

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MICHELLE ALVES MÜLLER PROENÇA

**LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELAÇÕES DA PRÁTICA DOCENTE
NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA CRIANÇA NO MUNICÍPIO DE COXIM-
MS**

CAMPO GRANDE/MS

2011

MICHELLE ALVES MÜLLER PROENÇA

**LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELAÇÕES DA PRÁTICA DOCENTE
NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA CRIANÇA NO MUNICÍPIO DE COXIM-
MS**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Rosana Carla Gonçalves Gomes Cintra.

CAMPO GRANDE, MS

2011

MICHELLE ALVES MÜLLER PROENÇA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Rosana Carla Gonçalves Gomes Cintra
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Profa. Dra. Anamaria Santana da Silva
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Prof. Dra. Lucrecia Stringhetta Mello
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Prof. Dr. Wagner Corsino Enedino
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Campo Grande, _____ de _____ de 2011.

A Deus, autor e consumidor de todas as coisas. “Porque dele e por ele, para ele, são todas as coisas [...]” (Rm 11:36)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela oportunidade de escrever essa dissertação, ao Espírito Santo que é meu ajudador, consolador e amigo fiel e a Jesus Cristo, por direcionar a minha vida.

A minha mãe Maria Alves, que sempre me incentivou a estudar e a superar os desafios da vida de estudos. Sua companhia e da Geovana, nos momentos de pausa de leitura e escrita desse trabalho, foram muito importantes para relaxar. Ao meu pai Raul Carlos, por sempre apoiar minhas decisões, e alegrar-se nas minhas conquistas.

Ao meu esposo amado Douglas, grande companheiro, obrigado por sempre me incentivar a continuar, a compreender as madrugadas de estudo e as viagens semanais a Campo Grande para estudar, você faz parte dessa conquista.

Aos meus irmãos, Carlos Victor e Daniel, presentes de Deus na minha vida. Até nos momentos de descanso, lembrava-me desse trabalho, pois o pequeno Daniel conta comigo para um bom futebol, vôlei, pular corda e os demais suportes que temos em casa para brincadeira.

A minha mentora intelectual, professora Rosana Cintra. É sempre um prazer ser sua orientanda! Um bom relacionamento de amizade possibilitou um processo de escrita agradável. Obrigada pela atenção nos momentos que precisei, por me receber em sua casa desde o período da Graduação e por todas as orientações. Mesmo nos dias que vinha a Coxim no final de semana para coordenar a Especialização em Educação Infantil sempre teve a disposição em me atender. Por apresentar a pesquisa com muito amor e cientificidade, ensinar a trilhar os primeiros passos desde a Iniciação Científica em 2007, e me proporcionar tantas experiências teóricas.

Aos meus pastores queridos, César e Fabíola, por sempre me incentivarem a avançar nos estudos. A todos da (RRP) Rede Radical Peniel, uma equipe que sempre traz alegrias. Ao meu cunhado Rafael e cunhada Priscila, por fazerem parte da minha família. O Rafael que já passou madrugadas restaurando meus documentos do netebook e instalando programas.

A minha tia Neusa, tio Edson e prima Gláucia, que me acolheram em sua casa nos dias que ficava em Campo Grande para fazer o Mestrado, quanto carinho e atenção recebi de vocês. Ao meu avô Rodolfo, que foi o primeiro mediador a proporcionar o gosto pela obra literária e o interesse pela leitura.

Aos meus professores do curso Mestrado em Educação da UFMS, sem exceção, que contribuíram significativamente para o amadurecimento dessa pesquisa. Aos meus colegas do Mestrado, pelas boas discussões que tínhamos nas disciplinas, em especial a Mirtes que se tornou uma amiga tão especial. A todos os funcionários da Secretaria do Programa de Pós-graduação em Educação, pela disposição em atender e pela eficiência, em especial a Jaqueline Mesquita, por sua atenção em tirar minhas dúvidas até mesmo por telefone.

A Linha de Pesquisa da qual faço parte, Educação, Psicologia e Prática Docente, obrigada professoras Rosana Cintra, Jucimara Rojas, Lucrécia Stringhetta e Sônia Urt por fazerem parte dessa conquista. Lembro-me do primeiro Seminário da Linha de Pesquisa que participei em 2007 por meio da professora Rosana, essa experiência foi um marco na minha vida, pois comecei a alimentar o desejo de fazer parte desse universo de pesquisa do PPGEduc. Ao (GEPEMUL) Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Múltiplas Linguagens, que é responsável pelo nascimento dessa pesquisa e tantas outras que surgirão ao longo do caminho. Ajudar o nascimento do GEPEMUL em Coxim-MS foi uma experiência inesquecível.

A toda equipe da CEI Ildon Torquato Ribeiro em Coxim, pela atenção em me receber como pesquisadora e as crianças do nível IV pelo carinho e oportunidade de aprendizado com vocês.

Assim, agradeço a todos que contribuíram de forma direta e indireta nesse trabalho. E como expressão de agradecimento gostaria de compartilhar do processo de “gestação” dessa dissertação por meio da poesia: É uma menina, o nome dela é “Ludicidade na Educação Infantil: relações da prática docente no processo de aprendizagem da criança, no município de Coxim-MS”. É que resolvi brincar um pouco com as palavras a partir de analogias, pois quem disse que brincar com as palavras também não é coisa séria?

Sou apaixonada por minha filha¹.
Ficava imaginando como iria ser quando crescer.

¹ Dissertação de Mestrado.

Lembro-me das consultas com minha médica², que com todo profissionalismo orientava como deveria me alimentar para o feto se desenvolver. Não dava mole, teve um dia que disse que eu precisava me alimentar mais.

Mas sempre levei a sério esse papo de ser mãe³, pois sei que uma gestação mal cuidada pode levar o bebê à desnutrição, anemia e pode até morrer. Graças a Deus que nas consultas, a menina sempre estava bem.

Procurava tomar as vitaminas⁴ certinho, para ela crescer. Inclusive, às vezes, ligava para a médica quando encontrava um fortificante⁵ que achava interessante.

Quem disse que escapava do GEPEMULT⁶? Uma academia e tanto para fazer ótimos exercícios e esticar a musculatura.

Contudo, uma gestação⁷ passa por percalços que refletem no nosso físico. Quando viajava⁸, às vezes, passava mal, uma dor de cabeça, enjôo... Nessa hora, nada melhor do que ficar quietinha para relaxar.

E a partir dos ossos, ou seja, parágrafos, ela foi formada, tendo como base para sua fortificação, autores conceituados como Vigotski, Moyles e Kishimoto. Fazia questão de levá-los nas viagens, inclusive, apresentei esse pessoal estudioso para umas mamães.

Como diz Arrojo, todo texto é um verdadeiro palimpsesto⁹. Porém minha filha carrega dentro de si traços de sua mãe, pois como toda pessoa, ela não é igualzinha a ninguém, uma vez que terá as suas particularidades em sua genética, e, é claro, também será produto do seu tempo e não escapou da influência do meio em que vive.

Fiz uma ultrassonografia¹⁰ para ver que vitamina estava faltando no organismo do bebê, qual reparo precisava fazer para melhorar o desenvolvimento da criança.

Após o parto¹¹ todos a conheceram e poderão pegá-la no colo.

Espero que essa dissertação possa contribuir na formação de pesquisadores apaixonados pelo que fazem, que sintam prazer [...] um pouco de sabedoria e o máximo de sabor (Barthes, 2007, p. 45) por escrever assim como essa filhota proporcionou na minha trajetória do Mestrado em Educação.

(PROENÇA, 2011)

Obrigado, médica Rosana que me acompanhar nesta gestação, doutores Anamaria, Lucrécia e Wagner, por contribuírem no processo de formação da minha criança.

² Professora Doutora Rosana, orientadora da presente dissertação.

³ Pesquisadora.

⁴ Leitura dos referenciais teóricos e pesquisa de campo.

⁵ Autor que poderia contribuir para o trabalho.

⁶ Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Múltiplas Linguagens.

⁷ Elaboração da dissertação.

⁸ Moro na cidade de Coxim-MS, durante o ano de 2010 realizei as disciplinas do Mestrado em Campo Grande-MS. Em 2011, viajei apenas para participar das reuniões do GEPEMULT e reuniões com a orientadora individualizadas.

⁹ Para, (ARROJO, 2002, p. 23, 24) “[...] o “palimpsesto” passa a ser o texto que se apaga, em cada comunidade cultural e em cada época, para dar lugar a outra escritura (ou interpretação, ou leitura, ou tradução)”. A palavra palimpsesto se refere a um antigo material de escrita, um tipo de pergaminho, usado duas ou três vezes, depois de passar por uma raspagem do texto anterior.

¹⁰ Qualificação.

¹¹ Defesa.

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

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar os principais aspectos que são relevantes na aprendizagem da criança, evidenciando a ludicidade a partir da mediação na Educação Infantil. O trabalho surgiu por meio de questionamento, que instigou pesquisa do Estado da Arte, realizada em Julho de 2010 e revisada em Julho de 2011, a fim de verificar os trabalhos desenvolvidos sobre o tema, além de afirmar a necessidade dessa investigação no âmbito social e científico. O estudo tem como aporte autores como Vigotski (2003, 2008), Moyles (2006), Kishimoto (2009), dentre outros, ressaltando o jogo, brinquedo e brincadeira como o lúdico em ação. Como metodologia de pesquisa foi realizado levantamento, seleção e análise das fontes primárias e secundárias referentes à temática, investigação da infância e do histórico da Educação Infantil, estudo do conceito de ludicidade na infância, teorização e problematização acerca da prática docente e análise dos dados. O viés metodológico dá ênfase à pesquisa qualitativa, para análise das informações dos sujeitos e dos dados coletados que evidenciam os principais aspectos que são relevantes na aprendizagem, com destaque para a ludicidade. Delimitamos a parte empírica do trabalho desenvolvida no Centro Educacional Infantil Ildom Torquato Ribeiro em Coxim-MS. A ludicidade foi encontrada na Educação Infantil a partir da Literatura infantil, na música e nas brincadeiras. Os aspectos relevantes evidenciados destacam-se a seguir: o gosto pela arte a partir do contato com a literatura infantil e a música; além do conhecimento de temas como: inclusão, preservação ambiental, preconceito, a noção de números, conhecimento de algumas letras do alfabeto; compreensão e interpretação de textos; as cores; noção de ritmo; coordenação motora; a lateralidade; a expressividade; o aprendizado de regras; compartilhar; ampliação de visão de mundo e o autocontrole. Temos como matriz epistemológica a Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski, o qual contempla o pensamento marxista a partir da análise da forma como o homem se relaciona com os meios de produção, e como a sociedade se organiza a partir de suas relações e contradições.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Ludicidade; Prática Docente; Aprendizagem.

ABSTRACT

The present work aims to analyze the main aspects that are relevant to the child's learning, showing the playfulness from the mediation in kindergarten. The work came about through questioning, which prompted the state of the art survey, conducted in July 2010 and revised in July 2011, to verify the work on the subject, and affirm the necessity of such research in the social and of science. The study is the authors contribution to Vygotsky (2003, 2008), Moyles (2006), Kishimoto (2009), among others, highlighting the game, toy and game as the playful action. The methodology of survey research was conducted, selection and analysis of primary and secondary sources related to the topic, research the history of childhood and early childhood and early childhood education, study of the concept of childhood playfulness, questioning and theorizing about teaching practice and data analysis. The methodological bias emphasizes the qualitative research, to analyze the data of the subjects and collected data that show the main aspects that are relevant to learning, with emphasis on playfulness. Delimited from the empirical work developed in the Child Educational Center in Cochin Ildom Torquato Ribeiro-MS. The playfulness was evident in Early Childhood Education from the Children's literature, in music and games. The relevant evidence submitted to the following: a taste for art from contact with children's literature and music, besides the knowledge of topics such as inclusion, environmental protection, prejudice, sense of numbers, knowledge of some letters of the alphabet ; understanding and interpretation of texts, colors, sense of rhythm, coordination, laterality, the expressiveness, the rule learning, sharing, expansion of world view and self-control. We as a matrix epistemological Historic-Cultural Psychology Vygotsky, which includes Marxist thought from the analysis of how man relates to the means of production, and how society organizes itself from its relations and contradictions.

KEYWORDS: Early Childhood Education; Playfulness; Practice Teaching; Learning.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I: UMA ABORDAGEM HISTÓRICA DA INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL	18
1.1 Uma viagem bibliográfica dos olhares sobre a criança: que infância é essa?.....	18
1.1.1 A infância no Brasil.....	25
1.2 O processo de consolidação da Educação Infantil no Brasil: um breve relato.....	29
1.3 Políticas públicas para a infância.....	32
1.4 Conceito de Educação Infantil: cuidar <i>versus</i> educar.....	37
CAPÍTULO II: LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA A APRENDIZAGEM	40
2.1 Conceituando o lúdico.....	40
2.2 A criança e a inserção da ludicidade na Educação.....	44
2.3 Contribuições de teóricos acerca da importância do lúdico para a Educação da criança.....	49
2.3.1 Vigotski: aspectos da teoria histórico-cultural.....	50
2.3.2 Kishimoto: os jogos e as suas especificidades.....	54
2.3.3 Moyles: considerações sobre o brincar.....	56
2.4 A utilização do lúdico como fator de aprendizagem.....	60
CAPÍTULO III: PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DA PSICOLOGIA HISTÓRICO CULTURAL	67
3.1 Uma breve reflexão dessa prática.....	67
3.2 A prática docente a partir de Vigotski.....	68
3.2.1 A prática docente e a valorização do espaço na Educação Infantil.....	71
3.2.2 A prática docente e o tempo na Educação Infantil.....	75
3.2.3 por que valorizar o brincar na prática docente?.....	81
3.3 A importância da mediação.....	86
CAPÍTULO IV: A CONSTRUÇÃO DO PERCURSO METODOLÓGICO	91
4.1 Como surgiu essa pesquisa?.....	91

4.2 Constituição do olhar ao objeto de estudo a partir da matriz epistemológica de Vigotski.....	92
4.3 Estado da Arte.....	95
4.4 Percurso metodológico da pesquisa empírica.....	101
4.5 Breve contextualização dos Centros de Educação Infantil em Coxim-MS.....	104
4.5.1 Conhecendo o Centro Educacional Infantil Ildom Torquato Ribeiro.....	106
CAPÍTULO V: ANÁLISE DOS DADOS.....	110
5.1 Literatura Infantil.....	111
5.2 Música.....	116
5.3 Brincadeiras.....	121
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	130
REFERÊNCIAS.....	137
ANEXOS.....	144

INTRODUÇÃO

Ao abordar a temática “Ludicidade na Educação Infantil: Relações da Prática Docente no Processo de Aprendizagem da Criança no Município de Coxim-MS” sabemos que é de suma importância que, no Centro Educacional Infantil, a infância seja reconhecida por meio da ludicidade. Porém qual o significado do termo lúdico que nos propomos a estudar? A origem do termo lúdico está na palavra latina *ludus*, que quer dizer jogo. Conforme o dicionário Aurélio (1986), o lúdico se refere ao brincar, brincadeira e jogo de crianças. O lúdico pode ser evidenciado no brincar livre e mediado/dirigido, desde que seja prazeroso à criança. Portanto, a concepção de lúdico não se pauta num simples passar de tempo sem suportes para a brincadeira, mas no sentido de que a brincadeira, o jogo e o brinquedo são componentes fundamentais na Educação Infantil, pois são promotores de aprendizagem significativa.

Assim, o objetivo geral deste trabalho é analisar os principais aspectos que são relevantes na aprendizagem da criança, evidenciando a ludicidade a partir da mediação na Educação Infantil. Os objetivos específicos destacam-se abaixo:

- Levantar as referências bibliográficas de autores clássicos e contemporâneos referentes à temática que engendrará a pesquisa;
- Selecionar referências bibliográficas levantadas na área da Educação, especificamente no que diz respeito à Educação Infantil, relacionando as palavras: prática docente, ludicidade e aprendizagem para a elaboração inicial da pesquisa bibliográfica da dissertação;
- Investigar o histórico da infância e Educação Infantil;
- Estudar o conceito de ludicidade na infância e sua contribuição para aprendizagem;
- Teorizar acerca da prática docente na Educação Infantil a partir da psicologia histórico-cultural, bem como Vigotski (2008) vê a mediação;
- Explicar acerca da construção do percurso metodológico;

- Realizar a coleta de dados a partir da observação, entrevista semi-estruturada e registro de imagens;
- Analisar as investigações realizadas no CEI Ildon Torquato Ribeiro, por meio da pesquisa qualitativa na perspectiva do materialismo histórico e dialético, com o objetivo de levantar os principais aspectos que são relevantes na aprendizagem promovidos por meio da ludicidade.

Quando nos propusemos a estudar a criança no *locus* da instituição de Educação Infantil na contemporaneidade, entendemos que esse pequeno ser não se encontra deslocado do conceito de que o homem é sócio-histórico. Dessa forma, ao iniciar a discussão teórica do primeiro capítulo, buscamos refletir acerca do termo infância como uma construção histórica, visto que o olhar da sociedade sobre a criança depende do momento histórico. Para essa “viagem” bibliográfica, trouxemos o clássico autor, considerado precursor do estudo referente à história da infância: Philippe Ariès (1981). Dentre as fontes para sua pesquisa, destaca-se a iconografia religiosa e os diários de família. O foco de análise centra-se na criança e a família na França Medieval, a partir da vertente de que não havia o sentimento de infância durante o Antigo Regime da Idade Média. Nesse sentido, desenvolveu o conceito de que a criança era vista como um adulto em miniatura.

Buscamos realizar um contraponto com as ideias de Ariès a respeito da ausência do sentimento de infância até o final do século XVII, a partir do teórico contemporâneo Kuhlmann (2007), o qual afirma que, ao invés de afirmar que não existia o “sentimento de infância”, seria melhor perguntar como foi ou como é essa infância.

Com o entendimento de que o olhar sobre a criança depende do momento histórico, buscamos realizar uma breve reflexão referente à infância no Brasil, que já viveu momentos de escravidão, Independência e continua marcada pelas contradições que o modo de produção apresenta. Atualmente, vivemos numa sociedade capitalista, que reflete paradoxos, crianças pobres, ricas, marginalizadas e com a agenda repleta de atividades, sem tempo para brincar.

A seguir, trouxemos um breve relato do processo de consolidação da Educação Infantil no Brasil, bem como a trajetória das políticas públicas para a infância, fundamentada em diferentes documentos legais: Constituição Federal de 1988, Estatuto da Criança e Adolescente (1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e o Referencial

Curricular Nacional para a Educação Infantil (2001), o qual afirma que o cuidar e o educar são indissociáveis na Educação Infantil.

No segundo capítulo, dissertamos a respeito da “ludicidade na Educação Infantil: contribuições para a aprendizagem”, observando que o lúdico é fundamental no Centro de Educação Infantil, visto como uma necessidade da criança. Ao propor uma reflexão sobre a conceituação do lúdico, trouxemos a contribuição teórica de Huizinga (2007), em sua obra *Homo Ludens*, por ser a obra de referência no assunto. Com intenção de compreender as mudanças que ocorreram na vida da criança, buscamos teorizar, de forma sucinta, a respeito do jogo, brinquedo e brincadeira desde a sociedade primitiva até a sociedade contemporânea.

Ao teorizar a respeito do lúdico, enfatizamos o pensamento de autores contemporâneos como Vigotski (2003), Kishimoto (2009) e Moyles (2002), os quais trouxeram significativas contribuições na área da Educação Infantil, bem como a utilização do lúdico como fator de aprendizagem.

No terceiro capítulo, dissertamos a respeito da prática docente a partir da Psicologia Histórico-Cultural. Por intermédio de Vigotski (2003), avaliamos a importância do meio social para a Educação e o papel que o educador apresenta como organizador desse ambiente. Assim, refletimos a respeito da prática docente e a valorização do tempo, do espaço e do brincar na Educação Infantil, pois:

O espaço na Educação Infantil é constituído como uma estrutura de oportunidades, é uma condição que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento das atividades instrutivas. Será estimulante ou pelo contrário, limitante em função do nível de congruência em relação aos objetivos e dinâmica geral das atividades que forem colocadas em prática ou em relação aos métodos educacionais e instrutivos que caracterizam o nosso estilo de trabalho. O ambiente de aula, enquanto contexto de aprendizagem, constitui uma rede de estruturas espaciais, de linguagens, de instrumentos e, finalmente, de possibilidades ou limitações para o desenvolvimento das atividades formadoras. (FORNEIRO *apud* ZABALZA, 1998, p. 236)

Dessa forma, o educador é um mediador no Centro de Educação Infantil, possibilitando oportunidades da criança se expressar, por meio de atividades que interessem a criança. Nesse sentido, encerramos esse capítulo argumentando a respeito da mediação.

No quarto capítulo, apresentamos a construção do percurso metodológico. A presente pesquisa surgiu a partir do interesse da pesquisadora em ser aluna bolsista de Iniciação Científica no ano de 2007, mesmo inserida no Curso de Letras da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – *Campus* de Coxim, interessou-se em pesquisar a área da Educação Infantil, investigou a importância do reconhecimento do tempo do ser criança, no sentido de valorizar o brincar na Educação Infantil, temática essa que possibilitou monografia de conclusão de curso. Porém como em toda pesquisa, ficaram lacunas a serem respondidas, dentre elas, destaca-se a seguinte: Quais são os aspectos relevantes na aprendizagem da criança, a partir do lúdico mediado? Tal questionamento tem o objetivo de ser respondido a partir da dissertação de Mestrado.

Sabemos que todo trabalho científico tem olhares diferentes, dependendo da perspectiva teórica. Ainda, no quarto capítulo, consideramos importante discutir a respeito da matriz epistemológica que engendra a pesquisa. Vigotski (2008) nos leva a analisar a sociedade historicamente, o homem é compreendido nas categorias dialéticas: contradição e totalidade. Assim, deve ser estudado a partir do modo como produz suas necessidades materiais, ou seja, do modo de produção.

Destacamos a respeito do Estado da Arte realizado em Julho de 2010, com intenção de verificar os trabalhos realizados sobre a temática deste trabalho, além de justificar sua relevância científica e social. Nesse sentido, buscamos analisar os assuntos que vem sendo discutidos nas dissertações, teses e artigos, verificando as lacunas existentes que poderiam dar sustentação a esse trabalho. Foi realizada consulta no Banco de Teses e Dissertações da CAPES¹² (Coordenação Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e no portal da SCIELO¹³ (Scientific Eletronic Library Online), a partir do levantamento, seleção e análise da produção acadêmica com a temática do objeto de estudo, tendo como palavra-chave: “prática docente, ludicidade e aprendizagem”. Os trabalhos que tiveram a intenção de estudar o lúdico na Educação Infantil concluíram a partir da análise dos dados que as educadoras não oferecem o brincar livre na Educação Infantil. Nas observações sistematizadas realizadas no nível IV do Centro Educacional Infantil Ildon Torquato Ribeiro em Coxim-MS verificamos que o brincar livre também se encontra restrito na prática da professora. Porém, tivemos como objetivo analisar os principais aspectos que são relevantes

¹² Disponível em <<http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>>. Acesso em: 13 Jul. 2010 e revisado no dia 15 de Jul. 2011.

