não gosta na creche?
9. Você acha que as crianças aprendem brincando?
10. Rever os conceitos de classificação com a criança (cores, profissões, utensílios, formas geométricas...).