¹³ Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 13 jul. 2010.

na aprendizagem da criança a partir do brincar mediado, pois foi uma das lacunas encontradas nos trabalhos acadêmicos que poderiam ser estudadas.

Optamos por realizar um breve mapeamento dos Centros de Educação Infantil no município de Coxim para, enfim, evidenciar de forma mais profunda o *locus* onde a pesquisa empírica foi realizada, no nível IV, do CEI¹⁴ Ildom Torquato Ribeiro, em Coxim-MS, tendo como objetivo contribuir na Educação do município por não ter nenhuma pesquisa referente a esse assunto na instituição escolhida. No estudo de caso, para adentrarmos a realizada dos sujeitos da pesquisa, foi realizada a coleta de dados, por meio de observações, registro em diário de campo e fotografias, entrevista semi-estruturada e tabelas.

Na análise dos dados, buscamos relacionar a parte teórica e empírica a partir da pesquisa qualitativa, tendo como objetivo verificar os principais aspectos relevantes na aprendizagem da criança, a partir da ludicidade mediada pelo educador do nível IV do CEI Ildom Torquato Ribeiro, evidenciada a partir da literatura infantil, da música e das brincadeiras.

Finalmente, apresentamos as considerações finais, sabendo que o lúdico é mais que direito da criança reconhecido legalmente, é uma necessidade. Nesse sentido, a *práxis* deve resultar no lúdico como processo integrante no bojo da Educação Infantil.

¹⁴ Centro de Educação Infantil.

CAPÍTULO I: UMA ABORDAGEM HISTÓRICA DA INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL

1.1 Uma viagem bibliográfica dos olhares sobre a criança: que infância é essa?

Saiba: Todo mundo foi neném, Einstein, Freud e Platão também. Hitler, Bush e Sadam Hussein, quem tem grana e quem não tem. Saiba: Todo mundo teve infância, Maomé já foi criança, Arquimedes, Buda, Galileu e também você e eu. (CALCANHOTTO, Adriana. Letra da música Saiba)

Atualmente, a infância é vista como um período específico pelo qual todos passam. As fases da vida que o homem vive são definidas pela idade, com características específicas com o desenvolvimento do corpo e da inteligência. Temos a fase da infância que abrange os bebês e as crianças; em seguida, vem a fase da adolescência, a fase adulta e a velhice. Porém por diversos períodos se questionou o tempo da infância. De acordo com o dicionário Larouse (1992) o termo infância compreende o período da vida entre o nascimento e a puberdade. Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, de 13/7/90) até os 12 anos de idade incompletos, a pessoa é considerada criança e a adolescente aquela entre os 12 e os 18 anos.

Para discorrer acerca da temática que engendrará esse trabalho: “Ludicidade na Educação Infantil: relações da prática docente no processo de aprendizagem da criança no município de Coxim”, a partir da análise dos aspectos que são relevantes para a aprendizagem da criança por meio de uma prática que tenha como prisma a ludicidade, é intrínseco destacar o conceito de infância. Segundo Ariès (1981), como esta sofre transformações em decorrência dos elementos sociais, culturais, políticos e econômicos, não temos um conceito universal. Assim, o olhar para criança depende do momento histórico da sociedade.

O sentimento de infância foi construído historicamente e a história da criança foi marcada por diferentes olhares da sociedade. Nesse sentido, acreditamos ser impossível pensar o presente, e refletir sobre, sem olhar para o passado. Assim, sentimos a necessidade de fazer um recorte teórico a respeito da concepção de infância como ocorreu a construção social de tal sentimento, a fim de que possamos refletir sobre a criança no século XXI, no *locus* da instituição de Educação Infantil.

Philippe Ariès (1981), por meio da publicação de sua obra *História social da criança e da família*, é considerado o precursor da história da infância, por meio de estudos realizados com variadas fontes, como a iconografia religiosa e leiga, diários de família e cartas, analisando a representação da criança do século XII ao XVII. Seu objeto de estudo é a criança e a família na França Medieval e sua tese é a de que não existia o sentimento de infância durante o Antigo Regime na Idade Média, sendo que a criança era vista como um adulto em miniatura.

Ariès (1981) descreve a respeito das idades da vida adulta, afirmando que a maneira de representar a cronologia do homem passou por diversas mudanças, indicando diferentes formas de representar os períodos. As representações utilizavam-se dos elementos da natureza, fenômenos naturais e sobrenaturais, aspectos das crenças populares, dentre outros. Assim, as representações da idade do ser humano pareciam abstratas. A infância era definida como

[...] a primeira idade é a infância que planta os dentes, e essa idade começa quando nasce e dura até os sete anos, e nessa idade aquilo que nasce é chamado de *enfant* (criança), que quer dizer não falante, pois nessa idade a pessoa não pode falar bem nem formar perfeitamente suas palavras [...] (ARIÈS, 1981, p. 36)

Dessa maneira, a fase da infância era vista pelo período que a criança não falava, além das manifestações “não racionais”. Não se dava muita importância para a criança, pois tal fase na vida seria uma condição a ser superada. De acordo com (ARIÈS, 1981, p. 10) “[...] a passagem da criança pela família e pela sociedade era muito breve e insignificante para que tivesse tempo ou razão de forçar a memória e tocar a sensibilidade [...]”. A criança e o idoso não eram valorizados, pois não eram produtivos na sociedade.

A construção do sentimento de infância pode ser observada na língua, nas manifestações artísticas, nos jogos, no comportamento sexual, dentre outros. Portanto, faremos uma breve reflexão sobre tais temas, a partir das considerações de Philippe Ariès (1981).

No século XVII, a burguesia adquiriu o hábito de definir palavra infância contemplada não tendo em vista o caráter biológico, pois o termo infância caracterizava a dependência

econômica. “Só se saía da infância ao se sair da dependência ou, ao menos, dos graus mais baixos da dependência.” (ARIÈS, 1981, p. 42).

Até o século XVIII, não havia termos na língua francesa que marcavam a diferenciação da infância e da adolescência. Crianças ou jovens eram representados pela palavra “enfant”. Nesse sentido, pode-se observar que havia uma despreocupação em empregar no código linguístico o termo que expressamos hoje por infância, representando a ausência da singularidade com relação à criança. A partir do século XVIII, especialmente nas famílias mais nobres, surgem as expressões para designar a infância em francês (*bambis, pichouns, fanfans*).

Com relação às artes, pode-se verificar, paulatinamente, o processo de descoberta da infância. A criança era ignorada nas telas no século XII. Aos poucos, as crianças eram representadas nas telas, seja se crescessem, ou se morressem.

Numa análise de Ariès a uma tela que desenvolve a cena “do Evangelho em que Jesus pede que se deixe vir a eles as criancinhas” (ARIÈS, 1981, p. 50), crianças se diferem dos adultos apenas no tamanho. Até os traços do rosto e a musculatura reproduzem as características físicas do adulto.

Nos séculos XV e XVI dá-se ênfase à iconografia leiga. De acordo com Ariès (1981), as telas representam crianças que estavam sempre nos mesmos locais que o adulto, em reuniões de trabalho, jogos, dentre outros. Além disso, desenvolveu-se o gosto do pitoresco anedótico, ou seja, a representação de uma criança “engraçada”.

Aproximadamente, a partir do século XVIII, crianças um pouco mais próximas ao sentimento moderno começaram a surgir. Os artistas representavam um menino grande como uma criança, com afetação os traços graciosos e bem redondos e um pouco afeminados, porém não eram reproduzidos “em escala reduzida da miniatura otoniana” (ARIÈS, 1981, p. 52).

Naquela época, havia um alto índice de mortalidade infantil, devido às precárias condições de vida. Geralmente, tinham muitos filhos, pois nem todos conseguiam sobreviver. Não havia o entendimento que criança teria a personalidade de um homem. De acordo com (DEL PRIORE, 2002, p. 84) “[...] o certo é que, na mentalidade coletiva, a infância era, então,

um tempo sem maior personalidade, um momento de transições e por que não dizer, uma esperança.”

Com relação à maneira de se vestir, a diferença entre a roupa do adulto e da criança era apenas o tamanho. Não existia uma diferenciação dos modelos de roupas de criança, até mesmo porque o conceito de infância não se baseava no conceito biológico, mas de dependência econômica. No que diz respeito às crianças filhas dos nobres, essa situação começa a ser alterada na França a partir do século XVIII, pois houve uma preocupação em buscar uma roupa adequada à condição social, manifestando a diferença entre crianças e adultos.

Aos poucos a criança ocupa espaço central nas pinturas e telas. As famílias queriam ter seus filhos representados, mesmo sendo crianças. Tal costume começou no século XVII e perdura até a sociedade contemporânea, sendo que a partir do século XIX, a pintura foi substituída pela fotografia.

Vejamos abaixo a tela de Philippe de Champaigne:



Fonte: <http://patatitralala.blogspot.com/2010/09/o-conceito-de-infancia-atraves-da.html>

A tela de Philippe de Champaigne, datada de 1649, representa os sete filhos da família Harbert. Pode-se observar que as crianças menores não se vestem como adultos em miniatura. Conforme (ARIÈS, 1981, p. 70) “[...] os dois gêmeos (que aparecem na tela), que estão afetuosamente de mãos dadas e ombros colados, [...] não estão mais vestidos como adultos.

Usam um vestido comprido, diferente daqueles das mulheres, pois é aberto na frente e fechado ora com botões, ora com agulhetas: mais parece uma sotaina eclesiástica”.

Surgiu uma nova tendência na arte, a representação de crianças nuas tomou força na segunda metade do século XVII.

Por meio da compreensão da organização de brincadeiras e jogos de determinadas comunidades, podemos entender, de certa maneira, a organização social de tais povos, pois os jogos são manifestações de sociabilidade.

No diário de Luís (futuro rei da França), havia a participação em brincadeiras com crianças e adultos. “[...] esse menino de quatro a cinco anos brincava com o arco, jogava cartas, xadrez (aos seis anos) e participava de jogos de adultos, como o jogo de raquetes e inúmeros jogos de salão”. (ARIÈS, 1981, p. 86).

Na sociedade contemporânea, é inconcebível a participação de crianças em jogos de azar, fato que no período medieval certamente não se fazia restrições, pois não existia o reconhecimento da condição do “ser criança” e das necessidades advindas desse período. As crianças estavam integradas no mundo dos adultos, fato que teve mudança a partir do século XVII. Houve uma separação de atividades nas quais crianças podiam ou não participar, o espaço infantil foi separado do espaço destinado aos adultos. De acordo com (ARIÈS, 1981, p. 104) “[...] antes desconhecia, de preservar sua moralidade [da criança] e também de educá-la, proibindo-lhe os jogos então classificados como maus, e recomendando-lhes os jogos então reconhecidos como bons”.

Com relação ao comportamento sexual, no período medieval não se fazia restrições à esse assunto. Era comum a participação de crianças em situações, as quais na sociedade contemporânea, pode ser definido até como abuso. Vejamos a situação relatada por (ARIÈS, 1981, p. 125) na qual a criança Luís XIII “[...] muito alegre, anota Heroard (o médico de Luís XII), ele manda que todos lhe beijem o pênis”. Outras situações serão citadas, na qual pode-se observar certa aprovação dos adultos na inserção de crianças a práticas sexuais:

Ele e Madame (sua irmã) foram despidos e colocados juntos com o Rei, onde se beijaram, gorjearam e deram muito prazer ao Rei. O rei perguntou-lhe – Meu filho, onde está a trouxinha da Infanta? – Ele mostrou o pênis dizendo – Não tem osso dentro papai. – Depois, como seu pênis se

enrijecesse um pouco, acrescentou: - Agora tem, de vez em quando têm. (ARIÈS, 1981, p. 126)

Portanto, com relação ao sentimento de infância defendido por Ariès (1981):

[...] A descoberta do sentimento de infância começou sem dúvida no século VIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII. (ARIÈS, 1981, p. 65).

Ariès (1981) enfatiza que a ideia de infância teve sua origem a partir do momento histórico e social da modernidade, com a alta redução dos índices de mortalidade infantil. Mudanças culturais refletem nas relações entre pais e filhos, ocasionando em transformações, a criança passou a ser educada pela sua família, tal atitude caracterizou o surgimento do “sentimento de infância”, chamados por Ariès de “paparicação e apego”.

Esse sentimento foi despertado pela ingenuidade, beleza e graça das crianças, fazendo que os pais aproximassem dos filhos. A partir de então, a criança passou a distrair adultos, tornado-se se “bichinhos de estimação”. Conforme enfatiza (ARIÈS, 1981, p. 68):

[...] ela fala de um modo engraçado: e *titota, tetita y totota* [...] ela faz cem pequenos carinhos, bate, faz o sinal da cruz, pede desculpas, faz reverência, beija a mão, sacode os ombros, dança, agrada, segura o queixo: enfim, ela é bonita em tudo o que faz. Distraio-me em tudo o que faz. Distraio-me com ela a horas a fio [...].

De acordo com Del Priore (2002) a partir da modernidade, a infância passa a ser vista como um período de preparação para a vida. Nesse sentido, o espaço escolar passa a ser o local dessa preparação.

[...] a escolarização, iniciada na Europa do século XVI e levada a cabo por educadores e padres, católicos e protestantes, provocou uma metamorfose na Educação moral e espiritual da criança, em oposição à Educação medieval feita pelo aprendizado de técnicas e saberes tradicionais, no mais das vezes, ensinado pelos adultos da comunidade. A idade Moderna passa a preparar o futuro adulto nas escolas. A criança, esse potencial motor da história, é vista como adulto em gestação. (DEL PRIORE, 2002, p. 9)

Na obra de Kuhlmann (2007) *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*, observamos um contraponto com as ideias de Ariès sobre a ausência do sentimento de infância até o final do século XVII. Na escrita de (KUHLMANN, 2007, p. 22)

O sentimento de infância não seria inexistente em tempos antigos ou na Idade Média, como estudos posteriores mostraram. Em livro escrito pelos historiadores Pierre Riché e Daniele Alexandre-Bidon, por ocasião de uma mostra na Biblioteca francesa, em 1994, fartamente ilustrado com pinturas e objetos, arrolam-se os mais variados testemunhos da existência de um sentimento da especificidade da infância anteriormente ao século XVII. Os autores advertem que o estudo das imagens não poderia se contentar em trabalhar apenas a iconografia publicada nos livros de arte, fora de contexto.

De acordo com Kuhlmann (2007), a história contada por Ariès (1981) teve como padrão crianças de classe média, fato que confirma uma Educação diferenciada às duas infâncias, da criança rica para a pobre.

Infância, todo mundo teve, resta saber como foi essa infância, se o tempo de criança foi reconhecido ou se a infância passou e deixou marcas tão cruéis, que é difícil lembrar dessa fase na memória sem trazer algum tipo de tristeza. É importante ressaltar que o momento histórico influencia toda a sociedade, assim como a criança também é influenciada pela fase na qual se encontra, bem como o reconhecimento da sua infância. Portanto, o olhar à criança deve ser histórico, como podemos verificar no excerto abaixo:

[...] É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc, reconhecê-las como produtoras da história. Desse ponto de vista, torna-se difícil afirmar que uma determinada criança teve ou não infância. Seria melhor perguntar como é, ou como foi, sua infância. Porque geralmente se associa o ter infância a uma característica das crianças pobres. (KUHLMANN, 2007, p. 30)

O Brasil sofreu influências da Europa, mesmo com uma organização social e política diferente. Nossa nação viveu diversos momentos, como a escravidão de negros africanos, a dependência entre colônia e metrópole, acontecimentos que refletiram na criança brasileira. Portanto, se torna necessário uma reflexão acerca da infância no Brasil.

1.1.1 A infância no Brasil

Fazendo um breve olhar na História do Brasil, observamos que passamos por uma transição de Independência, mas na verdade temos muito que conquistar. Mulheres e homens não podiam se expressar, as primeiras pelo preconceito no que diz respeito ao gênero e os segundos, pela diferença de classe social. Imagine a criança nesse contexto, esse pequeno ser era ignorado e a vivência de uma boa infância demorou a surgir. Hoje, em pleno século XXI, se fizermos uma análise a partir do materialismo histórico e dialético, a sociedade a que estamos engendrados é permeada de diferenças.

O Brasil já sofreu diversas transformações. O País passa por uma época escravista, onde a criança negra também era vista como escravo fazendo-se presente em trabalhos, mesmo quando tinham, aproximadamente, de seis a onze anos. Infelizmente, quando completavam doze anos a sua vida era outra, se tornavam realmente escravos, podendo até ter uma vida sexual ativa. A criança branca tinha tratamentos pouco diferenciados, pois ainda não era valorizada pela sociedade patriarcal, ficavam geralmente com suas amas negras. Aproximadamente, após os seis anos, iniciavam seus estudos, a aprender a se comportar melhor e ser mais bem vista pelos demais.

Um estudo realizado por Del Priore (2002) aponta que no Brasil do século XVII as amas negras desempenhavam papel fundamental na construção da linguagem, fator que caracterizava a maneira diferente que os adultos começaram a ver as crianças. Palavras como “dodói, pipi, cacá”, são exemplos de mimos dos adultos às crianças que refletiram na língua.

Nos relatos de naufrágios da “Carreira da Índia” é possível verificar a difícil separação de filhos e pais. No século XVII, mães demonstram, nos testamentos, a dor e a preocupação com o destino que seus filhos teriam. Escravas atemorizadas enviavam cartas tentando impedir que seus filhos fossem para a Guerra no Paraguai. E mesmo numa sociedade escravista, estrangeiros admiravam-se do carinho expressado pelas crianças. (DEL PRIORE, 2002, p. 11) analisa a mudança no comportamento da criança, fato que culminou em mudanças ocorridas ao longo da história. “Nos dias de hoje, educadores e psicólogos atônitos perguntam-se de onde vem o excesso de mimos e a “falta de limites” da criança brasileira.”

Conforme (FREIRE *apud* DEL PRIORE, 2002, p. 12) “é o menino que revela o homem”. Podemos verificar essa afirmação apontando para as contradições permeadas na

nossa sociedade: temos uma desigual distribuição de renda, uma Educação marcada pelo escravismo, pois:

[...] Como fazer uma criança obedecer a um adulto, como queria a professora alemã que, na segunda metade do século XIX, vai às fazendas do vale do Paraíba ensinar os filhos dos fazendeiros de café, quando esses distribuem ordens e gritos entre os seus escravos? E não são apenas as crianças brancas que possuem escravos. As mulatas ou negras forras, uma vez que seus pais integraram-se o movimento de mobilidade social em Minas Gerais na primeira metade do século XVIII, tiveram também seus escravos. Muitas vezes, seus próprios parentes ou até meio irmãos! Na sociedade escravista, ao contrário do que supunha a professora alemã, a criança mandava e o adulto obedecia. (DEL PRIORE, 2002, p. 12)

No século XVIII, temos um acentuado crescimento urbano em cidades como São Paulo. Segundo Del Priore (2002), com o término da mineração, crianças andavam pelas ruas pedindo esmolas. Estatísticas criminais de 1900, revelam crianças de rua chamadas de “pivettes”, tinham uma infância “roubada”, pois assumiam papéis de ladrões, furtavam e vadiavam nas ruas.

Marx e Engels (2004) fazem uma análise das consequências da Revolução Industrial na Europa, influenciando a exploração de crianças, as leis das fábricas que não cumpriam seus objetivos para a Educação, crianças eram deixadas aproximadamente por 3 horas na escola, o patrão recebia semanalmente por isso. Além disso, anteriormente a 1844, os certificados eram assinalados por professores analfabetos. O espaço físico era péssimo, as crianças encontravam-se no local apenas para receber o atestado de frequência escolar. A lei fabril exigia das crianças que antes de começar a trabalhar, tinham por obrigação, frequentar a escola pelo menos durante 30 dias e não menos que 150 horas. Os meninos alternavam o trabalho com a frequência à escola, até atingirem 150 horas legais.

Assim, afirmam que o capitalismo desfez a inter-relação do homem com os demais, pois o indivíduo passou a representar uma força de trabalho vendida a proprietários dos meios de produção, com a ideia de uma aparente sobrevivência, observa-se, assim, que o homem não é livre, pois se tornou escravo do trabalho.

Tal situação reflete no Brasil, com a entrada de imigrantes e o crescimento da industrialização, temos “a imagem de criança no trabalho fabril” (DEL PRIORE, 2002, p. 13). Crianças passam 11 horas diante de máquinas de tecelagem, com intervalo para “descanso” de

vinte minutos. A escravidão foi abolida, porém muitas crianças continuam trabalhando intensamente, sem condições básicas de alimentação, saúde e Educação.



Fonte: <http://anaeluciana.wordpress.com/2007/06/12/dia-mundial-contra-o-trabalho-infantil>

A partir do século XIX, muitos filhos dos pobres transformavam-se em cidadãos produtivos na lavoura, diferente dos filhos da elite, que tinham acesso à Educação, por meio do ensino realizado por professores particulares. Nesse sentido, a ocupação de crianças com baixa renda, era o trabalho precoce. Vejamos uma análise realizada por Del Priore (2002) acerca de crianças trabalhadoras em algumas regiões do Brasil:

[...] No Nordeste quase 60% desses pequenos trabalhadores são analfabetos e entre eles a taxa de evasão escolar chega a 24%. No Sul do país o cenário não é muito diferente. Trabalhando em lavouras domésticas ou na monocultura, as crianças interrompem seus estudos na época da colheita, demonstrando que estar inscrito numa escola primária, não significa poder freqüentá-la plenamente. Assim, o trabalho, como forma de complementação salarial das famílias pobres ou miseráveis, sempre foi priorizado em detrimento da formação escolar. (DEL PRIORE, 2002, p. 10).

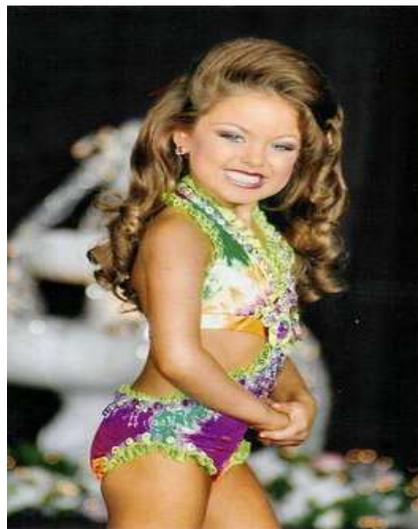
Conforme pesquisa realizada em 2005 pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), mais de 5 milhões de crianças e adolescentes de 5 a 15 anos de idade trabalham no Brasil. Apesar da Lei estabelecer que a idade mínima para o ingresso no mercado de trabalho seja com 16 anos, muitas crianças ainda são vítimas de exploração infantil¹⁵.

¹⁵Disponível em http://pt.wikipedia.org/wiki/Trabalho_infantil. Acesso em 27/03/11 às 16h30min.

Na sociedade contemporânea, temos uma infância metamorfoseada, marcada pela influência da história e pelas contradições que engendram o meio em que vivemos, por isso, temos que analisá-la dialeticamente¹⁶.

Ao verificar os estudos de Vigotski, é possível verificar a influência que o capitalismo proporciona na infância da criança, bem como seus aspectos negativos, como o individualismo, a mercadoria, o consumo, a alienação, dentre outros, uma vez que: “O ambiente social contemporâneo, isto é, o meio da sociedade capitalista, cria, devido a seu caótico sistema de influências, uma contradição radical entre a experiência precoce da criança e suas formas de adaptação mais tardias”. (VIGOTSKI, 2003, p. 199).

A imagem abaixo representa crianças que são influenciadas pelo capitalismo:



Fonte: http://alessandrafariaestiloemaquiagem.blogspot.com/2010_02_01_archive.htm

No concurso de beleza, a criança se transforma em um “adulto”, carregada de maquiagem, com cílios postiços. É normal o período de troca de dentes das crianças, mas veja a foto da menina com dentes postiços. É natural ver as crianças imitando as mães, querendo colocar os brincos, a maquiagem, é até uma atividade lúdica, mas, a partir do momento que se torna uma excessiva preocupação com sua imagem pessoal, já é uma influência negativa.

¹⁶ Conforme (SAVIANE, 2008, p. 87), a dialética é a teoria que busca captar o movimento objetivo do processo histórico”.

Ariès (1981) avalia que a criança era considerada uma adulto em miniatura no período medieval, e hoje não é muito diferente. Estamos num momento em que a sexualidade está aflorada, e a mídia é um dos recursos ao qual a criança tem acesso. “Queimar etapas” nessa fase seria afastar a criança do seu momento de infância, uma vez que:

As crianças constituem hoje uma importante fatia do mercado, o que tem provocado um incremento da produção cultural voltada para a infância, sobretudo daquela ordem da cultura do consumo e da cultura. O consumismo de nossa sociedade veicula pelos meios de comunicação de massa uma imagem de infância feliz. Que esta busca os melhores brinquedos e marcas, tornando-se verdadeiros alienados. (BORBA *apud* OLIVEIRA, 2009, p. 15).

Atualmente, as crianças têm ocupado lugar central no modelo econômico de nossa sociedade. Podemos verificar que existem paradoxos de infância, de um lado, crianças bem cuidadas, tendo acesso a diversos bens e serviços e, contraditoriamente, temos a criança marginalizada, sem condições mínimas de existência. Portanto, esse olhar acerca da criança é necessário, visto que a infância é uma construção histórica, pois as crianças também são sujeitos históricos, pois:

[...] as propostas para agora não podem ser pensadas como coelhos a se tirar magicamente da cartola, mas precisam envolver uma profunda reflexão ancorada na prática quanto aos resultados das pesquisas e na produção teórica. (KUHLMANN, 2002, p. 13).

Tal reflexão é necessária para se estudar a criança contemporânea que, atualmente, tem amparo legal para frequentar o Centro Educacional Infantil. Porém podemos observar que a infância nem sempre foi reconhecida como uma fase na qual a aprendizagem significativa pode ser desenvolvida a partir da brincadeira no espaço educacional.

Assim, discutiremos a respeito do histórico da Educação Infantil, bem como as políticas públicas.

1.2 O processo de consolidação da Educação Infantil no Brasil: um breve relato.

O Processo de consolidação da Educação Infantil no Brasil foi marcado pela história da infância, da economia, enfim, foi construída pela influência histórica. Conforme Kuhlmann (2007):

Além da composição de forças, a infância, a maternidade e o trabalho feminino também são aspectos presentes na história da Educação Infantil. Não se pode deixar de reconhecer, ainda, que subjacente ao conjunto desses fatores, a questão econômica – entendida de modo amplo, como o processo de constituição da sociedade capitalista, da urbanização e da organização do trabalho industrial – evidencia-se como determinante. [...] (KUHLMANN, 2007, p. 77)

No ano de 1899, ocorreu o marco inicial das primeiras propostas de instituições de Educação Infantil no Brasil. Foi fundado o Instituto de Proteção e Assistência à Infância no Rio de Janeiro, e houve a inauguração da creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado, pioneira Creche para filhos de operários.

Somente no dia 18 de maio de 1896, começou o primeiro jardim de infância oficial brasileiro, que ficava anexo à escola Caetano de Campos, na cidade de São Paulo. Porém eram vistos como caráter particular, porque era destinado à burguesia. O modelo educacional baseava-se em ideias liberais, e “A pedagogia na escola seguia os princípios de Froebel, com as crianças divididas em três grupos de acordo com a idade, que variava de 4 a 6 anos”. (VEIGA, 2007, p. 243)

Em 1908, foi aberta uma escola de Educação Infantil dos 04 aos 07 anos, no governo de Brandão. No entanto, conforme Veiga (2007), muitos setores da população ainda estavam excluídos do processo de Educação, além disso, por mais que os filhos dos pobres tivessem acesso à escola, a frequência e a evasão eram significativas, pois as crianças estavam inseridas precocemente no mercado de trabalho.

Em 1933, realizou-se uma Conferência Nacional de Proteção à Infância. Foi observada por Anísio Teixeira a necessidade da criança não ser vista apenas no ângulo da saúde física, pois seu desenvolvimento abrangeria “facetas pedagógicas como habilidades mentais, socialização e importância de brinquedos”. (BRITES, *apud* KUHLMANN, 2000, P. 14).

Lourenço Filho (1959) realizou um discurso sobre a importância do jogo nas questões pedagógicas, numa conferência realizada na Escola Nacional Belas-Artes, na Abertura da II

Semana Nacional de Estudos, organizada pelo Cômite Nacional da Organização Mundial de Educação Pré-Escolar.

[...] não se pode tratar da pedagogia atual sem que se fale de jogo e atividades livres. Como hoje observam grandes filósofos, a cultura humana brota do jogo como jogo, e nele, e só por ele, vem a desenvolver-se. Pelo menos, o jogo é anterior a qualquer construção da cultura, o que demonstra que por ele e que se manifestam as forças criadoras do homem. (LOURENÇO FILHO *apud* KULMANN, 1959, p. 2000)

Kuhlmann (2000) afirma que, de certa maneira, as creches compartilharam de um clima pedagógico. No ano de 1952, o DNCr declara que, de 29 creches que foram pesquisadas, mais da metade tinham jardim-de-infância. No texto do DNCr, citado por (KUHLMANN, 2000, p. 15), o texto dizia que nas creches existiam materiais importantes para a Educação, como veremos a seguir:

Caixa de areia, quadros-negros, bolas, blocos de madeira, bonecas, lápis, tesouras, livros, papel, quadros, roupas de bonecas, pastas de modelos, livros de pano, pratos para bonecas, brinquedos de animais, puzzles, carrinhos de boneca, material de costura, caixinhas, cubos, embutíveis, pianos, etc.

Conforme Kuhlmann (2000), no ano de 1940, em Porto Alegre, houve a criação de jardins-de-infância, concentrados em praças públicas. O parque infantil começou a ser formado em São Paulo, instituição vinculada ao Departamento de Cultura. No interior de São Paulo, Rio Grande do Sul, Recife, Minas Gerais, Bahia, Amazonas e Distrito Federal, houve a expansão do parque infantil no período de 1940.

Em 1942, o DNCr projeta uma instituição que reuniria todos os estabelecimentos em um só: a Casa da Criança. Em um grande prédio seriam agrupados a creche, a escola maternal, o jardim-de-infância, a escola primária, o parque infantil, o posto de puerícia e, possivelmente, um abrigo provisório para menores abandonados, além de um clube agrícola, para o ensino do uso da terra. [...] (KUHLMANN, 2000, p. 10)

O DNCr¹⁷, no ano de 1967, orienta a Igreja na implementação dos Centros de Recreação, indicação realizada como proposta de emergência para o atendimento de crianças. Conforme Kuhlmann (2000), o plano foi realizado para cumprir as exigências do UNICEF,

¹⁷ Plano de Assistência ao Pré-Escolar, do Departamento Nacional da Criança do Ministério da Saúde.

cumprindo as exigências dos empréstimos internacionais. Além disso, as instituições criadas no período de 1930 a 1950 tinham como preocupação maior a higiene e a saúde das crianças.

Aproximadamente, até o ano de 1960, ocorreu um processo lento nas instituições de Educação Infantil. Parte estava vinculada aos sistemas de Educação, com atendimento de crianças de 4 a 6 anos e a outra parte estava ligada aos órgãos de saúde e assistência. Todavia, a partir desse período, houve um crescimento das creches na classe média. “[...] esta também se ampliou no interior das classes populares, que buscavam alternativas para a Educação dos seus filhos pequenos, compatíveis com as exigências apresentadas pelo mundo do trabalho [...]” (Kuhlmann, 2007, p. 182).

A expansão de Centros de Educação Infantil vive um crescimento desde o período de 1970 no Brasil, acompanhando a expansão de pesquisas a respeito dessa temática.

Portanto, podemos verificar por meio dessa breve análise histórica, que a Educação Infantil sofreu mudanças e ainda sofre problemas em nossa sociedade contraditória. Conforme afirma Kramer (2002):

Mas qualquer Educação Infantil contribui para o desenvolvimento humano e social? Também em termos qualitativos o trabalho realizado em creches e pré-escolas não é ainda democrático: muitas têm apenas caráter assistencial ou sanitário, que são importantes mas não substituem a dimensão educativa, social e cultural, cruciais para favorecer o desenvolvimento das crianças e seu direito de cidadania. A Educação Infantil como espaço de socialização e convivência, que assegure cuidado e Educação da criança pequena, não é ainda realidade das creches e pré-escolas brasileiras. (KRAMER, 2000, p. 46)

1.3 Políticas públicas para a infância

A sociedade na qual estamos inseridos é permeada de contradições, marcada pela luta das classes sociais. Nessa esteira de pensamento, observa-se que “Somos um povo formado do desterro, em uma história de colonizações, aculturações, conflitos, genocídios, explorações [...]”.(KUHLMANN, 2000, p. 6).

No período colonial, a História da Educação começou por meio dos jesuítas, os quais chegaram em 1549, comandados pelo padre Manuel de Nóbrega. Nesse momento, a Igreja

exercia poder sobre a Educação. Segundo Lajolo e Zilberman (2002), houve uma mudança na dinâmica educacional, pois o Marquês de Pombal expulsou os jesuítas e trouxe a Educação laica, os conteúdos baseavam-se nas cartas régias.

Em 1878 ocorreu uma reforma criada por Leôncio de Carvalho¹⁸ na qual surgiu uma preocupação com a Educação na pré-escola. Foi Joaquim Teixeira quem trouxe a legislação educacional até nós. Os alicerces para o jardim de infância se encontravam nas ideias de Pestalozzi¹⁹ e Froebel²⁰ (fundador do jardim de infância na Alemanha), os quais defendiam que a criança necessitava ser tratada com carinho.

Com a Abolição e chegada da Proclamação da República (1889-1930), temos melhoria dos meios de comunicação, ampliação das grandes cidades, dentre outros. Após mudanças marcadas pelo crescimento na urbanização, a Educação passou a ser vista de maneira diferente, como se por meio dela a história do Brasil fosse transformada. No entanto, houve muitas reformas na Educação, mas neste período a pré-escola ainda não foi lembrada.

É importante ressaltar que, com a abolição da escravidão, o “trabalho livre²¹” ocupou o lugar do trabalho escravo, que marcou as diferenças sociais: classe dominante, exercendo poder por meio das terras e meios de produção, em contradição ao restante da população desprovida da riqueza produzida socialmente e de condições materiais melhores de vida.

No ano de 1932, podemos verificar o Manifesto dos Pioneiros, que em seu documento, constavam ideias de uma escola gratuita, obrigatória e laica, numa tentativa de trazer para o interior da República as classes menos favorecidas. Nasceu a Escola Nova, tendo como princípio a reorganização social por meio da escolarização.

¹⁸ Disponível em www.uff.br/feuff/departamentos/docs.../educacao_infantil_e_leis.doc. Acesso em 06/07/09 às 15 horas.

¹⁹ Para Pestalozzi (1746) o professor se comparava a um jardineiro que deveria cuidar de suas plantas com muito cuidado, dando amor para elas se desenvolverem em seu processo natural. Assim, o aprendizado seria muito influenciado pelo aluno que aprendia a partir do contato com a prática.

²⁰ Froebel (1782) já trabalhava com o lúdico sem nem mesmo ouvir falar disso. Para o estudioso, o desenho e atividades que envolviam ritmos eram fundamentais, pois chamavam a atenção dos membros do corpo da criança que passaria a se conhecer melhor, bem como as histórias e contato com a natureza que trazia desenvolvimento agradável.

²¹ De acordo com Marx e Engels (2004), o modo de produção capitalista é caracterizado pela exploração, acarretando na alienação do trabalhador. O capital apropria-se da força de trabalho e a objetiva, gerando a mais-valia.

Dentre os pioneiros do escola-novismo, destacam-se Lourenço Filho (1877-1970), Anísio Teixeira (1900-1971) e Fernando de Azevedo (1894-1974). Tais autores tinham uma visão filosófica e, por isso, não podemos vê-los apartados do seu *locus* de produção, com discursos na área da Filosofia, Sociologia e Psicologia. Observamos neles uma visão positivista, ligados à moral econômica e ao ideário republicano. Tais liberais apoiaram o desenvolvimento de uma Educação livre, numa preparação para o mercado de trabalho. Nesse período, dentre ideários da Escola Nova, observa-se centralidade na escola e a centralidade da criança na aprendizagem, dessa maneira:

O que ficou conhecido como Manifesto dos Pioneiros, nos anos de 1930, configura uma espécie de síntese de embates travados do final do século XIX até os anos de 1930 e, ao mesmo tempo, um ideário que matiza a Educação até o presente. De fato, a análise do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” sinaliza que o mesmo conjugava intelectuais vinculados ao liberalismo conservador, como Lourenço Filho, ao liberalismo social, como Anísio Teixeira, e uma perspectiva que guarda relação com teses socialistas, como Pascoal Leme. (FRIGOTTO, 2005, p. 228)

Podemos considerar o Manifesto dos Pioneiros um dos documentos mais importantes da História da Educação no Brasil. A criança era vista nesse período pelo Estado de maneira homogeneizada (a-histórica). Assim, o Estado liberal fortaleceu-se, agindo como se não estivesse vinculada aos interesses de uma classe social, além de agir como se superasse os conflitos sociais, pois:

[...] Os movimentos por Educação que começavam a se articular, em especial o da Escola Nova, fundamentavam-se nos princípios da psicologia do desenvolvimento que despontava e crescia de importância nos Estados Unidos e na Europa. (KRAMER, 1982, p. 58)

O golpe militar implantou um regime militar no Brasil, disseminando uma mentalidade tecnicista no ensino. Podemos verificar a influência do regime de exceção na educação. Rotinas marcadas por uma organização militarizada, com crianças dispostas em fileiras e com atividades reprodutivistas, sem proporcionar a criança reflexão, ensinado as crianças a mera reprodução de atividades.

De acordo com Monarcha; Nóvoa (2005, p. 256) “[...] a nação brasileira surgiu historicamente como parte dependente do sistema capitalista mundial, em sua fase concorrencial.”

A partir do ano de 1960, houve a inserção de diversos profissionais na Educação Infantil, como pedagogos e psicólogos, fato que influenciou a rotina das crianças. Assim, Queiroz (2009) afirma que teve uma atenção ao desenvolvimento das habilidades infantis, a inserção de brincadeiras, jogos e a organização do espaço.

Promulgada no ano de 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024, em seu artigo 23 e 24, citou a Educação Pré-Primária, porém a lei não garantiu recursos por parte do poder público para a Educação Infantil.

Em 1965, a UNICEF promoveu a Conferência Latino-Americana sobre a Infância e a Juventude no Desenvolvimento Nacional, com intuito de oferecer baixo custo para a Educação, “apoiado na ideologia do desenvolvimento da comunidade”. (KUHLMANN, 2000, p. 11).

No ano de 1981, o Governo Federal procurou responder às críticas de insatisfação à Educação Infantil, lançando um Programa de Educação Pré-escolar: o PROAPE. Com efeito, Abrantes *apud* Almeida (1984) afirma que esse programa revelou-se fundado nas concepções liberais de Educação que, de maneira “ingênua”, não percebeu as diferenças sociais acarretadas histórica e socialmente por meio do sistema, omitindo as maneiras de exclusão que o próprio sistema educacional proporciona. Conforme (SILVA, 2000, p. 85)

Na verdade, o atendimento à criança no Brasil é diferenciado conforme os segmentos de classe. [...] Para as crianças ricas, a Educação pré-escolar, com métodos e atividades pedagógicas voltadas para o desenvolvimento social, cognitivo e de outras habilidades, já era oferecida, inclusive pelo poder público desde as primeiras décadas da República. Para os pobres, o atendimento se resumia à guarda, alimentação, cuidados com a saúde e a higiene, e formação de hábitos de bom comportamento na sociedade.

Em 1986 o Brasil começou a se mobilizar. O País queria uma mudança na Educação, para isso eram formadas reuniões, associações e várias organizações para resolver esse problema que a sociedade vivia. Por meio desses movimentos surgiu uma síntese para a Assembléia Nacional Constituinte, ressaltando a importância da criança, bem como o adolescente. Em 1988 a Constituição Federal declara uma doutrina relacionada à criança, apontado no artigo 227, tornando:

[...] dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à Educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-la a salvo de toda negligência, exploração, violência e opressão.

Essa Lei reconheceu a criança como sujeito de direitos. A Constituição ressalta que os pais podem ter assistência gratuita aos seus filhos e dependentes até os seis anos de idade nas creches e pré-escolas. Ocorre, todavia, que sabemos que ainda não ficou resolvido o problema da Educação Infantil, pois não basta uma conquista apenas no âmbito formal, é preciso uma dotação de recursos específicos para a Educação Infantil.

Após longas conversas, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 9394/96, que está em vigor atualmente e aprova a primeira etapa da Educação Infantil como Básica. Com relação aos educadores da instituição:

A LDBEN determina ainda que cada instituição do Sistema de Ensino (portanto, também as instituições de Educação Infantil) deverá ter um plano pedagógico elaborado pela própria instituição com a participação dos educadores e de toda comunidade escolar e que os educadores deverão ter, sempre que possível, o curso superior e como formação mínima o curso normal com especialização em Educação Infantil. Para os que trabalham em creches e pré-escolas e não tem a formação exigida deverá ser oferecida formação em serviço. (GONÇALVES; PRADO, 2005, p. 49)

Observamos que houve um avanço significativo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº. 9394/96 foi determinante para a inserção de cursos de formação de professor. No entanto, é necessário que haja práticas que priorizem uma Educação de qualidade.

A Lei 11.114/05/2005 altera LDB/1996, incluindo a criança de 6 anos no Ensino Fundamental de 8 anos. A Resolução CNE/CEB 03/08/2006, define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos. A Educação Infantil abrange a faixa etária de até 3 anos de idade e a Pré-escola, crianças entre 4 a 5 anos de idade.

Portanto, de acordo com a LDB, a Educação Infantil desenvolve-se no âmbito da creche e da pré-escola, consideradas instituições de Educação Infantil, se diferenciando somente quanto à faixa etária das crianças que atendem.

Com a Lei Federal 8069/90 (Estatuto da Criança e do Adolescente), chamado também como ECA, foram criados diretrizes municipais para atendimento aos direitos que as crianças e os adolescentes tinham. Também foi criado o Fundo Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente e o Conselho Tutelar dos Direitos da Criança e do Adolescente. Assim, perante a Lei as crianças passam a ter direito a creches e pré-escolas.

Agora iremos apontar o RCNEI²². Sua função serve para ajudar as políticas e também os programas de Educação Infantil. Esse documento versa que as crianças têm o direito de viverem nas instituições de maneira realizada e alegre, como observaremos a seguir:

O Referencial aponta ainda que as experiências oferecidas às crianças devem estar embasadas em princípios como: o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, considerando-os nas suas diferenças; o direito a brincar; o acesso das mesmas aos bens sócio-culturais disponíveis; à socialização sem discriminação de nenhuma espécie e o atendimento aos cuidados essenciais à sua sobrevivência e ao seu desenvolvimento. (MARTINS, 2005, p. 10)

Fica grande parte desse legado aos educadores, fazer com que tais direitos se tornem uma realidade no cotidiano dos educandos, para que esses princípios estejam sendo agregados às crianças, de forma lúdica, tornando o momento de aprendizado o mais interessante possível.

1.4 Conceito de Educação Infantil: cuidar *versus* educar

O conceito de Educação Infantil como direito social é recente na legislação brasileira. A visão reducionista do assistencialismo passou por transformações ao longo da história. Houve uma metamorfose na identidade da instituição de Educação Infantil. Surge outra concepção de criança, que já foi sem importância para a sociedade, mas em pleno século XXI esse pequeno é visto em todas as suas especificidades, como um sujeito de direitos perante a Lei.

²² O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil se constitui a partir das concepções de criança, infância e Educação, com a proposta de a guiar e fundamentar a prática pedagógica.

De acordo com Boff (1999, p. 34), se o homem “não receber cuidado, desde o nascimento até a morte [...] desestrutura-se, perde o sentido e morre, o que significa que é o cuidado que possibilita a existência humana”. A Educação faz parte da sociedade humana, na qual o homem desenvolve-se por meio da mediação.

Conforme o RCNEI, a Educação Infantil tem como objetivo cuidar e educar, sendo tais funções indissociáveis, pois educar: “significa, portanto propiciar cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada, que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal” (BRASIL, RCNEI, vol 1, 2001, p. 23). No que se refere ao cuidado na Educação Infantil, quer dizer “[...] compreendê-lo como parte integrante da Educação, embora possa exigir conhecimentos, habilidades e instrumentos que extrapolam a dimensão pedagógica” (BRASIL, RCNEI, vol 1, 2001, p. 24).

Um desafio para a Educação Infantil quanto ao cuidar e educar é a figura do monitor ou auxiliar. Existem as diferenças de formação, da jornada de trabalho e salários. As professoras devem ter o Magistério ou Pedagogia e as monitoras devem ter o ensino fundamental. As monitoras têm uma jornada de trabalho integral e as educadoras apenas meio período. Quanto à questão salarial, as monitoras ganham um salário menor. Nas nomenclaturas: professor e monitor, já percebemos certa diferença de significado entre as duas funções, o que na prática pode trazer alguns conflitos. Num estudo realizado por Wada verificou a distinção entre as categorias: “as professoras são reconhecidas para tratarem de questões ditas pedagógicas, de ensino-aprendizagem, e as monitoras são reconhecidas para tratar de questões ligadas aos cuidados físicos, alimentares e higiênicos.” (WADA, 2003, p. 54). Dessa forma, podemos constatar a crise de identidade no que tange ao professor. Numa profissão que traz em seu passado o assistencialismo, mas que na atualidade tem um compromisso de ver a criança não como aluno e as brincadeiras não como aulas.

Stuart Hall (1997), discute acerca das concepções de identidade da modernidade e da contemporaneidade. Identifica a identidade referente ao sujeito do Iluminismo. O homem é visto como indivíduo centrado, equilibrado, dotado de razão, de consciência, de ação. No enfoque do sujeito sociológico, não há uma identidade essencial, não há um indivíduo passivo que se forme pela internalização de valores culturais que são estabelecidos. Por último, apresenta a concepção do sujeito pós-moderno, aponta para um sujeito fragmentado, composto de múltiplas identidades, sendo algumas contraditórias.

A partir das observações sistematizadas no CEI Ildon Torquato Ribeiro em Coxim-MS, verificamos que a educadora orienta as crianças a chamarem ela de tia ou professora.

O resgate do termo professora não é apenas uma simples questão de semântica. Adotar essa maneira das educadoras serem chamadas representa um novo papel que a educadora tem na vida da criança, não dando a entender que é parte da família.

Paulo Freire (1997), afirma que ser professora é assumir uma profissão, ser tia é viver uma relação de parentesco. Assim, chamar a professora de tia traz uma ideologia que difere a profissionalização da educadora. A criança precisa diferenciar o espaço do CEI e de casa, percebendo que cada *lócus* tem a sua importância.

Ao longo da história, podemos verificar que a Educação Infantil se deparou com diferentes funções. A partir de uma pesquisa relacionada à organização institucional em creches e pré-escolas. Gomes (2009) aponta para algumas faces na dinâmica da Educação Infantil: o assistencialismo, uma Educação compensatória para suprir as carências afetivas e sociais, preparatória para o ensino fundamental e, finalmente, com função pedagógica.

Entendemos que a Educação e o cuidado devem ser indissociáveis na Educação Infantil. Mas, conforme Kramer (2003):

Não é possível educar sem cuidar. Ouso dizer que só uma sociedade que teve escravos poderia imaginar que as tarefas ligadas ao corpo e às atividades básicas para a conservação da vida – alimentação, higiene – seriam feitas por pessoas diferentes daquelas que lidam com a cognição! Só uma sociedade que teve escravos, que teve seu espaço social dividido entre a casa-grande e a senzala, poderia separar essas duas instâncias da Educação e entender que cuidar se refere apenas à higiene, e não ao processo integrado, envolvendo a saúde, os afetos e valores morais. (KRAMER, 2003, p.78)

Existem conflitos entre o cuidar e o educar. Conforme Gomes (2009) a maneira que muitas famílias se relacionam com o Centro Educacional Infantil são permeados como favor, na qual a educadora é vista como babá.

Veremos a seguir a seguir as contribuições da ludicidade para a aprendizagem da criança.

CAPÍTULO II: LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA A APRENDIZAGEM

2. 1 Conceituando o lúdico

O lúdico não está pautado numa postura de educador que deixa a criança brincar apenas para passar o tempo, sem criar oportunidades para que a brincadeira aconteça. O lúdico proporciona prazer, pois as crianças realizam brincadeiras que gostam, ou seja, que as interessam. Essas brincadeiras podem ser livres ou mediadas pelo educador e podem trazer aprendizagem significativa à criança.

Nesse pensamento, reconhecemos a importância das atividades lúdicas na prática docente e a sua influência na aprendizagem da criança. Porém o que é ludicidade? É importante salientar que:

Em grego, todos os vocábulos referentes às atividades lúdicas estão ligados à palavra criança (*païs*). O verbo *paízeim*, que se traduz por 'brincar', significa literalmente 'fazer de criança'. [...] Só mais tarde *paignia* passa a designar indiscutivelmente os brinquedos das crianças, mas são raras as ocorrências. [...] Em latim a palavra *ludribrum*, proveniente de *ludus*, jogo, também não está ligado à infância e é utilizado num sentido metafórico. [...] Quanto à palavra *crepundia*, freqüentemente traduzida por 'brinquedos infantis' parece só ter adquirido sentido depois do século IV, e encontrá-lo-emos freqüentemente na pluma dos humanistas renascentista [...] (MANSON *apud* QUEIROZ, 2009, p. 9).

Veremos a seguir a discussão de um filósofo que disserta a respeito do lúdico. Johan Huizinga, escreveu a obra *Homo Ludens* no ano de 1938, afirmando que o jogo não é retratado como fenômeno biológico, mas cultural, e tem que ser estudado numa ótica histórica. Ainda, afirma que tanto as ciências quanto a antropologia tem dado pouca atenção ao significado do jogo, pois o lúdico exerce um papel de suma importância na sociedade.

A partir do momento que o homem se vê como protagonista da evolução, no qual domina as demais criaturas, temos a denominação *Homo sapiens*, dotado de inteligência e razão. A seguir, o homem usa a razão, fabricando objetos importantes para seu trabalho, demonstrando o caráter materialista da sociedade, representado pela nomenclatura *Homo faber*. Porém surge uma terceira função do homem, demonstrando que não é menos

importante do que o raciocínio e a fabricação. O jogo destaca-se no perfil do ser humano, a partir da expressão *Homo ludens*.

A característica fundamental do jogo é definida pelo divertimento, ou seja, a essência do jogo está na alegria que este pode proporcionar. Devemos compreender o jogo como totalidade, pois o jogo tem uma realidade independente, por mais que uma língua não tenha o termo que possa defini-lo, não tem como negarmos a presença do lúdico.

Assim, encontramos o jogo em todo lugar. Sua função é social, temos que entendê-lo como fator cultural. Huizinga (2007) afirma que as atividades arquetípicas, a linguagem, o mito, o culto e a música são marcados pelo jogo.

Não podemos afirmar que no jogo não encontramos a seriedade, pois o xadrez, alguns jogos de criança e o futebol são praticados sem a predominância do riso. Todo jogo é voluntário, crianças brincam porque gostam. Portanto, dentre as características do jogo destaca-se o fato de ser livre, levar a evasão da vida real, ter limite de tempo e espaço, ter ordem, ter regras e proporcionar a “formação de grupos sociais com a tendência a rodearem-se de segredo e a sublinharem sua diferença em relação ao resto do mundo por meio de disfarces ou outros semelhantes”. (HUIZINGA, 2007, p. 16).

Os estudos de Huizinga (2007) evidenciam o significado do jogo, do brincar, principalmente pela função cultural, como caminho de construção do conhecimento e da cultura do homem, evidenciando o prazer e a diversão nas práticas lúdicas. A partir de suas concepções podemos considerar a relação das artes com a ludicidade como múltiplas linguagens, presentes na essência do homem desde a mais primitiva das civilizações.

O jogo para a criança não é como o jogo do adulto. Quando o adulto o faz, afasta-se da realidade, mas a criança, quando joga, avança novas etapas de domínio do mundo que a rodeia. Além disso, a autoestima tem a sua origem na infância, e a interação social provocada pelo brincar contribui para esse processo.

Dentre as características do jogo, destaca-se a liberdade, pois “trata-se de uma evasão da vida “real” para uma esfera temporária de atividade com a orientação própria” (HUIZINGA, 2007, p. 11). Podemos observar o exemplo a seguir a respeito da característica do “faz-de-conta” no jogo: “O pai foi encontrar seu filhinho de quatro anos brincando “de trenzinho” na frente de uma fila de cadeiras. Quando foi beijá-lo, disse-lhe o menino: “Não dê

beijo na máquina, Papai, senão os carros não vão acreditar que é de verdade””. (HUIZINGA, 2007, p. 11)

Outra característica do jogo é que ele pode repetir-se, além disso, o jogo é organizado, a desobediência no momento do jogo pode desestruturá-lo. A noção de jogo é definida de forma geral na obra *Homo ludens*:

[...] O jogo é uma ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de consciência de ser diferente da “vida cotidiana”. (HUIZINGA, 2007, p. 33).

Essa noção de jogo abrange jogo de crianças, adultos, animais, ou seja, todo gênero de jogos, como o de força e de sorte. Huizinga (2007) argumenta a respeito da expressão do jogo na linguagem, afirmando que a definição de jogo não foi apontada da mesma forma por todas as línguas. No latim, o jogo é definido com uma palavra: “*ludus*, de *ludere*, de onde deriva diretamente *lusus*. [...] *Ludus* abrange os jogos infantis, a recreação, as competições, as representações litúrgicas e teatrais e os jogos de azar” [...]. (HUIZINGA, 2007, p. 41).

De acordo com a poética tem uma função lúdica, pois as formas de expressão poéticas estão relacionadas ao jogo. Para tal afirmação, há uma investigação da natureza da criação poética, afirmando que o problema:

[...] toca o próprio cerne de qualquer discussão das relações entre o jogo e a cultura porque, enquanto nas formas mais complexas da vida social, religião, o direito, a guerra e a política vão gradualmente perdendo o contato com o jogo, que nas fases mais antigas se revestia da maior importância, a função do poeta continua situada na esfera lúdica que nasceu. E na realidade, a *poesis* é uma função lúdica [...]. (HUIZINGA, 2007, p. 133).

Aristóteles, filósofo da Grécia Antiga, a partir da *Poética de Aristóteles*, já afirmava que o homem precisava extravasar seus sentimentos. Sua tese centrou-se na representação do ser humano. Seu efeito no expectador-leitor propicia a liberação de emoções por meio da catarse. O caráter lúdico já estava presente nesse período.

Desse modo, existe um fator lúdico nos processos culturais. A competição lúdica como impulso social é mais antigo do que a cultura e a vida está intimamente acoplada a esse espírito lúdico:

[...] O ritual teve origem no jogo sagrado, a poesia nasceu do jogo e dele se nutriu, a música e a dança eram puro jogo. O saber e a filosofia encontraram expressão em palavras e formas derivadas das competições religiosas. As regras da guerra e as convenções da vida aristocrática eram baseadas em modelos lúdicos. Daí se conclui necessariamente que em suas fases primitivas a cultura é um jogo. Não quer isto dizer que ela nasça do jogo, como um recém-nascido se separa do corpo da mãe. Ela surge no jogo [...]. (HUIZINGA, 2007, p. 193)

Porém o elemento lúdico pode afastar-se da cultura, conforme as mudanças na sociedade. No século XIX, o autor da obra *Homo Ludens* afirma que a cultura se afastou do jogo, tornando-se, como em nenhum outro tempo, tão séria.

[...] A ciência analítica e experimental, a filosofia, o reformismo, a igreja e o estado, a economia, tudo no século XIX se revestia da mais extrema seriedade. Mesmo em arte e em literatura, depois de passado o entusiasmo romântico, a imemorial associação com o jogo passou a ser considerada pouco respeitável. [...] Não há sintoma mais flagrante da decadência do fator lúdico do que o desaparecimento de todos os aspectos imaginativos, fantasiosos e fantásticos do vestuário masculino após a revolução francesa.[...] (HUIZINGA, 2007, p. 213).

Tal afirmação é pautada na análise das roupas da época. A fantasia, aos poucos, passou a ser retirada da moda, as cores, deram lugar ao neutro. Não havia mais possibilidade de brincar de herói ou de guerreiro, pois suas vestes de gala tornaram o homem num cidadão sério, com objetivo de impor respeito na sociedade por meio do vestuário. Os tecidos tornaram-se rudes e as cores alegres desapareceram.

Pode-se verificar na obra uma reflexão a respeito do elemento lúdico na sociedade contemporânea. Houve a transição da diversão para a organização de clubes, bem como competições organizadas. A partir do século XIX, os jogos vêm incorporando um perfil mais sério, com regras mais rigorosas. Desafios novos são propostos e recordes são vencidos.

Ora esta sistematização e regulamentação cada vez maior do esporte implica a perda de uma parte das características lúdicas mais puras. Isto se manifesta nitidamente na distinção oficial entre amadores e profissionais (ou "cavalheiros e jogadores", como já foi hábito dizer-se), que implica uma

separação entre aqueles para quem o jogo já não é jogo e os outros, os quais por sua vez são considerados superiores apesar de sua competência inferior. O espírito do profissional não é mais o espírito lúdico, pois lhe falta a espontaneidade, a despreocupação. Isto afeta também os amadores, que começam a sofrer de um complexo de inferioridade. Uns e outros vão levando o esporte cada vez mais para longe da esfera lúdica propriamente dita, a ponto de transformá-lo numa coisa *sui generis*, que nem é jogo nem é seriedade. O esporte ocupa, na vida social moderna, um lugar que ao mesmo tempo acompanha o processo cultural e dele está separado, ao passo que nas civilizações arcaicas as grandes competições sempre fizeram parte das grandes festas, sendo indispensáveis para a saúde e a felicidade dos que nelas participavam. (HUIZINGA, 2007, P. 219, 220)

Nesse sentido, o homem precisa jogar como uma criança, para que as características essenciais do jogo não sejam perdidas. Portanto, verificar o conteúdo lúdico na sociedade contemporânea pode levar-nos a uma contradição. No exemplo citado por Huizinga (2007), o que é denominado como jogo tem uma complexidade científica que se destaca, além de uma organização técnica que podem ameaçar o lúdico em tal atividade. Sabemos que podemos perceber o brinquedo, a brincadeira e o jogo como objeto cultural que não é isolado da sociedade, pois é permeado de contexto histórico.

Segundo Manson apud Queiroz (2009), tanto gregos quanto latinos elaboraram as primeiras reflexões acerca do lugar em que o brinquedo ocupava na vida da criança. As brincadeiras são passadas historicamente, mas por conta das transformações da sociedade, brinquedos tradicionais vêm sendo substituídos, a influência do capitalismo trouxe à criança brinquedos tecnológicos.

Dessa forma, para entendermos as mudanças que ocorreram na vida da criança, buscamos teorizar de forma breve acerca da brincadeira, do brinquedo e do jogo na sociedade Primitiva, Antiguidade, Período Medieval, Renascimento à sociedade contemporânea.

2.2 A criança e a inserção da ludicidade na Educação

Os jogos, brincadeiras e brinquedos são influenciados pela infância da criança, bem como o momento histórico que viveu. Nesse sentido Kishimoto (2006), ao fazer uma análise histórica do jogo, afirma que:

Do ponto de vista histórico, a análise do jogo é feita a partir da imagem da criança presente no cotidiano de uma determinada época. O lugar da criança ocupa num contexto social específico, a Educação a que está submetida e o conjunto das relações sociais que mantém com personagens do seu mundo, tudo isto permite compreender melhor o cotidiano infantil – é nesse cotidiano que se forma a imagem da criança e do seu brincar. (KISHIMOTO. 2006, p.7).

Com efeito, o jogo nasce com as crianças e é influenciado pelo modelo econômico da sociedade. Conforme Huizinga (2007), o jogo foi uma das ocorrências mais antigas dentro das culturas na história do homem.

Na sociedade primitiva, as crianças aprendiam por meio da imitação nas atividades cotidianas, por meio da experiência adquirida por gerações passadas, sendo que a aprendizagem acontecia a partir do contato com a prática. Por exemplo: para aprender a nadar a criança nadava e para utilizar o arco, caçava.

Nesse contexto, Almeida (2003) retrata o momento histórico em a cultura era educativa, caracterizada pelos jogos, que representavam a sobrevivência. Assim, o ato de brincar oferecia a inserção dos papéis sociais, possibilitando o aprendizado das regras na vida diária. Dessa forma:

[...] As ações realizadas pelas crianças no desenvolvimento do brincar proporcionam o primeiro contato com o meio, e as sensações que produzem constituem o ponto de partida de noções fundamentais e dos comportamentos necessários à compreensão da realidade. Dentre as várias formas de apropriação a luta pela sobrevivência ganha destaque especial (AGUIAR, 2006, p. 23).

A criança estava presente nas atividades dos adultos, pela sua participação toma conhecimentos dos mitos dos ancestrais. A diferença entre a criança e o adulto nesse período era irrisória. Diferenciava-se do adulto apenas no tamanho e na produção, pois era considerada um membro da coletividade.

Com uma nova organização na sociedade, o período da Antiguidade foi marcado por uma nova estruturação socioeconômica, por conta do surgimento das cidades. Assim, o processo educativo que era comunitário sofre algumas alterações, com o aparecimento das primeiras escolas. Porém o ideal de Educação era influenciado pela sociedade, as famílias

tradicionais da antiga nobreza, pessoas que tinham influência econômica eram atendidas nessa instituição.

Uma Educação de caráter intencional foi formada, pois a criança necessitava ser preparada por essa instrução. Aos sete anos, as crianças deveriam começar a ser educadas. “Na Grécia Antiga, um dos maiores pensadores, Platão (4427-348), afirmava que os primeiros anos da criança deveriam ser ocupados com jogos educativos, praticados pelos dois sexos, sob vigilância e em jardins de infância.” (ALMEIDA, 2003, p. 119). O esporte era um valor educativo e moral para Platão, pois afirmava que tinham influência tanto na formação do caráter, quanto na personalidade da criança.

Manson *apud* Queiroz (2009) afirma que a maioria dos brinquedos que conhecemos hoje tiveram sua origem na Grécia Antiga, sendo vistos como facilitadores de movimentos, pois propiciavam a aprendizagem. Existiam várias possibilidades de brincadeiras e brinquedos nesse período, como jogos de ossinhos, arcos, bonecas, cavalos, dentre outros.

O jogo dito de pentelitha, que consistia, originalmente, em lançar ao ar cinco pedrinhas, apanhando a maior possível nas costas da mão, atravessou os séculos e era certamente praticada com ossinhos. Jogava-se aos dados com o astrágalo²³ do carneiro atribuindo-se um determinado valor a cada uma das suas quatro faces, mas também se encontraram dados de ouro e de prata (MANSON *apud* QUEIROZ, 2009, p.14).

Tais jogos eram considerados importantes nos anos iniciais da criança. É importante ressaltar que os filósofos da época davam muita importância ao corpo, pois segundo (AGUIAR, 2006, p. 27) “[...] o jogo físico, de caráter reparatório dos militares, possuía um grande valor pedagógico, direcionado para o ensino-aprendizagem [...]” Quintiliano foi um filósofo pedagogo romano respeitado. No aprendizado das letras, dá ênfase a importância dos jogos.

No período da Antiguidade, pode-se perceber que as crianças tinham contato com a brincadeira como facilitador do aprendizado de conteúdos formais, para que pudessem aprender as obrigações sociais, tendo contato com o processo de produção. De acordo com (QUEIROZ, 2009, p. 15).

²³ Osso do pé de mamíferos que articula com os ossos da perna. Usado como um dado pelos antigos gregos por sua forma, que lembra um cubo.

Dos pressupostos antropológicos que embasam a pedagogia, os romanos assim como os gregos representam a tendência essencialista, que atribui à Educação a função de realizar ‘o que o homem deve ser’, a partir de um modelo, portanto, os modelos eram tão importantes para os antigos.

Portanto, tais modelos educacionais, de certa maneira persistiram, porém acrescidos de conteúdos religiosos, os quais marcaram o Período Medieval, a Igreja exerce influência tanto nos princípios da Educação, quanto morais, políticos e jurídicos. Assim, a filosofia cristã traz uma adaptação ao pensamento grego.

Segundo Queiroz (2009), ainda não existia o “sentimento de infância”. De acordo com (ARIÈS, 1981, p.101) “[...] qualquer que fosse o papel atribuído à infância e à juventude [...] ele obedecia sempre a um protocolo inicial e correspondia às regras de um jogo coletivo que mobilizava todo o grupo social e todas as classes de idade.” Crianças reproduziam as tarefas do adulto, os princípios morais cristão influenciavam numa Educação disciplinadora. Os jogos ficaram ligados a Educação de cavaleiros, pois a igreja não oferecia Educação física.

A partir das invasões bárbaras do século V, os brinquedos deixam completamente de serem evocados. Apenas alguns raros textos, que falam de crianças educadas em instituições religiosas evocam arcos e jogos de paus, de modo bastante impreciso. É necessário esperar pelo final do século XII para ver ressurgir explicitamente, nas fontes escritas, a idéia de jogo [...]. (MANSON *apud* QUEIROZ, 2009, p. 17)

Dessa maneira, os jogos corporais perderam consideravelmente a força, passando para as atividades mentais.

[...] é preciso esperar pelos primeiros ‘pedagogos’, os humanistas italianos, para assistir ao esboço de uma reflexão sobre as atividades lúdicas das crianças. Porém a idéia da utilidade dos jogos está ainda longe de ser reconhecida no Renascimento. Tanto Rabelais como Montaigne falam dos brinquedos com desprezo e durante muito tempo estes serão considerados como um luxo inútil, até mesmo perigoso, pois desviam as crianças dos estudos [...]. (MANSON *apud* QUEIROZ, 2009, p. 17)

Sabemos que as transformações econômicas influenciam na história das crianças, entre os séculos X e XI, as navegações no mediterrâneo foram liberadas, dando início novamente ao desenvolvimento do comércio, pois os bárbaros finalizaram as invasões. Cidades renasceram e, conseqüentemente, a classe da burguesia surgiu. O comércio em expansão deu novos rumos a ciência e a Educação.

Nesse período, o movimento do *Humanismo*, marcado pelo período do Renascimento, por volta dos séculos XV e XVI, procurava romper com concepções dominantes da Idade Média, procurando formar uma nova imagem do homem e da cultura. Surgiu uma preocupação com a Educação, acarretando no surgimento de instituições de escolas modernas. Manson *apud* Queiroz (2009) afirma que a partir desse movimento renascentista no século XVI, começou-se a perceber o valor que os jogos tinham para a Educação, vistos como uma tendência que é natural do homem:

Embora seja grande a produção intelectual na Renascença, não foi capaz de mudar significativamente as concepções em relação às crianças, que continuam desconhecidas em sua natureza singular, até que pensadores como Erasmo; Vives; Rabelais; Montaigne; Comênius e, posteriormente, Rosseau e Pestalozzi; realizaram estudos sistemáticos sobre Educação, chamando a atenção para a ‘responsabilidade social’ da ciência, o reconhecimento do desenvolvimento infantil e os aspectos psicológicos no ensino. (QUEIROZ, 2009, p. 19)

Embasado nos novos ideais renascentistas, houve uma reflexão acerca das atividades lúdicas, no século XVI, humanistas perceberam a importância dos jogos educativos. De acordo com Queiroz (2009), a partir desse período, surgiram novas concepções educacionais, enfatizando os jogos, brinquedos e brincadeiras como tendência natural do homem, passando a servir de aporte para a ação didática, com intuito da aquisição de conhecimentos.

Atualmente, com o aumento da tecnologia, crescimento dos meios de comunicação como a internet, muitas crianças acabam deixando as brincadeiras tradicionais e buscam o lúdico em jogos de computadores e brinquedos eletrônicos.

Portanto, a mudança de brincadeiras, brinquedos e jogos são consequência do processo histórico, bem como influência do modelo econômico. Quando analisamos as brincadeiras que nossos pais realizavam com as atuais ficamos diante de uma metamorfose cultural, na qual as brincadeiras mudaram sua identidade para acompanhar as exigências da sociedade capitalista. As brincadeiras lúdicas envolviam sempre várias crianças numa roda; hoje, observamos crianças brincando isoladamente, por meio da *internet* e vídeo game. É importante saber utilizar a internet de maneira correta, uma vez que essa ferramenta disponibiliza o mundo, e não é tempo do ser criança conhecer todo o mundo que existe, pois podem ser vitimadas pela pornografia, as quais encontram na Internet, o espaço ideal para sua conduta. Ocorre, todavia, que as crianças devem evitar, especialmente os games de luta.

Muitos brinquedos, jogos e brincadeiras adequaram a criança ao meio social, impondo crenças e ideologias, com o propósito de demonstrar nas brincadeiras a cultura da criança.

O educando precisa se envolver em brincadeiras que desenvolvam seu conhecimento de forma prazerosa e saudável. Para isso, o educador deve primar por uma metodologia pautada na ludicidade, proporcionando a criança aprendizagem significativa.

Veremos a seguir algumas considerações a respeito do pensamento de Vigotski (2003), Kishimoto (2009) e Moyles (2002) a respeito da importância da brincadeira, brinquedo, imaginação e jogo, bem como suas contribuições no campo educacional, semelhanças e diferenças. Faremos uma breve explanação a respeito da ludicidade na Educação da criança.

2.3 Contribuições de teóricos acerca da importância do lúdico para a Educação da criança.

Os autores que engendram as discussões a respeito do lúdico foram escolhidos por serem contemporâneos nesse assunto e trazem contribuições significativas para este trabalho. É consensual entre tais teóricos que o lúdico é fundamental para a criança. Parte das dissertações, teses e artigos pesquisados utilizam os autores escolhidos para estudo do lúdico na Educação Infantil. Assim, consideramos relevante trazer suas contribuições teóricas.

De acordo com Vigotski (2003), o educador é um organizador do meio que a criança está inserida. O jogo é fundamental para Educação, por isso não pode ser visto como um simples passar de tempo para a criança. Está sempre relacionado à idade e ao interesse de quem está jogando. Os grupos de jogos definidos por Vigotski (2003) são: formado pelas brincadeiras da criança com diferentes objetos, os construtivos e os jogos com regras. Com relação ao brinquedo, Vigotski (2008) afirma que este preenche as necessidades da criança e cria uma situação imaginária, que possibilita que todo brinquedo tenha regras, mesmo que sejam regras ou situações imaginárias ocultas. O autocontrole maior da criança acontece na situação de brinquedo e a subordinação a uma regra passa a ser uma fonte de prazer. Vigotski destaca a importância do brinquedo para o desenvolvimento, pois cria uma zona de

desenvolvimento proximal. Assim, ao brincar, a criança age como se estivesse acima das possibilidades da própria idade.

Kishimoto (2000) afirma que os brinquedos são utilizados na Educação Infantil de duas maneiras diferentes: os brinquedos que valorizam o brincar voluntário que propicia a socialização e a os brinquedos educativos que tem objetivo de empregar conteúdos escolares. Assim, o brinquedo pode assumir duas funções: “função lúdica: o brinquedo propicia diversão, prazer e até desprazer, quando escolhido voluntariamente; e função educativa: o brinquedo ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão de mundo.” (KISCHIMOTO, 2009, p. 37). Assim, a dimensão educativa surge quando as situações lúdicas são dirigidas pelo educador com objetivo de incitar a aprendizagem. Assim, “O uso do brinquedo/jogo educativo com fins pedagógicos remete-nos para a relevância desse instrumento para situações de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento infantil”. (KISCHIMOTO, 2009, p. 37). O conceito de brinquedo que Kishimoto utiliza é o de objeto, suporte da brincadeira. Portanto enfatiza que a função lúdica deve ser a prática da Educação Infantil, por meio de brinquedos escolhidos pelas crianças voluntariamente.

Para Moyles (2002), tanto o brincar livre quanto o dirigido são essenciais na Educação Infantil, pois são meio de aprendizagem. No entanto, a qualidade do brincar vai depender do que é oferecido. Acredita que o educador deve ter o conceito do brincar cientificamente, para que tenha uma justificativa para a existência do lúdico na Educação Infantil, pois muitos adultos acham o brincar insatisfatório, e dessa forma, o tempo gasto com o brincar muitas vezes torna-se irrisório. Além disso, quando os pais verificarem que o brincar na Educação Infantil é significativo e organizado de forma diferente de casa, atribuíram mais valor.

2.3.1 Vigotski: aspectos da teoria histórico-cultural

A teoria histórico-cultural de Vigotski (2003) acerca da aprendizagem humana destaca-se no século XX, sobre a influência do materialismo histórico dialético. Houve uma nova concepção de Educação a partir do seu trabalho, o qual teoriza sobre a importância da linguagem no processo da aprendizagem por meio da internalização, sendo que o conhecimento é adquirido por meio da mediação de sistemas simbólicos.

Conforme Vigotski (2003), o jogo pode ser considerado o recurso do instinto mais importante para a Educação. O jogo é conhecido popularmente como um instrumento apenas para a criança passar o tempo. Porém, segundo Vigotski (2003), a partir da observação pode-se constatar que o jogo está presente historicamente na cultura dos diversos povos, representando uma peculiaridade que é natural do homem. Além disso, os animais também brincam. Dessa forma, o jogo pode ter um sentido biológico inerente ao ser humano.

Foram realizados vários estudos para entender o sentido do jogo. Observamos uma teoria afirmando que o jogo é apenas um meio para a criança liberar sua energia, porém por meio dessa teoria, foi elaborado um estudo para responder as lacunas existentes, afirmando que o jogo é a escola natural do animal, pois “esse significado biológico do jogo, como escola e preparação para a atividade posterior, foi confirmado integralmente por meio do estudo do jogo humano”. (VIGOTSKI, 2003, p. 105)

Nesse sentido, entendemos a importância do brincar, pois para a criança, seu jogo corresponde a sua idade, seus interesses, possuindo um sentido importante por propiciar tanto hábitos, quanto habilidades importantes.

Encontramos um exemplo da diferença entre trabalho e atividade lúdica a partir do relato de um psicólogo²⁴, descrevendo que numa colônia inglesa, nativos ficavam horrorizados ao observar ingleses jogarem futebol até esgotarem suas forças. Os nativos realizavam os trabalhos em troca de moeda, enquanto os senhores apenas descansavam. Foi quando um nativo sugeriu “trabalhar” no lugar de um dos senhores em troca de dinheiro, para que ele não se cansasse. “O nativo não compreendia a diferença psicológica entre o jogo e o trabalho, que consiste no efeito subjetivo do jogo e se deixou enganar pela total semelhança externa entre a atividade lúdica e a do trabalho” (VIGOTSKI, 2003, p. 107).

A partir do jogo, o educando vivencia suas experiências e a função emocional da fantasia organiza “formas do ambiente que permitem que a criança desenvolva e exercite suas inclinações naturais”. (VIGOTSKI, 2003, p. 155). A Educação imaginativa desenvolve funções que são positivas da fantasia e o jogo é o canal da fantasia, pois não mina o sentido de realidade e desenvolve hábitos para a elaboração desse sentido, proporcionando o “faz-de-conta”.

²⁴ Vigotski não cita o nome do psicólogo.

Com relação à imaginação, (VIGOTSKI, 2003, p. 155) reflete que “a principal fonte do comportamento imaginativo é a experiência real”. Sua primeira função é chamada de sucessiva e nesse sentido, o mediador deve proporcionar acesso ao material inexistente na experiência da criança para a sua experiência. A segunda função da imaginação é a emocional e a fantasia²⁵ realiza a atividade da emoção.

Vigotski (2008) enfatiza um papel importante na infância: a fala egocêntrica. Esta surge quando a criança transfere formas sociais de comportamento para o campo das funções psíquicas interiores e pessoais. A partir da fala para si mesma, a criança tem a capacidade de atuar sobre suas ações por meio da fala. Assim, a fala egocêntrica indica que o pensamento da criança vai dos processos socializados para os processos internos.

Conforme Vigotski (2008), o brinquedo é indispensável para a criança, pois preenche certas necessidades quando brinca. Os desejos irrealizáveis das crianças pequenas são realizados por meio do brinquedo uma vez que a criança com menos de três anos não planeja algo para o futuro, mas sempre quer fazer algo de imediato. Vejamos o exemplo de (VIGOTSKI, 2008, p. 108):

[...] Suponha que uma criança muito pequena (talvez com dois anos e meio de idade) queira fazer alguma coisa – por exemplo, ocupar o lugar de sua mãe. Ela quer isso imediatamente. Se não puder fazê-lo, poderá ficar muito mal-humorada; no momento, comumente, poderá ser distraída e acalmada de forma que esqueça seu desejo. No início da idade pré-escolar, quando surgem os desejos que não podem ser imediatamente satisfeitos ou esquecidos e, permanece ainda a característica do estágio precedente de uma tendência para a satisfação imediata desses desejos, o comportamento da criança muda.

A criança toma uma atitude para sair dessa situação, envolvendo-se na imaginação, fato que possibilita que seus desejos possam ser realizados. Vigotski chama esse mundo imaginário de brinquedo. A imaginação surge na criança a partir da ação. “O velho adágio de que o brincar da criança é imaginação em ação deve ser invertido; podemos dizer que a imaginação, nos adolescentes e nas crianças em idade pré-escolar, é o brinquedo sem ação”. (VIGOTSKI, 2008, p. 108). Dessa forma, conclui que o brinquedo possibilita uma situação imaginária, definidora do brinquedo.

²⁵ Experiência que se opõe à realidade, a partir da experiência real do homem

Com relação a existência de regras no brinquedo, o teórico afirma que sem regras, não existe brinquedo, portanto, sempre que houver uma situação imaginária no brinquedo, haverá regras, haja vista que:

[...] A situação imaginária de qualquer forma de brinquedo já contém regras de comportamento, embora possa não ser um jogo com regras formais estabelecidas a priori. A criança imagina-se como mãe e a boneca como criança e, dessa forma, deve obedecer as regras do comportamento maternal. (VIGOTSKI, 2008, p. 110)

Na encenação da realidade, a criança quando brinca de ser professora e a irmãzinha é a sua aluna imagina como age a professora e procura reproduzir seu comportamento, vestuário, tratando a irmãzinha como se como se ela fosse sua aluna.

No que se refere ao desenvolvimento do simbolismo no brinquedo, (VIGOTSKI, 2008, p. 129) afirma que “a segunda esfera de atividades que une os gestos e a linguagem escrita é a dos jogos das crianças”. A função simbólica do brinquedo possibilita que o educando utilize objetos como se fossem brinquedos, efetuando um gesto representativo, pois. “[...] o brinquedo simbólico das crianças pode ser entendido como um sistema muito complexo de “fala” por meio de gestos que comunicam e indicam os significados dos objetos usados para brincar”. (VIGOTSKI, 2008, p. 130). A brincadeira do “faz-de-conta” tem uma importância significativa para o desenvolvimento da linguagem da escrita, considerada um sistema de simbolismo de segunda ordem.

Vigotski (2008) cita o experimento que Hetzer elaborou respeito da importância da representação simbólica dos objetos no aprendizado da escrita. Mostrou os significados simbólicos que surgem no brinquedo por meio de gestos. Algumas crianças não falavam, utilizando apenas a mímica como fontes do simbolismo, outras, utilizavam a mímica e a fala. Um grupo de criança utilizou apenas a expressão verbal. No quarto grupo, crianças apenas utilizam a expressão oral. Concluiu que crianças de três a seis anos, têm a percepção do símbolo, mas a diferença está nas distintas maneiras de representação. (VIGOTSKI, 2008, p. 134) considerou importante tal conclusão, pois “[...] indica que a representação simbólica no brinquedo é, essencialmente, uma forma particular de linguagem num estágio precoce, atividade essa que leva, diretamente, à linguagem escrita”.

2.3.2 Kishimoto: os jogos e as especificidades

Ao introduzir a discussão a respeito do jogo, Kishimoto (2009) enfatiza que cada jogo tem a sua especificidade. Temos jogos de adultos, de crianças, amarelinha, brincar na areia, brincar de “mamãe e filhinha”, dentre outros. Para a criança, a boneca pode ser um brinquedo ao brincar de filhinha, porém para algumas tribos indígenas a boneca é objeto de adoração. Dessa forma, a diversidade de fenômenos são definidos como um jogo que possibilita complexidade, pois “[...] uma mesma conduta pode ser jogo ou não-jogo em diferentes culturas, dependendo do significado a ela atribuído [...]”. (KISHIMOTO, 2009, p. 15).

Na área da Educação, Kishimoto (2009) afirma que no Brasil, materiais lúdicos são chamados de brinquedos, brincadeiras e jogos, todavia, procura fazer uma reflexão acerca da diferença entre jogo e brinquedo. Conforme suas pesquisas realizadas tendo como base autores como Gilles Brougère e Jacques Henriot, o significado do jogo vai depender da linguagem de cada contexto da sociedade, a partir da construção de imagem dos jogos por meio dos seus valores, os quais são expressados por meio da linguagem, por objetos que o caracterizam e por regras. “[...] Em tempos passados, o jogo era visto como inútil, como coisa não-séria. Já nos tempos do Romantismo, o jogo aparece como algo sério e destinado a educar a criança”. (KISHIMOTO, 2009, p. 17).

O brinquedo possibilita uma totalidade social, pois representa a realidade, metamorfoseando-a. Incorpora, também, o imaginário dos desenhos animados, a partir da ficção científica, mundo das fadas, bandidos, heróis, dentre outros. Dessa forma, o brinquedo incita a imaginação, possibilitando o lúdico.

Com relação à imagem contraditória da criança, a idade do possível e também da inocência, (KISHIMOTO, 2009, p. 19) explica que:

A imagem da criança é reconstituída pelo adulto por meio de um duplo processo: de um lado, ela está associada a todo um contexto de valores e aspirações da sociedade, e, de outro, depende de percepções próprias do adulto, que incorporam memórias de seu tempo de criança. Assim, se a imagem reflete o contexto atual, ela é carregada, também, de uma visão idealizada do passado do adulto, que contempla sua própria infância. A infância expressa no brinquedo contém o mundo real, com seus valores, modos de pensar e agir e o imaginário do criador do objeto.

Conforme a afirmação de Bachelard *apud* Kishimoto (2009), sempre há uma criança em todo adulto e a infância é retornada pela imaginação e pela memória. Nesse sentido, o brinquedo sempre tem uma referência na infância do adulto.

Alguns tipos de brincadeiras permeadas na Educação Infantil são destacadas pela teórica Kishimoto. No período do Renascimento, o brinquedo foi visto como meio de ensinar de forma prazerosa. Um exemplo é o quebra-cabeça, o qual permite o aprendizado das cores e formas. Tais brinquedos possibilitaram um olhar para o desenvolvimento da criança e a função psicopedagógica nesse processo, tais como: “[...] móveis destinados à percepção visual, sonora ou motora; carrinhos munidos de pinos que se encaixam para desenvolver a coordenação motora, parlendas para a expressão da linguagem, brincadeiras envolvendo músicas, danças. [...]” (KISHIMOTO, 2009, p. 36). A utilização de brinquedos na Educação Infantil possibilita um avanço expressivo no processo de ensino-aprendizagem. A dimensão educativa surge quando a ludicidade é intencionada pelo educador, com objetivo de possibilitar a aprendizagem. A criança também precisa ter acesso ao brincar livre, pois quando surge a ação intencional da criança, o professor potencializa possibilidades de construção de conhecimento. Há brincadeiras que se tornaram tradicionais na infância. São marcadas por determinado período histórico, fazendo parte da cultura popular. Por ser um elemento folclórico:

[...] a brincadeira tradicional infantil assume características de anonimato, tradicionalidade, transmissão oral, conservação, mudança e universalidade. Não se conhece a origem da amarelinha, do pião, das parlendas, das fórmulas de seleção. Seus criadores são anônimos. Sabe-se apenas, que provem de práticas abandonadas por adultos, de fragmentos de romances, poesias, mitos e rituais religiosos. (KISHIMOTO, 2009, p. 38)

Muitas brincadeiras surgiram na Grécia, sendo transmitidas por meio de gerações, permanecendo na cultura de alguns povos. Algumas acabaram sofrendo alterações, tendo ainda força pela oralidade, perpetuando a cultura da infância, propiciando o prazer pela brincadeira e a socialização. Atualmente, muitas brincadeiras tradicionais vêm perdendo seu espaço na vida da criança, como o pião e a amarelinha.

A situação imaginária se destaca no “faz-de-conta”, e caracteriza-se como jogo simbólico, representando papéis. Seu surgimento aparece com a linguagem, em torno dos dois anos, pois: “Idéias e ações adquiridas pelas crianças provêm do mundo social, incluindo a

família e o seu círculo de relacionamento, o currículo apresentado pela escola, as idéias discutidas em classe, os materiais e os pares. [...]” (KISHIMOTO, 2009, p. 39). A brincadeira do “faz-de-conta” é de suma importância na proposta pedagógica, uma vez que possibilita a criação de símbolos.

Além das brincadeiras tradicionais, o “faz-de-conta” e as brincadeiras de construção também desenvolvem habilidades importantes para a criança tendo em vista que possibilitam o enriquecimento da experiência sensorial e estimula a criatividade da criança.

Quando a criança manipula os objetos, expressa suas representações mentais e, dessa forma, vai:

Construindo, transformando e destruindo, a criança expressa seu imaginário, seus problemas e permite aos terapeutas o diagnóstico de dificuldades de adaptação bem como a educadores o estímulo da imaginação infantil e o desenvolvimento afetivo e intelectual. (KISHIMOTO, 2009, p. 40)

Assim, as crianças constroem casas, cenários, utilizando o “faz-de-conta” em suas construções, que evoluem suas complexidades de acordo com o desenvolvimento do educando.

2.3.3 Moyles: considerações sobre o brincar

Veremos agora as contribuições de Moyles (2002), a respeito do brincar. Começamos essa discussão a partir de uma frase que diferencia o brincar dos adultos e das crianças. “As crianças brincam para encontrar a realidade; os adultos brincam para evitá-la” (MOYLES, 2002, p. 181). A criança deve ter esse tempo dela reconhecido, (*kairós*), tempo da oportunidade de expressar seus sentimentos, seus desejos de tornar algo realidade. Com efeito, esses sentimentos e desejos estão ligados por meio da brincadeira, do jogo e do brinquedo. O brincar para o adulto também é fundamental, mas tirar esse tempo da criança pode transformá-la em um adulto frustrado. Muitos adultos têm dificuldade de perceber, na vida adulta, a importância que o ato de brincar propicia em sua fase. Dessa maneira:

O que a maioria dos adultos deixa de reconhecer é exatamente quanto eles próprios brincam em sua vida adulta, e a menos até que possamos aceitar esse brincar e valorizá-lo em suas muitas formas, será difícil para alguém valorizar o brincar das crianças como algo além de uma atividade ociosa. (MOYLES, 2002, p. 11)

A partir desse excerto, podemos refletir acerca do olhar que muitos fazem do brincar, sem nenhuma concepção educativa. Nesse sentido, vale ressaltar que esse paradigma será percebido de maneira significativa a partir do momento que nós, educadores, científicarmos a esse respeito, marcando a história do brincar num espaço privilegiado na Educação Infantil. Assim como o termo Escola, que teve sua origem calcada por um simples passar do tempo, hoje alcançou espaço nas discussões de transformação em nossa sociedade.

Escola, em grego, significa “o lugar do ócio.” O tempo destinado ao ócio. Aqueles que dispunham de lazer, que não precisavam trabalhar para sobreviver, tinham que ocupar o tempo livre, e essa ocupação do ócio era traduzida pela expressão escola. [...] a palavra ginásio possui origem semelhante. Ginásio era, e ainda é o local onde se praticam jogos, a ginástica; era, pois, o local utilizado por aqueles que dispunham de lazer, de tempo livre, de ócio. (SAVIANE, 2008, p. 95)

Pelo brincar é que seres humanos e até animais adquirem diversas experiências. Podemos perceber a importância dessa ação para a criança, uma vez que: “Longe de ser uma atividade supérflua, para “o tempo livre”... o brincar, em certos estágios iniciais cruciais, pode ser necessário para a ocorrência e o sucesso de toda a atividade social posterior”. (LOIZOS *apud* MOYLES, 2002, p. 14)

Conforme (MOYLES, 2002, p. 18), muitos centros educacionais têm dificuldade de possibilitar o brincar para seus educandos, pois o “[...] “brincar” é frequentemente relegado a atividades, brinquedos e jogos que as crianças podem escolher depois de terminarem seu “trabalho”. [...]”. Na pesquisa de Strom *apud* Moyles (2002), muitos educadores acham insatisfatório e frustrante brincar com as crianças, o que leva a uma reflexão em relação ao conceito de brincar. Será que são conceitos científicos? Dessa forma, Moyles (2008) acredita que educadores devem ter, cientificamente, a justificativa para que sua prática englobe o brincar.

Existem necessidades consideradas básicas, tanto para a criança e o adulto. Devemos refletir se nossas necessidades têm alguma semelhança com as necessidades apresentadas pelo educando.

Vejam o quadro²⁶ proposto pela autora:

	Sim	Não
Dormir e descansar.....		
Estar aquecido e confortável por dentro e por fora!.....		
Ter uma boa alimentação!.....		
Respirar ar fresco e praticar exercícios.....		
Ter boa saúde e uma vida saudável.....		
Sentir bem-estar físico e mental e apreciar a vida.....		
Oportunidade de conversar e desenvolver a linguagem e comunicação.....		
Estar em contato com livros, desenhos, poesia, a palavra escrita, de modo geral..		
Escrever, desenhar e rabiscar.....		
Divertir-se com canções, músicas e sons.....		
Experimentar novas palavras, frases, vocabulários e terminologia.....		
Imitar os outros e experimentar seus costumes.....		
Ocasões para fazer barulho.....		
Oportunidades para amar e ser amado.....		
Oportunidades para cuidar de si mesmo e dos outros.....		
Ocasões para ser terno e amoroso.....		
Interações com pessoas de todas as idades e tipos.....		
Oportunidades de ser: agressivo, destrutivo, construtivo, um observador criativo, aventureiro, competitivo, bem-sucedido, fisicamente ativo, fisicamente relaxado, mentalmente desafiado, mentalmente relaxado sozinho.....		
Afastar-se do mundo imediato.....		
Usar a imaginação.....		
Ter desejos realizados.....		
Ter amigos e ser sociável.....		
Explorar e investigar novas experiências e oportunidades.....		
Manusear diferentes objetos.....		
Usar os sentidos de olfato e paladar.....		
Ver coisas visualmente atraentes.....		
Ter sua curiosidade satisfeita.....		
Ter todos os sentidos estimulados.....		
Apreciar o humor e ser bem-humorado.....		
Ser possessivo e aquisitivo às vezes.....		
Ser VOCÊ MESMO!.....		

O brincar de crianças, mediado pelo adulto, tem um enriquecimento importante. Para Moyles (2002), essa intervenção valoriza o brincar por seus próprios méritos. Porém para que

²⁶ Quadro retirado da obra de (MOYLES, 2002, p. 177), tendo como objetivo apresentar as necessidades básicas da criança. Moyles (2002) desafia o adulto a assinalar na opção em que a sua necessidade do adulto seja a mesma da criança.

essa brincadeira tenha relevância com a presença do adulto, este deve gostar de brincar e valorizar esse momento com a criança.

Conforme Lancy *apud* Moyles (2002), o brincar imitativo reflete pensamento e organização de nível superior. (MILLAR, *apud* MOYLES, 2002, p. 20) afirma que o desempenho de papéis “tem a ver com todos aqueles processos e estruturas que fundamentam a codificação, narração, verificação e recodificação de informações, e parecem manter o cérebro humano constantemente ocupado”. Isaacs *apud* Moyles (2002) afirma que quando a criança desempenha papéis, tem a possibilidade de resolver conflitos internos e ansiedades.

As atividades lúdicas oportunizam à criança a confiança em suas capacidades, a exploração de conceitos como liberdade, prática de habilidades mentais e físicas, exploração de limitações e potencialidades, desenvolvimento da flexibilidade e espontaneidade. Com relação às atividades não-lúdicas, (MOYLES, 2002, p. 22) enfatiza: “[...] podem propiciar algumas experiências, mas nelas tende a haver maior formalidade e menor facilidade para as pessoas expressarem a si mesmas e suas próprias qualidades.”

A brincadeira possibilita a criatividade. Quando as crianças usam a imaginação, criam emoções por meio de atividades artísticas, podem ser direcionadas para desafios acerca da reflexão sobre a arte. As crianças pequenas já rabiscam, quando começam a desenvolver o pensamento simbólico, tais rabiscos têm significados diferentes, uma criança rabisca e afirma que “rabisco” é sua mãe. Entre os quatro a oito anos, educandos querem que as pessoas entendam seus desenhos, mas antes desse momento (PLUCKROSE *apud* MOYLES, 2002, p. 93) afirma que “a imaginação supera a restrição imposta pelo espaço, tempo ou pelos materiais que estão disponíveis. Ela constrói porque precisa construir”. Para utilizar a criatividade é necessário a imaginação, característica que predomina na infância. Ocorre, todavia, que, para ser criativo deve-se ter certo conhecimento, autoconfiança e gosto pelo brincar. Sabemos que na infância predominam tais fatores, os quais devem ser instigados com vigor no espaço escolar.

O valor que a criança atribui ao brincar é uma das variantes para sua qualidade. O brincar tem tantas definições que os pais acabam desconfiando de tal palavra na escola. Quando os pais perceberem que o brincar no Centro Educacional é diferente de sua casa, sendo significativamente um meio de aprendizagem, atribuirão mais valor, e não o verão como irrelevante para a Educação. Dessa forma, faz-se necessária uma terminologia diferente

para o brincar, geralmente visto como trivial, extremo polar de trabalho, sendo que, para a criança, o brincar é necessário, pois é um meio de aprendizagem.

Lidar com o conceito do brincar é análogo a tentar agarrar bolhas de sabão, pois sempre que parece que temos algo a que nos agarrar, sua natureza efêmera impede que o agarremos! [...] Se examinarmos o uso geral na língua inglesa, o termo “play” (em português, “brincar” ou “jogar”) pode ser considerado um substantivo, um verbo, um advérbio e um adjetivo – um jogo ou um objeto para brincar, como uma peça de teatro ou um brinquedo; agir em relação a um método ou modo; realizar alguma coisa de forma divertida; ou podemos descrever alguém como uma “criança divertida”. Mesmo nesse nível básico, não é fácil distinguir um significado que poderia ser atribuído ao “brincar infantil”, pois ele provavelmente seria uma combinação de muitos desses fatores. (MOYLES, 2008, p.13)

Assim, o próximo item irá explorar a utilização do lúdico como fator de aprendizagem.

2.4 A utilização do lúdico como fator de aprendizagem

O brincar como processo proporciona aprendizagem de necessidades da criança que são básicas. Processo esse aceito não exatamente com resultado, porém, que possa proporcionar um resultado se a criança desejar. Ou seja, capaz de oferecer oportunidades de construção de conhecimento. Essas necessidades da criança incluem várias oportunidades:

De praticar, escolher, imitar, imaginar, dominar, adquirir competência de confiança; de adquirir novos conhecimentos, habilidades, pensamentos e entendimentos coerentes e lógicos; de criar, observar, experimentar, movimentar-se, cooperar, sentir, pensar memorizar e lembrar; de comunicar, questionar, interagir com os outros e ser parte de uma experiência social mais ampla em que a flexibilidade, a tolerância e a autodisciplina são vitais; de conhecer e valorizar a si mesmo e as próprias forças, a entender as limitações pessoais; e de ser ativo dentro de um ambiente seguro que encoraje e consolide o desenvolvimento de normas e valores sociais. (MOYLES, 2006, p. 36).

Uma prática docente deve ser voltada para o direito do brincar no contexto educacional. Moyles (2002) afirma que o maior atributo do brincar pode ser a oportunidade

proporcionada em aprender a viver com o que não se sabe, pois aprendemos por meio da tentativa e do erro, Assim, a brincadeira é uma forma não ameaçadora da aprendizagem.

Para Moyles (2002, p. 32), o brincar é tanto processo, quanto modo, “como as crianças e os adultos consideram certos objetos ou eventos indica se elas estão ou não agindo de maneira lúdica”, desse modo, qualquer atividade pode ser realizada de forma lúdica.

De acordo com Vigotski (2003), a principal maneira que o instinto se manifesta na infância é por meio do interesse, que é um meio de possibilitar à criança aprendizagem durante o momento em que está interessada pela brincadeira, uma vez que:

[...] o interesse é uma espécie de motor natural do comportamento infantil, é a fiel expressão de uma inclinação instintiva, o indicador de que a atividade da criança coincide com suas necessidades orgânicas. Por isso, é fundamental que todo o sistema educativo e o ensino sejam construídos em função dos interesses infantis. [...] Antes de tentar incorporar a criança a qualquer atividade, temos que despertar seu desejo por ela mesma, temos que nos preocupar em saber se ela está preparada para essa atividade. (VIGOTSKI, 2003, p. 100)



Fonte: <http://www.google.com.br/images>

O interesse da criança está totalmente relacionado ao crescimento biológico, ou seja, a idade do educando. Vale ressaltar que o interesse não pode ser incitado a partir de uma recompensa ou medo do castigo.

Moyles (2002) explica que a maior aprendizagem está na oportunidade que é oferecida à criança de aplicar o que aprendeu na atividade lúdica dirigida para outra situação, pois “o brincar, como uma nova atividade, está constantemente gerando novas situações”. (HANS *apud* MOYLES, 2002, p. 33). Por meio do brincar livre, exploratório, o educando aprende a respeito de atitudes, texturas, atributos sinestésicos, visuais e auditivos. No brincar dirigido,

tem outra dimensão e variedades novas de possibilidades que se estende a um domínio dentro da atividade. Porém existem educadores que conseguem separar o brincar da aprendizagem, no exemplo citado por Moyles (2002):

Considerem a criança de seis anos que me disse que não podia construir personagens com blocos simbólicos porque eles eram para “fazer formas”, ou as crianças de sete anos que voltaram a usar o tanque de água depois de um intervalo de 18 meses, e, quando indagadas sobre o que estavam aprendendo com essa atividade, responderam que não deveriam aprender nada a partir de suas incursões na água porque a professora dissera que eles estavam lá “só para brincar”. (MOYLES, 2002, p. 35).

O brincar propicia necessidades de aprendizagem, dentre elas, escolher, imitar, adquirir confiança, dominar, adquirir novas habilidades, criar algo, se comunicar, observar, socializar, questionar e até descobrir algumas limitações. Conforme Moyles (2002), o educador deve atender às necessidades de aprendizagem do educando, tanto no brincar livre, quanto no dirigido. Assim, seu papel pode ser considerado um mediador e iniciador da aprendizagem. Teóricos conceituados afirmam que a aprendizagem mais estimada vem do brincar, já que:

O brincar é a principal atividade da criança na vida; por meio do brincar ela aprende as habilidades para sobreviver e descobre algum padrão no mundo confuso em que nasceu. [...] O brincar é o principal meio de aprendizagem da criança... a criança gradualmente desenvolve conceitos de relacionamentos casuais, o poder de discriminar, de fazer julgamentos, de analisar e sintetizar, de imaginar e formular. (DES, *apud* MOYLES, 2002, p. 37).

A brincadeira motiva a criança, proporcionando a aprendizagem. O brincar pode começar em casa, vivendo o processo de exploração do jardim, no pátio, na rua, da vizinhança, passando a experimentar momentos diferentes. Já o brincar na escola tem um tempo diferente, pois os educadores não reproduzem todas as situações que a criança teria em sua casa. Conforme SAVA (*apud* MOYLES, 2002, p. 42) “O fato desenvolvimental importante é que estimular as mentes infantis, por meio de atividades não regularmente oferecidas em casa, reforça sua capacidade cognitiva de lidar com as tarefas cada vez mais difíceis com as quais elas vão se deparar nas décadas futuras”. Assim, torna-se indispensável que o educador propicie à criança brincadeiras diferente das que realizam em seu lar, e não apenas uma reprodução do que já fazem em casa. Deve reconhecer a importância do lar,

sabendo que seu papel no Centro Educacional Infantil é diferente dos pais, seu objetivo é “cuidar e educar”, sabendo que a criança pode utilizar-se das experiências que traz de outros lugares, para aprender mais no espaço escolar.

As brincadeiras mudam conforme o momento histórico da sociedade, hoje, num contexto em que muitos pais não podem ficar muito tempo com seus filhos, pois têm que trabalhar, e com a redução do número de filhos²⁷, muitas crianças brincam mais sozinhas e os brinquedos que os pais compram reforçam essa tendência. Mas, o relacionamento entre crianças da mesma idade facilita o relacionamento delas, pois:

[...] descoberta interpessoal ajuda as crianças pequenas a compreender a si mesmas e contribui imensamente para o desenvolvimento pessoal. Compreender a si mesmo e adquirir confiança nas próprias capacidades facilita o movimento da criança rumo à independência, um aspecto que está no topo da lista de objetivos da maioria dos educadores da primeira infância. Aliada a isto está a aprendizagem física inerente ao brincar da criança pequena. Equilíbrio, controle, agilidade, coordenação dos olhos, cérebro e músculos, combinados com poderes manipulativos sobre materiais, o domínio do próprio corpo e a competência nos próprios movimentos levam a sentimentos ainda maiores de confiança e valor pessoal. (SUTTON-SMITH APUD MOYLES, 2002, p. 42)

Se nós, quando ficamos muito tempo sentados, sentimos a necessidade de movimentar-nos, imagine a criança, especialmente quando perde a motivação em determinada proposta muito extensa desenvolvida pela educadora. A atividade física também é essencial para as crianças. Estudos afirmam que propicia uma respiração mais profunda, levando mais oxigênio para o sangue, ajudando também no repouso e sono agradável. Portanto, um brincar desafiador possibilita aprendizagem.

Conforme Moyles (2002), no contexto de aprendizagem escolar com crianças de quatro a oito anos, deve-se dar ênfase à participação das crianças numa aprendizagem que envolva o movimento, com o uso de todos os sentidos, novas situações de aprendizagem levando a crianças a descobertas, desenvolvimento da criatividade pessoal mediadas pelo adulto, interação com adultos e crianças para aprender valores sociais e revisar habilidades em ambientes seguros; todos esses fatores são fundamentais para que o educando aprenda sem medo do fracasso.

²⁷ Afirmação concluída pelo censo de 2010 do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), que afirma que no Brasil tem mais adultos e menos crianças.

Para possibilitar a aprendizagem da criança, o educador deve oferecer um currículo equilibrado e amplo, em vez de uma disciplina imposta. Deve oferecer expectativas de autodisciplina, dando oportunidade situações de resolução de problemas, além de favorecer o desenvolvimento de atitudes que envolvam a boa-vontade, a concentração e a colaboração.

Cada criança difere em sua capacidade e rapidez de aprendizagem, pois:

[...] da mesma forma, elas podem apresentar habilidades e motivação em algumas áreas de aprendizagem e outras não. A experiência pessoal sugere que a maioria das dificuldades infantis de aprendizagem origina-se de problemas relacionados a linguagem, e a riqueza de materiais e recursos existentes para o desenvolvimento das habilidades de linguagem comprova essa visão. (MOYLES, 2002, p. 151)

É importante ressaltar que não existe um estilo único de aprendizagem para ser utilizado em todos os momentos. Temos maneiras distintas de acordo com a visão de Educação e aprendizagem, olhar do mundo e filosofia. Práticas no contexto escolar, se destacam para que a aprendizagem e a qualidade ganhem força:

O envolvimento ativo das crianças (tanto atividade cerebral quanto atividade física) em sua aprendizagem; a relevância e o propósito do que se espera que as crianças façam e um estreito relacionamento disso em suas vidas; a organização implícita da professora para a aprendizagem e o oferecimento de um currículo amplo, equilibrado e diferenciado; situações de manejo da classe que garantam independência às crianças em sua aprendizagem e expectativas de autodisciplina, em vez de disciplina imposta; grandes expectativas em relação às crianças e uma oportunidade de trabalhar e brincar em situações práticas de resolução de problemas; o desenvolvimento de atitudes que favoreçam a aprendizagem e estimulem a cooperação, a concentração e a boa-vontade. (DES, *apud* MOYLES, 2002, p. 99).

Temos enfatizado, por meio de teóricos, a importância do brincar para a aprendizagem. Um educador que valorize apenas o “trabalho” e seu registro escrito, certamente não verá a brincadeira como mecanismo para o desenvolvimento da criança, e suas atividades contemplarão apenas o que acha que é “trabalho sério”. Mas pesquisas afirmam que essa é uma atitude equivocada. Na Escandinávia, crianças têm Educação pré-escolar por meio de atividades lúdicas associadas até o período de sete anos, e o resultado dessa proposta é o baixo índice de analfabetismo. Nesse sentido, Lally *apud* Moyles (2002, p. 178) faz um questionamento aos educadores: “Por que insistimos, então, em expor nossas

crianças a estilos de aprendizagem que falharam com tantos de nós no passado? E por que temos tanta relutância em aceitar que aprendemos, principalmente, a partir de experiências que nos interessam, nos motivam e são divertidas?”.

Kishimoto (2009) enfatiza a importância do uso de brinquedo/jogo educativo com intenção pedagógica para propiciar ensino-aprendizagem. O brinquedo é importante para adquirir a espontaneidade, possibilitando a socialização, cognição e a afetividade. Quando o educador possibilita a ação intencional da criança, potencializa situações de aprendizagem.

Vigotski (2008) destaca que os problemas de ordem psicológica não podem ser resolvidos de maneira coerente sem nos referirmos à relação entre aprendizado e desenvolvimento. Além disso, afirma que existe uma falta de clareza teórica nessa questão. Dentre as correntes relacionadas ao aprendizado e desenvolvimento em crianças, o teórico reduz todas em três posições de autores.

A primeira posição teórica defende que os processos de desenvolvimento da criança são independentes do aprendizado, pois: “[...] O aprendizado é considerado um processo puramente externo que não está envolvido ativamente no desenvolvimento. Ele simplesmente se utilizaria dos avanços do desenvolvimento em vez de fornecer um impulso para modificar seu curso. (VIGOTSKI, 2008, p. 88)”.

O exemplo de autor que defende essa posição teórica é Piaget. As perguntas que faz às crianças em suas conversas na clínica demonstram a metodologia experimental, pois procura ter a maneira do pensamento da criança de forma “pura”, independente do aprendizado. “Quando se pergunta a uma criança de cinco anos de idade por que o sol não cai, tem-se como pressuposto que a criança não tem uma resposta pronta e nem capacidade de formular uma questão desse tipo”. (VIGOTSKI, 2008, p. 88).

Outra posição teórica afirma que aprendizado é desenvolvimento e a terceira procura superar os extremos das duas, de forma a combiná-las. Koffka apud Vigotski (2008, p. 90) afirma que:

[...] o desenvolvimento se baseia em dois processos inerentemente diferentes, embora relacionados, em que cada um influencia outro de um lado a maturação, que depende diretamente do desenvolvimento do sistema nervoso; de outro o aprendizado, que é, em si mesmo, também um processo de desenvolvimento.

Portanto, Vigotski (2008) analisou as teorias citadas para elaborar a visão que considera coerente a respeito da relação entre o aprendizado e o desenvolvimento. Para chegar a solução desse problema é preciso analisar a relação ente o aprendizado e o desenvolvimento e “aspectos específicos dessa relação quando a criança atinge a idade escolar” (VIGOTSKI, 2008, p. 94).

Conforme Vigotski (2008), o aprendizado começa antes das crianças irem para a escola, pois o educando tem uma vivência antes de chegar ao espaço escolar, ou seja, uma história anterior ao aprendizado escolar:

[...] as crianças começam a estudar aritmética na escola, mas muito antes elas tiveram alguma experiência com quantidades – tiveram que lidar com operações de divisão, adição, subtração e determinação de tamanho. Conseqüentemente, as crianças têm a sua própria aritmética pré-escolar, que somente psicólogos míopes podem ignorar. (VIGOTSKI, 2008, p. 94).

Ocorre, todavia, que o aprendizado escolar é diferente do aprendizado que a criança tem antes de ir para a escola, pois nesse espaço, o aprendizado tem como foco a apropriação de conhecimentos de ordem científica. Quando a criança entende o nome de objetos ao seu redor já está aprendendo, porém o “aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança” (VIGOTSKI, 2008, p. 95)

O equívoco de Koffka foi perceber apenas uma diferença que existe entre o aprendizado escolar e o não-escolar. O aprendizado no espaço escolar introduz elementos novos. Porém a diferença não está apenas no fato do aprendizado escolar ser sistematizado, mas de produzir algo novo no desenvolvimento do educando.

Para Vigotski (2008) descrever as dimensões existentes no aprendizado escolar, envolve um conceito de zona de desenvolvimento proximal, sem o qual, acredita que a discussão acerca do aprendizado e desenvolvimento não pode ser resolvida.

Quando teoriza a esse respeito, Vigotski (2008) afirma que é necessário determinar dois níveis de desenvolvimento: o real e o desenvolvimento proximal. Esse assunto será apresentado no capítulo IV, que tem como objetivo analisar a prática docente na Educação Infantil a partir da Psicologia Histórico-Cultural.

CAPÍTULO III: PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

3.1 Uma breve reflexão dessa prática

A prática docente está relacionada à atividade do educador no âmbito escolar. Na prática de ser educador, não basta apenas fazer, mas saber/fazer tal ofício. Conforme (FERREIRA *apud* NETO, 2005, 250), “a palavra ofício deriva de *oficiu* que no latim significa dever, naquele sentido de cumprir com dada obrigação e a partir de um ritual determinado”. Dessa forma, espera-se que o educador saiba realizar as atividades inerentes da Educação Infantil. A realização do ofício docente no CEI²⁸ gera uma identidade desse profissional que passa por transformações em decorrência de influência da história. “Essa identidade entre pessoas a partir de fazeres e saberes é algo que permite situar no interior das sociedades os papéis que executam e ao mesmo tempo suprir a sociedade daquilo que ela necessita em dado momento histórico”. (NETO, 2005, p. 250).

Toda profissão tem um *locus* de trabalho. Neto (2005) cita o exemplo do cozinheiro, que existiu a partir do domínio do fogo, sendo a cozinha o seu laboratório. Nesse caso, esse espaço poderia ser chamado de oficina. Na Educação Infantil, o espaço para a oficina é o CEI, que dispõem de salas, refeitórios, parques, espaço externo, dentre outros.

O profissional da Educação Infantil é fundamental na sociedade contemporânea, o qual surgiu para suprir às necessidades sociais de um dado momento histórico, porém na atualidade atende ao binômio de **cuidar** e **educar**. De acordo com (NETO, 2005, p. 254)

O lugar social das profissões está ligado à história da humanidade e às metamorfoses no mundo do trabalho, proporcionados pela própria complexificação da sua divisão social. E, em Assim, pensar qualquer ofício fora disso é pensar, *para lembrar o Marx de Ideologia Alemã*, como uma espécie de Robson Crusóe perdido em uma ilha, isolado do mundo, perdido no tempo e ausente de qualquer convívio em sociedade.

O ofício da prática docente é o resultado das relações sociais que estabelecemos. No ofício docente, deve se esperar que o profissional saiba mais do que um amador: “assim não o

²⁸ Centro Educacional Infantil.

fosse e imaginássemos os riscos que não correria um malabarista descuidado? [...] De um escritor que não dominasse a língua materna?” (NETO, 2005, p. 254). Infelizmente escutamos pessoas reclamando as consequências negativas causadas por um médico que passou o diagnóstico errado ao paciente. Em algumas consultas, o atendimento pode tanto beneficiar ou prejudicar um criança. Uma prática docente também pode interferir no futuro de um educando. Por isso, devemos refletir sobre a prática docente, pois “A profissão que ocupa um lugar social e histórico é derivada também de um acordo ético, a sociedade não pode permitir que certas profissões sejam exercidas por pessoas que não possuem valores para desenvolvê-las”. (NETO, 2005, p. 254)

O docente deve ter clareza de qual é o seu papel social, que educa aquilo que as crianças não sabem, ou sabem de forma a-sistemática.

Pode-se dizer que a maior parte das pessoas que nos últimos cem anos aprendeu a ler, escrever, contar passou pela escola, foi assistida por um desses profissionais cujo ofício é ensinar. Mesmo em países com baixas de escolaridade, os profissionais do ensino foram mais presentes nas vidas das pessoas que quaisquer outros profissionais, chegando em certos casos a ter um papel na Educação de crianças, adolescentes e jovens que superava o das famílias. (NETO, 2005, p. 256).

Sabemos que a nossa sociedade é contraditória, existem fatores negativos que acabam influenciando a categoria docente, como falta de estrutura, baixa remuneração, porém não podemos nos esquecer dos pontos positivos, uma vez que “A questão, portanto, está na necessidade de os professores se verem como trabalhadores, e como trabalhadores que têm compromisso com o que fazem”. (NETO, 2005, p. 258).

A partir da discussão realizada a respeito o ofício de ser educador, bem como os saberes que compõem a prática docente, será abordado o que Vigotski enfatiza a respeito do trabalho docente.

3.2 A prática docente a partir de Vigotski

Ao longo dos anos muitas concepções com relação à prática do educador surgiram. As teorias da Educação apresentam as requisições do educador, haja vista que:

[...] Para a pedagogia de Rousseau, o professor é o guardião e o protetor da criança contra a corrupção e as más influências. Para Tolstoi, [o educador] deve ser necessariamente uma pessoa virtuosa que, com seu exemplo pessoal, contagie a criança. Para a pedagogia ascética, o educador é aquele que sabe cumprir o preceito “Quebre a vontade de sua criança para que não se arruíne. [...] para Guyau, um professor é um hipnotizador. [...] Para Pestalozzi e Froebel, o educador é o jardineiro das crianças [...]”. (VIGOTSKI, 2003, p. 296).

O educador deve agir como organizador do meio social e não como uma “máquina” que “enche” os educandos de conteúdos. Dessa forma, é considerado um dicionário. Ao fazer as mediações no espaço da Educação Infantil, assume apenas parte do seu ofício. Assim,

O aluno se auto-educa. As aulas do professor podem ensinar muito, mas só inculcam a habilidade e o desejo de aproveitar tudo o que provém de mãos alheias, sem fazer nem comprovar nada. Para a Educação atual não é importante ensinar certa quantidade de conhecimentos, mas educar a aptidão de adquirir esses conhecimentos e valer-se deles. E isso só se consegue – assim como tudo na vida – no próprio processo de trabalho e na conquista do saber. Como não se pode aprender a nadar permanecendo na margem e, pelo contrário, é preciso se jogar na água mesmo sem saber nadar, a aprendizagem é exatamente igual, a aquisição do conhecimento só é possível na ação, ou seja, adquirindo esses conhecimentos. (VIGOTSKI, 2003, p. 296)

A criança não pode ficar como um mero espectador ouvindo o educador. Como Vigotski (2003) afirma, só se aprende a caminhar a partir da prática. Da mesma maneira, é a Educação, ou seja, o educando deve interagir nas atividades. Espera-se que o educador desenvolva sua prática a partir do conhecimento científico e não apenas na inspiração e no conhecimento empírico. A profissão de educador infantil já foi vista como a de babá, mas hoje conquistamos avanços na legislação, tanto no reconhecimento da criança como sujeito de direitos, como no educador, que deve ter uma capacitação profissional para exercer seu ofício.

Antes se desejava que conhecesse sua matéria e o programa e que soubesse dar alguns gritos na sala de aula ante um caso difícil. Hoje a pedagogia se transformou em uma arte verdadeira e complexa, com uma base científica. Portanto, exige-se do professor um elevado conhecimento da matéria e da técnica de seu trabalho. (VIGOTSKI, 2003, p. 300)

O educador deve participar com a vida, no âmbito teórico, da atividade prática social e do trabalho, relacionando a escola com a vida por meio da educação. Metaforicamente, a alma do educador deve estar aberta as janelas da escola, lendo nas “entrelinhas”, e por meio dessas

janelas “[...] o autêntico professor observará, de sua mesa de trabalho, o vasto mundo, as inquietações das pessoas, as alegrias e deveres da vida.” (MUNSTERBERG apud VIGOTSKI, 2003, p. 301).

Assim, o educador não pode fechar os olhos para a realidade do meio em que vive, deve interagir com as crianças conhecimentos que terão sentido no cotidiano da vida em sociedade. “Em suma, só a vida educa e, quanto mais amplamente a vida penetrar na escola, tanto mais forte e dinâmico será o processo educativo. O maior pecado da escola foi se fechar e se isolar da vida mediante uma alta cerca”. (VIGOTSKI, 2003, p. 301). A prática docente deve estar calcada na criatividade, no seu trabalho social e ter relação à vida.

Um dos maiores perigos a que a instituição de Educação Infantil precisa estar atenta, quanto à prática docente, consiste precisamente no papel do educador. Quando ele começa a sentir que é instrumento da Educação, atuando como um gravador que não tem voz própria e reproduz o que o CD indica, ou que menospreza as experiências pessoais de seus alunos, do ponto de vista científico, trata-se do mais crasso erro, assim como a falsa regra de que o professor é tudo e o aluno é nada. (CINTRA, 2009, p. 196).

Dessa forma, podemos considerar que a partir da mediação do outro ocorre o desenvolvimento dos níveis superiores da mente. Sendo que por meio da mediação, o educando se apodera das maneiras de comportamento e da cultura, que representam a história do ser humano.

A tendência social trouxe uma nova visão com relação à importância do meio social para a Educação. É a partir da contradição entre o herdado e o ambiente que a Educação se inicia:

[...] se uma criança nascesse como uma planta, com todas as formas de comportamento que correspondessem à vida futura, a Educação não seria necessária. A necessidade da Educação surge, conforme a expressão de Tordike, do fato de que “o que existe não é o que deveria existir”. Por isso, a Educação sempre denota uma modificação de comportamento em prol da elaboração do triunfo das outras... Exatamente do mesmo modo, o caráter não deve ser entendido como algo estático, sob a forma de uma soma acabada de peculiaridades, de reações – congênicas ou adquiridas – mas como uma torrente que se desloca dinamicamente, em luta constante. Em outros termos, o caráter não surge das propriedades herdadas do organismos tomadas tais como são, nem das influencias sociais do ambiente tomadas de forma independente, mas do choque contraditório de umas contra outras e da transformação dialética do comportamento herdado em comportamento pessoal. (VIGOTSKI, 2003, p. 279)

Portanto, o educador mediador, ao estar no meio circundante, tem a possibilidade de influenciar na formação do caráter da criança.

Cada aluno tem uma diferença individual quando chega à escola, por isso, a importância do educador conhecer as diferenças individuais de cada aluno. A Educação não se inicia num terreno vazio, não cria algo novo, mas parte de maneiras de comportamento já dados e preparados, para as possíveis modificações.

Dessa forma, torna-se indispensável pontuar alguns fundamentos do educador:

[...] o estudo individual de todas as características próprias de cada educando e, em segundo, a aplicação individual de todos os recursos educativos e da influência do ambiente social a cada um deles. Colocar todos alunos em um mesmo molde é o maior dos erros pedagógicos. A premissa fundamental da pedagogia exige inexoravelmente a individuação, a determinação consciente e precisa dos objetivos individuais da Educação para cada aluno em particular. (VIGOTSKI, 2003, p. 285).

Como o educador é visto por Vigotski (2003) como organizador do meio social, trazemos uma breve discussão a respeito da importância da valorização do espaço, do tempo e do brincar na Educação Infantil.

3.2.1 A prática docente e a valorização do espaço na Educação Infantil

Numa definição comum, de acordo com o dicionário Larrouse (1992), espaço é extensão indefinida, lugar delimitado que pode conter alguma coisa, distância percorrida por um ponto em movimento, nome dado a certas regiões, e certos interstícios do corpo.

Mesmo que, a princípio, não saibamos nada sobre um estabelecimento, por meio da organização do espaço notamos algumas características peculiares do local, numa determinada loja encontramos uma sintonia maior na decoração, uma harmonia entre os móveis, objetos únicos, diferentes, notamos que a identidade é diferente do estabelecimento ao lado e que cada estilo condiz com o valor dos utensílios. Podemos comparar esse exemplo com o ambiente escolar. Essa analogia nos afirma que, se o ambiente é alegre, organizado, criativo e seguro, deduz-se que todos esses elementos contidos no espaço refletem nas crianças que ocupam esse ambiente escolar.

É importante que o educador tenha em sua prática docente o espaço como um fator de aprendizagem, portanto, no seu plano de trabalho deve estar inserido o espaço, tais como a exploração, de maneira que as atividades sejam dinâmicas, possibilitando o desenvolvimento das crianças, pois:

Em nossa concepção, a criança participa ativamente em seu desenvolvimento por meio de suas relações com o ambiente, dentro de um contexto sócio-histórico específico. Ela explora, descobre e inicia ações em seu ambiente, seleciona parceiros, objetos, equipamentos e áreas para a realização de atividades. Dentre as condições ambientais que favoreçam a interação entre crianças, destaca-se o arranjo espacial que diz respeito a maneira como móveis e equipamentos existentes em um local posicionam-se entre si. (CARVALHO *apud* CINTRA, 2009, p. 117).

A organização do espaço torna-se um facilitador da aprendizagem quando bem elaborado, com harmonia de cores, representação de trabalhos, da cultura, disponibilidade de brinquedos. Todos esses fatores propiciam um ambiente agradável, que incita a criança. Mesmo que não seja ela que escolha seu ambiente escolar, é fundamental que a escolha do local seja pensado como um componente curricular.

Vale lembrar que o educador deve explorar os recursos que o espaço proporciona, não adianta ter uma sala belíssima, com ambiente favorável, mas não ser trabalhada. Além disso, o educador não precisa ficar preso somente naquele espaço, pode-se criar e recriar espaços diferentes, modificado de acordo com as necessidades.

Finalmente consideramos que, para atender com qualidade as crianças, é importante o contato com as famílias, com seu lugar de moradia e lazer para pensar formas de organização do ambiente e estabelecer princípio quanto ao uso deste ambiente. Conhecer para preservar, dar continuidade ou transformar certos hábitos do modo de vida das famílias. Dessa forma, a escola pode levar até a família outros hábitos, costumes, modos de tratar com a criança, criando interação entre os dois ambientes. Nesta perspectiva, o objetivo principal é o de criar para cada espaço uma identidade. (CRAIDY, KAERCHER, 2001, p. 74)

A sala de Educação Infantil é um local que pode atender muitas brincadeiras, mas vale lembrar que a criança precisa ter contato com diferentes espaços, portanto o espaço externo é agradável e propicia diversas aprendizagens. Num gramado, embaixo de árvores, podemos oferecer brincadeiras que possibilitem a criança correr, movimentando seu corpo. Brincar na areia e fazer castelos também são experiências prazerosas. Existem várias possibilidades de

trazer alegria e despertar o aprendizado das crianças. Elas gostam de observar, pegar nos objetos, descobrir. Esse é o momento delas, estão no seu espaço, na sua área de desenvolvimento e se explorada de maneira adequada, propiciará à criança um desabrochar de conhecimentos.

Propor às crianças brinquedos que instiguem a manipulação de objetos é importante, tais como: bacias para brincar, colocar um navio de papel para flutuar, coar a água com funil, utilizar pedras²⁹ para sentirem a espessura, madeiras para empilhar, montar e recriar.

As brincadeiras devem proporcionar movimento com o corpo de maneira natural, brincar de carrinho, pular cordas, escorredores seguros e com acompanhamento do adulto, pula-pula, piscinas. O educando gosta de reproduzir atividades realizadas pelos adultos, se comportar como tais em determinadas brincadeiras, brincar de ser professora³⁰, fazer “comidinha”, casinha. Assim: “É comum vermos as crianças protagonizando enredos e desempenhando papéis que dia a dia não realizam. Nesses enredos, via de regra, são reproduzidas situações vividas no cotidiano das crianças” (HORN, 2004, p. 70).

No momento da escolha do espaço que será explorado, é sempre importante observar fatores nessa decisão: a faixa etária, a quantidade de crianças e suas características. Podemos utilizar vários recursos no espaço.

Se a atividade envolver um grupo de crianças, podemos investir em espaços semi-abertos, pois elas terão a oportunidade de ampliar seus conhecimentos, dando assim capacidade para uma aprendizagem maior. Podemos oferecer cantos fixos que se assemelham aos espaços que o adulto convive, além de brincar, a criança estará se interagindo das informações e utilizando sua imaginação brincando. Cantos alternativos também podem ser utilizados, dependendo das atividades que estão sendo desenvolvidas nos cantos fixos:

-Canto da música com instrumentos musicais comprados ou confeccionados, rádio, toca-fitas; - Canto do supermercado com embalagens vazias de diferentes produtos, sacos para empacotar, caixa registrada, dinheiro de papel e moedas, cartazes com nome de produtos, prateleiras; - Canto do

²⁹ Todos os materiais utilizados para brincadeiras devem estar de acordo com a faixa etária da criança. É fundamental a observação do educador nas atividades desenvolvidas.

³⁰ O texto “O poder de um avental” conta a experiência de uma educadora que deixa a criança usar seu avental. A partir dessa experiência o educando vive o “faz-de-conta” que é a educadora. ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde (org). *Fazeres na Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 1998. Páginas 97-99.

cabeleireiro com espelho, maquiagens, rolos, escovas, grampos, secador de cabelos, bancada, cadeira, bacia para lavar cabeça, embalagem de xampu, cremes; - Canto do museu com objetos colecionados pelas crianças em passeios, viagens; - Canto da luz e da sombra com projetor de slides, lanternas, retro-projetor, filmes feitos pelas crianças, lençóis. (CRAIDY; KAERCHER, 2001, p. 78).

A ausência de espaço destinado para a ludicidade, ocasionada pela carência de maior investimento de ordem financeira ou falta de conhecimento, aponta para uma Educação tradicional, de ordem bancária, de maneira que o ler e o escrever dissociado do brincar são as atividades consideradas mais importantes para o docente. De acordo com a faixa etária, se torna necessário que o processo de alfabetização ganhe um ritmo mais acelerado, mas, sem “[...] exclusão das demais atividades, pois as atividades lúdicas e artísticas são importantes e indispensáveis, desafiadoras para as crianças na Educação Infantil, porque promovem leitura de mundo e, portanto, são pilares para a alfabetização”. (CINTRA, 2009, p. 70)

Todas as sugestões pedagógicas abordadas em diversos espaços são ressaltadas para melhorar a qualidade da Educação Infantil. Podemos utilizar diversos recursos, que no momento, ainda não foram abordados neste trabalho, mas cabe ao educador o desejo de oferecer uma prática de qualidade e se capacitar a cada dia, além de explorar sua criatividade. Nas palavras de Horn (2004):

Marcano (1989), interpretando Bronfenbrenner, afirma que é necessário abrir o ambiente escolar às influências do exterior em uma interação enriquecedora, de modo que a sala de aula seja um contexto natural de aprendizagem, não podendo estar isolado da realidade. Assim, um espaço que atenda às necessidades da criança de brincar, de jogar, de desenhar, ou seja, contexto naturalmente desafiador, é fundamental para seu desenvolvimento, para além do ambiente de sala de aula. (HORN, 2004, p.98)

O estudo do espaço na Educação Infantil é recente, contudo, vem a melhorar a metodologia, assim como os recursos que o educador poderá utilizar na sua vivência com as crianças.

3.2.2 A prática docente e o tempo na Educação Infantil

A palavra tempo vem do latim *tempus* e significa uma duração de instantes, segundos minutos, horas, dentre outros. Temos duas vertentes a respeito do tempo, tais como o tempo *Kairós*³¹ e o tempo *cronus*³². Na prática docente, deve se valorizar o tempo que a criança precisa para brincar, a maneira que deve ser trabalhado, mas, além disso, é importante reconhecer esse tempo da oportunidade o qual o educando tem para brincar. Precisamos tornar esse tempo um momento lúdico, que desperte nas crianças a aprendizagem. É preciso fazer observação sistemática para, assim, descobrir o momento que ela está mais disposta a brincar e estudar. O tempo apropriado torna o estudo um momento de prazer para a criança:

Organizar o cotidiano das crianças na Escola Infantil pressupõe pensar que o estabelecimento de uma seqüência básica de atividades diárias é, antes de tudo, o resultado da leitura que fazemos do nosso grupo de crianças, a partir, principalmente, de suas necessidades. É importante que o educador observe o que as crianças brincam, como estas brincadeiras se desenvolvem, o que mais gostam de fazer, em que espaços preferem ficar, o que lhes chama mais atenção, em que momentos do dia estão mais tranquilos ou mais agitados [...]. Ao lado disto, também é importante considerar o contexto sociocultural no qual se insere e a proposta pedagógica da instituição, que deverá lhe dar suporte. (CRAIDY, KAERCHER, 2001, p. 67)

Para estudarmos o tempo, analisaremos as atividades, o crescimento intelectual da criança, o que gosta de fazer, para assim desenvolver a capacidade da criança de interagir. Embora tempo e espaço estejam intimamente interligados, fez-se necessário realizar uma breve discussão a respeito da importância do tempo na Educação Infantil.

No espaço escolar, o tempo deve ser diferenciado das crianças maiores e menores, as brincadeiras devem instigar a criatividade, possibilitando o envolvimento das crianças para que tenham uma melhor interação com os demais. Crianças de zero a dois anos merecem todo cuidado, carinho e atenção para não colocarem objetos na boca e engolir, tendo contato com brinquedos de acordo com sua faixa etária. É um tempo de descoberta, engatinhar, andar. É preciso oportunizar esses momentos de descoberta na Educação Infantil.

Alguns aspectos devem ser analisados para as atividades, tais como a faixa etária, a alimentação, a higiene e as suas necessidades psicológicas pois, de acordo com a idade, o educador terá noção do tempo para a realização das atividades. Por isso, se faz necessário

³¹ Tempo da oportunidade.

³² Tempo cronológico.

propor tempos distintos para uma adequação das crianças menores e maiores. É importante formular brincadeiras em que a criança possa escolher e desenvolvê-la. Dessa forma, a criança vence desafios por meio de jogos, pinturas, apresentação de fantoches e demais brincadeiras. É possível trabalhar com atividades que envolvam passeios na cidade, como visitas em pontos turísticos para que conheçam um pouquinho da história da cidade, pois a criança aprende se divertindo. Essa atividade é diferente e chama a atenção. A turma pode participar desse tipo de aprendizagem, desenvolvendo a coletividade com seus colegas. Muitos alunos do ensino fundamental que não tiveram a liberdade de interagir na Educação Infantil são tão tímidos e não conseguem falar para o educador suas dúvidas e opiniões sobre a matéria na sala de aula.

É interessante trabalhar com as crianças a autonomia, levá-las para fazer higiene (incentivar a falar quando estiverem com vontade), ensiná-los a escovar os dentes para que saibam a maneira mais adequada e terem noção do horário, por exemplo: a criança ter noção do que se deve fazer após as refeições, como limpeza bucal e um momento tranquilo de sono, oferecendo a elas um crescimento saudável.

Na Educação Infantil, de crianças entre zero a dois anos, é importante a troca de informações de educadores que mudam o turno, para que possam conhecer como as crianças são. Crianças de dois a seis anos devem ter brincadeiras que possam escolher, oferecendo ao educador uma comunicação maior com a criança, como o desenvolvimento de atividades que expressem as diferentes linguagens, pois o aluno tem maior compreensão.

É fundamental deixar a imaginação da criança fluir, por meio de encenação de um conto que lhe chama a uma história. Temos que explorar a criatividade das crianças, seu raciocínio, levando a aprender dentro e fora dos espaços da escola, contribuindo para aprender diferentes linguagens.

Conforme Zabalza (1998), o educador deve planejar atividades que contemplem a diferenciação de interação dos educandos. Por exemplo:

- A criança deve ter um tempo para brincar com outra criança, apenas elas duas, se interagindo e tendo contato com atividades divididas pelo tempo de cada dia;
- A criança tendo contato com o adulto, ou seja, o educador que está cuidando dela;
- Uma brincadeira com apenas um grupo pequeno, para um entrosamento diferente;

- A interação com um grupo grande, a criança precisa dessas diferenças de grupos para aprender a se adaptar a eles;
- Atividade envolvendo a criança sozinha para seu desenvolvimento nesse espaço de tempo.

Observamos vários tempos em que a criança se insere na Educação Infantil. Enfatizamos o contato apenas com outra criança, um adulto, um grupo pequeno, grande e finalmente solitário. Esses tempos não precisam ser necessariamente nessa ordem, mas eles devem acontecer. Muitas crianças têm dificuldade com relação a esses tempos mencionados por não participarem de atividades que o inserem. Crianças que são filhos únicos, geralmente, têm dificuldade de interagir com outra criança ou com um grupo e não consegue compartilhar brinquedos justamente porque vivem isolados e não tiveram contato frequentes, e alguns podem estranhar essa ideia no primeiro momento. Já as crianças que sempre interagem com outras, como primos, irmãos e amiguinhos, na maioria das vezes, não têm esse comportamento da criança que vive solitária. Ao contrário disso, crianças que têm irmãos aproximadamente da mesma idade e que vivem juntos, quando se separam nas férias, sentem dificuldades e quando chegam a ficar só, sem outras crianças por perto, tristes e deprimidas. Portanto, é fundamental que a criança acompanhe esses diferentes tempos que geram experiências diferentes, uma vez que:

O desenvolvimento é lento, requer tempo, mas o tempo por si mesmo, pelo simples fato de passar no relógio, não produz desenvolvimento. A aprendizagem e o desenvolvimento são construídos, ou não, na riqueza da experiência que o tempo possibilita ou não. (ZABALZA, 1998, p. 158)

Dessa forma, cabe ao educador a tarefa de organizar o tempo das crianças, com diferentes maneiras e espaços, com o envolvimento de outras crianças, adultos e sozinhos, levando a criança a ter contato com diferentes momentos e atividades. Porém esse tempo deve ser organizado, dividido pelo tempo de cada dia, segundo sua capacidade.

Tudo que o adulto organizar na Educação Infantil deve ser pensado na criança e não apenas no que ele deseja fazer segundo a sua vontade. Para isso, o educador deve se ater em princípios científicos e não apenas no seu conhecimento empírico. Sobretudo, a criança vai vivenciar e viver aquele tempo, da maneira mais aceitável possível, assim, ela vai conhecendo os momentos e se organizando para eles. Dessa forma

Produz-se um conhecimento do antes, do depois, do agora. Vai conquistando uma maneira própria de viver cada um desses tempos que se transformam em pontos de referência que lhe permitem variar as suas atividades e desenvolver uma ampla gama de experiências. (ZABALZA, 1998, p. 159)

A criança necessita de um tempo para aprender a conviver com regras da escola para cada atividade, deve ser educada para ter hora para comer, brincar, dormir e aprender a brincar com os tempos mencionados acima. Manter a rotina da criança é fundamental para isso.

Assim, a criança passa a ter mais segurança no que deve fazer para esperar o momento que pode brincar e se relacionar num grupo de crianças. Dessa forma, compreende os “pretéritos da vida”, ou seja, a hora que ela pode e a hora que ela não pode realizar o que deseja, sabendo que depois poderá, pois ela já consegue imaginar o que irá acontecer.

Todos esses momentos oferecidos à criança trazem um desenvolvimento que a deixa mais esperta, fortalecendo sua comunicação, assim como a interação, que desperta a criatividade e a capacidade de fazer escolhas. No que se refere sobre as decisões da criança, observamos que muitas são limitadas a fazer escolhas, como se não soubessem do que gostam, por terem medo ou, simplesmente, por não ter sido desenvolvida sua interação o suficiente para isso.

Para Zabalza (1998), criança deve ser criança no seu tempo, a mãe deve ter responsabilidade sobre ela, mas a criança deve ser livre para se expressar quando pode, por exemplo: quando chega o momento de uma recreação, de distração, que ela possa escolher a brincadeira, é fundamental que ela sugira algo, como o seu doce preferido para sua festinha, a música que tanto gosta, ela precisa tomar decisões para ter um desenvolvimento maior, além disso, expressar seus desejos e se divertir. A alegria da criança também está nas decisões, naquilo que ela gosta de fazer, a prática de escolhas pode levá-la a ter momentos de independência que trazem sorrisos sinceros.

A observação dos adultos nas atividades da criança são fatores fundamentais, pois o educador pode melhorar as atividades planejadas, desenvolvê-las e passar a conclusão das pesquisas para sua equipe educacional. O educador deve aproveitar os momentos das rotinas diárias para a análise, não para se dispersar e deixar a criança sem orientação, mas analisar o processo de construção do desenvolvimento com qualidade da criança.

O modelo High/Scope³³ acredita no tempo de planejamento como uma rotina da criança. É como se fosse um método para uma evolução, relacionado às suas próprias decisões expressando, assim, os seus desejos e pensamentos. Esse tempo de planejamento tem como meta fazer que cada criança tome suas próprias decisões. Para isso, utilizam de materiais para o desenvolvimento do projeto. Essas estratégias retomam o conceito de ludicidade. Vejamos esses exemplos: crianças escolhendo canções, monólogos e poesias. Para isso a criança pode contar com a ajuda dos seus colegas e da educadora.

Sabemos que esses planejamentos têm certa diferenciação de acordo com a faixa etária, as menores utilizaram materiais para elaborar seu plano de maneira mais simples, já as crianças maiores poderão utilizar desenhos mais elaborados e expressar, de forma oral, com maior facilidade. Com efeito, observa-se que:

A criança aprende que pode planejar a realização de diversas coisas, desenvolvendo assim um sentido de controle e responsabilidade das conseqüências de suas escolhas e decisões. Como o adulto vai planejando individualmente com cada criança, quando uma criança acaba o seu plano, sai da roda e vai começar a sua atuação na área escolhida. (ZABALZA, 1998, p. 189)

A criança fica estimulada a produzir, geralmente elas gostam de criar, pois para elas brincar é coisa séria. A educadora deve estar sempre próxima da criança, auxiliando no que for preciso, fazendo perguntar sobre seu planejamento, sugerindo e assim ajudando a criança a construir seu plano. Portanto, a criança tem contato com o seu tempo de construção e, conseqüentemente, da sua própria formação como aluno e ser humano.

Saiba que seus alunos são talentosos de várias formas. Use técnicas variadas de aprendizagem, para atingir todos os tipos de inteligência que eles têm: verbal, lógica, visual, corporal, musical, interpessoal, pessoal. (KARTIAFSZ, 2005, p. 34)

A educadora deve aproveitar a sua observação para entender o que os alunos mais gostam e como reagem diante de diferentes situações. Nós temos canais de percepção ligados aos nossos sentidos, o visual, o auditivo e o sinestésico. A criança que é mais visual aprende com maior facilidade por meio da sua visão, observando desenhos e fotos. As crianças que

³³ ZABALZA, Miguel A. *Qualidade em Educação*. Porto Alegre. Editora Artmed. 1998, p. 187.

têm o sentido auditivo mais aguçado gostam de ouvir mais, aprendem com facilidade quando a educadora está falando. Já as crianças que são sinestésicas gostam de pegar nos desenhos, usam o tato e o cheiro. Todos esses fatos são eficazes na elaboração das atividades, pois cada educando tem um canal de percepção que predomina.

O envolvimento da criança deve fluir, mas para que isso ocorra precisa ser incentivada a conversar com a educadora e seus colegas, bem como trocar ideias, desenvolver seu planejamento e, se necessário, alterá-lo.

Em seguida, a criança precisa ter contato com o tempo de arrumar o local onde acabaram de trabalhar, afinal precisa aprender a organizar-se, nada melhor que uma maneira divertida para aprender esse trabalho. As crianças podem colaborar com os adultos guardando os brinquedos, desenhos, quadrados, lápis de cor, as madeiras e outros tipos de materiais semelhantes. Ao guardar tudo isso, aprendem a ter noção do tamanho dos objetos, que cada coisa tem que ser colocada no devido lugar, desenvolvendo esse tempo de arrumar para a socialização com seus amiguinhos num trabalho coletivo que envolve as crianças e os educadores.

Para saber se a criança aprendeu as atividades, é interessante elaborar uma recapitulação do que aconteceu. Isso pode ser realizado por meio dos grupos trabalhados anteriormente, em que as crianças podem falar sobre o que aconteceu, descrevendo seus relatos:

Revisar dá às crianças oportunidades para falarem com as outras sobre as suas experiências pessoais significativas (ao mostrar um pássaro que fez para um móvel); ajudarem a encontrar soluções para os problemas; chegarem a estabelecer uma relação entre o plano e a atividade realizada (excelente oportunidade para realizar experiências-chave em relação à gestão do tempo: se tiverem ou não tempo para a realização dos seus planos); refletirem sobre as suas próprias ideias e ações; ajudarem a representar as suas ações e a verbaliza-las; aprenderem com as suas experiências a utilizar esses conhecimentos em outras ocasiões; interagirem com outras crianças e adultos. (ZABALZA, 1998, p. 191)

Logo após esse tempo mencionado, crianças e adultos podem lanchar juntos e trocar ideias, isso faz que a criança fique à vontade; ela pode até colaborar com a distribuição do lanche. Lembramos que em todo tempo estamos aprendendo, quando a criança distribui o

lanhe pode utilizar de números para contar quantas pessoas tem na sala. Dessa forma, ela vai aprendendo os números se divertindo.

O educador sempre está incluso em todos esses tempos da criança. O recreio pode ser um momento de novas descobertas: brincar na areia, correr, pular, ter contato com novas brincadeiras, jogos, aprender o nome de plantas no pátio da escola, nome de animais e mais uma vez desenvolver o seu aprendizado enquanto brinca, pois é assim que sempre lembramos o nosso tempo de criança.

Todo o trabalho realizado deve ser sempre motivado pelo educador com alegria e satisfação. Podemos aproveitar as datas comemorativas para realizar atividades com as crianças, como o dia das mães e dos pais. Assim as crianças aprendem que existem essas comemorações no ano e podem confeccionar cartazes, lembranças, bem como cartões, murais para o evento e, ainda, podem presentear as mães e pais com a entrega desses trabalhos. A criatividade deve ser extremamente explorada nas crianças, donas de ideias diversas. O adulto precisa estar sempre atento às crianças, pois algumas necessitam de auxílio maior, percebendo suas dificuldades, o educador se interage com elas.

O que chama a atenção das crianças também é o trabalho feito em roda, em que passa a ter um tempo diferente de observação. Nesse momento, podem ser trabalhadas brincadeiras e músicas, sempre ouvindo a criança com suas idéias. Com efeito, isso o educador deve estar atento para a mudança de seu planejamento na atividade. A criança pode ser trabalhada no lado emocional, enquanto ouve a música, tanto como o movimento e a socialização com os demais.

3.2.3 Por que valorizar o brincar na prática docente?

Não é difícil encontrar discursos que afirmam que a criança vai para o Centro Educacional Infantil apenas pra brincar. Realmente brinca muito, mas também aprende brincando e é aí que está a diferença. A pré-escola por ser vista apenas como uma brincadeira e não como um fluir de conhecimento, muitos pais têm errado na decisão de não colocarem seus filhos nessa fase de aprendizado que é tão rica e criativa, pois:

Esse papel é compartilhado também por algumas escolas infantis. Com a intenção de mostrar “seriedade”, elas introduzem precocemente o lápis e o

papel, de modo que as crianças passam quase todo o período em que estão nas salas de aula preenchendo páginas e páginas impressas. (SEBER, 1997, p. 53)

Observamos nesse relato que realmente existem casos como esse, em que o educador não tem noção do vasto campo que a Educação Infantil proporciona com brincadeiras e é sobre isso que iremos descrever. Dissertamos a respeito de teorias acerca da Educação Infantil dando-nos subsídios de conhecimento, como oferecer para a criança o tempo que ela necessita para fazer suas brincadeiras e aprender com elas, os vários tipos de brinquedos que podem ser utilizados numa sala de aula e a observação dos alunos que deve ser feita. Quando observamos a sala, analisamos o comportamento dos alunos nas atividades elaboradas e o desenvolvimento que eles estão adquirindo e assim fazemos as possíveis adaptações, melhorando assim o empenho das crianças.

Vale comentar também as escolas que consideram as brincadeiras somente para que os conteúdos possam ser transmitidos. Cada noção nova é introduzida de maneira lúdica, pois persiste a idéia de que, a partir do manuseio de alguns objetos, tudo pode ser facilitado. Terminada a transmissão e repetida algumas vezes em coro a noção pretendida, tem início o “trabalho sério”. É chegado o momento da fixação do conteúdo; as crianças são colocadas diante de folhas impressas e, munidas com um lápis, passam a fazer cruzinhas, a ligar figuras e assim por diante. (SEBER, 1997, p. 53)

Existem formas mais prazerosas de aprender e podemos investir nisso para as crianças. Imagine um menino de aproximadamente dois anos e muito esperto. Pense que ele está numa sala de aula e a educadora torna um momento da aula lúdica; ele prende sua atenção ao brinquedo que está sendo colocado em prática. De repente, o foco da aula muda, a educadora tira o brinquedo e começa a dizer o que os alunos têm que ligar figuras iguais. A criança vai prestar mais atenção no momento da aula lúdica ou no “trabalho sério”?

Portanto, a criança também se esforça no momento da brincadeira. Muitas vezes pode se concentrar tanto que os outros falam algo e ela está tão concentrada na sua brincadeira que não escuta. Isso pode acontecer, mas não é um fator negativo, uma vez que, muitas vezes, ela se concentra da mesma forma que se concentrava para conseguir ficar de pé enquanto era bebê. Seber (1997) relata aqueles comportamentos das crianças repetindo gestos que ocorreram “como se fosse verdade”, ou seja, elas imitam o que aconteceu com elas.

Analisamos crianças que repetem os costumes que fazem, brincando com qualquer objeto como se estivesse comendo, porém logo depois fazem do objeto outra coisa, joga, arrasta no chão e assim vão brincando. Observamos também crianças que, em determinada fase, gostam de estragar os brinquedos, sentindo prazer em destruir ou construir algo. É aí que entra o papel fundamental do educador, que precisa se colocar no lugar da criança e interpretar essas brincadeiras. Tais ações estão inseridas numa fase de desenvolvimento da criança chamado *fase inicial dos jogos*.

A conduta de viver de modo lúdico situações do cotidiano amplia as oportunidades não só de compreensão das próprias experiências como também de processo do pensamento. A criança se apoia na imaginação para reproduzir recordações ligadas aos momentos em que toma banho, dorme, passeia. Quanto mais ela puder brincar, refazendo diferentemente o seu dia-a-dia, melhor entenderá o significado dessas experiências e maiores condições de progresso o seu pensamento alcançará. (SEBER, 1997, p. 55)

Assim, a criança desenvolve-se brincando com situações que vive no seu dia-a-dia, em atividades diferentes como, por exemplo, numa roda, passando o brinquedo de mão em mão, empilhamento de caixas, revirarem quadrados. Todos esses movimentos que a criança faz possibilitam o domínio do seu corpo.

A criança tem uma fase de reprodução de gestos e ruídos. Esse comportamento é importante para a evolução dos afetos e também da socialização, ela expressa o que observa nas pessoas que estão próximas delas, assim, estimulam o pensamento quando estão repetindo cenas que viveram. Assim:

Respeitar as crianças significa entender que cada uma delas brinca do que vive, como vive e como compreende viver. Jamais devemos impor modelos a uma criança. Devemos deixá-la livre para desenvolver a própria imaginação criadora. Por outro lado, não cruzemos os braços enquanto ela se diverte. Devemos contribuir para o seu desenvolvimento, questionando-a sobre o que ela realiza e ajudando-a a dirigir o raciocínio na direção de uma reflexão crítica e questionadora da sua própria realidade. Sem que a criança compreenda suficientemente a realidade que a cerca, como ela poderá um dia transforma-la? (SEBER, 1997, p. 64)

Imagine uma sala em que a educadora pede às crianças que desenhem algo, como por exemplo, uma flor. As crianças a imaginam colorida, rosa, amarela, azul. Desenham e pintam. De repente, a educadora chega à mesa do educando e enfatiza: “Você não fez como eu queria, essa flor deve ter cinco pétalas!” A criança imaginou uma flor que não era igual a da educadora, ela fez o que imaginou. Logo depois de alguns dias a educadora pede para

desenhar novamente. A criança lembra da cena que ocorreu e resolve desenhar a flor da educador, não desenvolvendo assim a sua criatividade. A Educação Infantil não pode limitar-se como reprodutora de referencialização ³⁴:

[...] o trabalho do professor é muito importante devendo incentivar a criança a se expressar, a imaginar outras possibilidades, caso contrário o aluno poderá se tornar apenas um repetidor de respostas e modelos prontos, pois a “perda do lúdico” provoca na criança o envelhecimento precoce e a atrofia da espontaneidade” (SANS, 1995, p. 22).

Educadores devem estar atentos aos seus comportamentos para não limitar o desenvolvimento das crianças. A sua produção traz um crescimento para si; a educadora deve orientar, explicar as brincadeiras e o que precisa ser melhorado no trabalho das crianças. O educando deve ter contato com as brincadeiras e não deve ser um espectador ou observador. Deve ser a estrela que brilha no palco da Educação Infantil, por isso não podemos deixar esse brilho apagar.

Discutindo ainda sobre a importância do brincar na Educação Infantil, podemos fazer do processo lúdico um mecanismo para a formação do leitor literário. A figura na obra literária teve sua origem nas primeiras adaptações de textos para a criança, de maneira mais intensa no século XVIII. Essa implantação de imagens no livro infantil desencadeou-se pela necessidade de ver a criança como leitora de mundo. Assim como surgiu a mudança do olhar para a criança, não podemos esperar leitores como aqueles que não tinham voz nos estudos científicos acerca da Educação Infantil. Atualmente, vem crescendo o número de pesquisas sobre a importância de valorizar os direitos da criança, o que provoca a necessidade de analisar a importância do meio em que a criança está, num espaço que privilegie o brincar, o contexto do mundo tecnológico e a importância de oferecer as crianças às manifestações culturais e artísticas, por meio da arte, como a música e literatura infantil. A arte destinada à criança teve que sofrer um processo de adaptação em consequência das mudanças da sociedade, na busca de diálogos mais amplos.

³⁴ Para Saussure (1969), o signo lingüístico é a união do conceito de imagem acústica. O conceito é a representação mental de um objeto ou da realidade social em que nos situamos. Nesse caso, a educadora pediu para as crianças desenharem uma flor, mas não era qualquer flor, mas sim aquela que ela havia imaginado. Podemos perceber uma representação condicionada pela formação sócio-cultural que cerca a professora, uma concepção cristalizada que não permite às crianças representarem a imagem de flor que cada criança tem.

Nesse sentido, fez-se necessário apresentar às crianças a música e a literatura infantil por meio do lúdico, não simplesmente como instrumento pedagógico, mas como arte: “Literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e a sua possível/impossível realização”. (COELHO, apud FILHO, 2009, p. 22).

Assim, a produção artística para crianças não se origina da necessidade apenas de ver a arte como recurso pedagógico, mas cuja função é o lúdico, o catártico, além de mecanismo para formação do leitor literário e do cognitivo, levando a criança à apreciação da arte. O documento do MEC afirma que devemos oferecer a criança contato com múltiplas linguagens:

Além da conversa constante, o canto, a música e a escuta de histórias também propiciam o desenvolvimento da oralidade. A leitura pelo professor de textos escritos, em voz alta, em situações que permitem a atenção e a escuta das crianças, seja na sala, no parque debaixo de uma árvore, antes de dormir, numa atividade específica para tal fim etc., fornece às crianças um repertório rico em oralidade e em sua relação com a escrita. O ato de leitura é um ato cultural e social. Quando o professor faz uma seleção prévia da história que irá contar para as crianças, independentemente da idade delas, dando atenção para a inteligibilidade e riqueza do texto, para a nitidez e beleza das ilustrações, ele permite às crianças construir um sentimento de curiosidade pelo livro (ou revista, gibi etc.) e pela escrita. A importância dos livros e demais portadores de textos é incorporada pelas crianças, também, quando o professor organiza o ambiente de tal forma que haja um local especial para livros, gibis, revistas etc. que seja aconchegante e no qual as crianças possam manipulá-los e “lê-los” seja em momentos organizados ou espontaneamente. (RCNEI, 1998, p.133).

Quando falamos em leitor literário, a leitura abrange diversos tipos de textos, como o teatro, o texto escrito, visual e as pessoas que nos cercam e o mundo. A classificação de leitor na Educação Infantil é definida como pré-leitor: “não tem a competência de decodificar a linguagem verbal escrita; ele inicia o reconhecimento da realidade que o rodeia principalmente pelos contatos afetivos e pelo tato, a imagem tem predomínio absoluto.” (Filho, 2009, p. 45). Nessa fase, são sugeridos livros dedicados a imagem, trazendo reconhecimento das cenas e contato com estruturas na narrativa, como o tempo, personagens e espaço. Quando a criança não está interessada em ouvir a história, é importante que o professor não insistir e mudar a estratégia. O educador deve conhecer a história e fazer uso da afetividade na contação de história.

É importante ressaltar que na sociedade contemporânea, permeada de novas tecnologias, como jogos eletrônicos e a televisão, se torna indispensável que a criança possa estabelecer relações com o livro por meio de narrativas orais e das ilustrações que são uma das linguagens não verbais presentes na obra literária, além do contato tátil com o livro, uso de fantoches para a contação de histórias, deixando que a brincadeira possibilite a afetividade da criança com o livro por meio do lúdico. Sem dúvida, além do gosto pela arte, haverá oportunidades de construção do conhecimento.

Discutimos a respeito da prática docente, do espaço, do tempo e da valorização do brincar na Educação Infantil no sentido de que o educador é um mediador no CEI. Dessa forma, se torna necessário uma breve contextualização da importância da mediação para Vigotski (2009).

3.3 A importância da mediação

A mediação faz parte do desenvolvimento do homem a partir do seu nascimento, e essa apropriação é dada a partir das funções psicológicas superiores, que são mediadas aos elementos que auxiliam para as atividades do ser humano. Para (VIGOTSKI, 2008), os instrumentos e os signos, são instrumentos que mediam o processo de aprendizagem.

É importante ressaltar que em nossa vida, os signos fazem parte dos processos, aprendemos informações a partir do meio em que vivemos, tanto a partir do contato com os instrumentos concretos e a partir da linguagem. Os signos fazem parte desde o momento em que o homem primitivo desenhava nas pedras. Quando utilizamos algum mecanismo para o auxílio da memória, encontramos nessas ações os processos de mediação. Utilizamos um conceito intitulado internalização. Para (VIGOTSKI, 2008, p. 56) “chamamos de internalização a reconstrução interna de uma operação externa”. O movimento que acontece com o uso de sinais externos que apreendemos e vão se modificando em processos internos são chamados de internalização. As transformações que ocorrem no processo de internalização se dá em três níveis de saber:

a) Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente [...] b) Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal [...] c) A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento [...] (VIGOTSKI, 2008, p. 57).

Pode verificar o processo de internalização nas relações que são estabelecidas entre o educador e o educando, tal relação consiste na mediação pedagógica, a partir de um caráter sistematizado, tornando processos relevantes para a aquisição do conhecimento que os educandos vivem. Assim, o conhecimento científico conquistado e transformado historicamente é adquirido a partir da mediação, numa aprendizagem sistematizada. Ocorre, todavia que não se pode confundir essa mediação pedagógica, como um retorno a escola “tradicional”, sendo a educadora a detentora do saber e o aluno mal podendo se expressar.

A tarefa do docente consiste em desenvolver não uma única capacidade de pensar, mas muitas capacidades particulares de pensar em campos diferentes; não em reforçar a nossa capacidade geral de prestar atenção, mas em desenvolver diferentes faculdades de concentrar a atenção sobre diferentes matérias. (VIGOTSKI, 2008, p. 108)

Assim, o educador deve agir no Centro Educacional Infantil como um mediador, propiciando à criança a oportunidade de se expressar, no objetivo da busca de respostas aos questionamentos levantados.

O mediador não deve apenas oferecer novos conhecimentos ao seu educando, ele precisa ir além. Os contextos de aprendizado devem propiciar à criança contatos com tais conhecimentos fora do ambiente da sala de aula, e um estabelecimento de relações das atividades realizadas na instituição de Educação Infantil que propiciem descobertas, e, além disso, superação das dificuldades.

Veremos, a seguir, o conceito desenvolvido a partir da aprendizagem e, posteriormente, do desenvolvimento, mostrando suas bases teóricas no contexto da instituição de Educação Infantil, constituído a partir da mediação, uma vez que: “Para elaborar as dimensões do aprendizado escolar, descreveremos um conceito novo e de excepcional importância, sem o qual este não pode ser resolvido: a zona de desenvolvimento proximal”. (VIGOTSKI, 2008, p. 94).

A aprendizagem começa antes da criança ter contato com a escola, porém é um aprendizado não sistematizado, passando a ser sistematizado e produtor de algo novo no desenvolvimento do educando quando está na escola. Nessa teoria, temos dois níveis de desenvolvimento:

O primeiro nível pode ser chamado de *nível de desenvolvimento real*, isto é, o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabelecem como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completos. Quando determinamos a idade mental de uma criança usando testes, estamos quase sempre tratando do nível de desenvolvimento real. Nos estudos do desenvolvimento mental das crianças, geralmente admite-se que só é indicado da capacidade mental das crianças aquilo que elas conseguem fazer por si mesma. (VIGOTSKI, 2008, p. 95)

A atividade que a criança consegue resolver autonomamente, sem o auxílio de um mediador, caracteriza o nível de desenvolvimento real. Quando a criança não consegue resolver uma ação sozinha, necessitando da ajuda de outra pessoa mais experiente, encontramos o nível de desenvolvimento proximal ou potencial. Conforme Vigotski (2008), o ensino só tem validade quando se adianta ao desenvolvimento, ou seja, que ensina a criança aquilo que ela não descobriria sozinha. Dessa forma, seu desenvolvimento está relacionado à aprendizagem e a mediação do adulto é importante nesse processo. O psicólogo aborda a importância de identificarmos o nível de desenvolvimento que explicitam a zona de desenvolvimento proximal:

[...] A distância entre o nível do desenvolvimento real, que se costuma determinar por meio da solução independentemente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado por meio da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VIGOTSKI, 2008, p.97)

É importante ressaltar que essa teoria explica que, a partir da maturação da criança, ela é capaz de passar do nível de desenvolvimento proximal para o real, ou seja, hoje, o que uma criança faz a partir do auxílio de um mediador, amanhã, poderá fazer sozinha.

De acordo com Vigotski, o aprendizado cria uma zona de desenvolvimento proximal. Mas, o desenvolvimento progride de maneira mais lenta que o aprendizado, além disso, mesmo que o aprendizado esteja relacionado ao desenvolvimento da criança, eles não se realizam na mesma proporção. Segundo Souza (2003, p. 183) “Logo, aprendizado que

movimenta os processos internos de desenvolvimento. Isso ocorre por meio do contato com outros seres e com determinada cultura”. Dessa forma, no ser humano, o desenvolvimento ocorre de fora para dentro, se tornando imprescindível que o homem esteja em situações de aprendizado para que o desenvolvimento possa acontecer.

Vigotski (2008) explicita que, a partir do entendimento da zona de desenvolvimento proximal, devemos reavaliar a função da imitação no aprendizado.

[...] Um princípio intocável da psicologia clássica é o de que somente a atividade independentemente da criança, e não na sua atividade imitativa, é indicativa de seu desenvolvimento mental. Esse ponto de vista está expresso em todos os sistemas atuais de testes. Ao avaliar-se o desenvolvimento mental, consideram-se somente as soluções de problemas que as crianças conseguem realizar sem a assistência de outros, sem demonstração e sem o fornecimento de pistas. Pensa-se na imitação e no aprendizado como processos puramente mecânicos. Recentemente, no entanto, psicólogos tem demonstrado que uma pessoa só consegue imitar o que está no seu nível de desenvolvimento. Por exemplo, se uma criança tem dificuldade com um problema de aritmética e o professor o resolve no quadro-negro, a criança é capaz de captar a solução num instante. Se, no entanto, o professor solucionasse o problema usando a matemática superior, a criança seria incapaz de compreender a solução, não importando quantas vezes a copiasse. (VIGOTSKI, 2008, p. 99, 100)

Quando o homem realiza o processo de internalização, ele não imita apenas realizando cópias neutras da realidade, o que acontece é a criação de relações novas que refletem no social, a partir da criatividade, autonomia e divergência. Desde a Grécia Antiga já se ouvia falar do conceito de imitação. Segundo Aristóteles (1984, p. 243) “o imitar é congênito no homem (e nisso difere dos outros vivos, pois, de todos, é ele o mais imitador, e, por imitação, aprende as primeiras noções), e os homens se comprazem no imitado”. As discussões de Vigotski (2008) no que se refere à imitação, segundo Vasconcelos; Valsiner *apud* Gasparim (2007, p. 82) é convencer os educadores “de que o papel daqueles que atuam com atividades educacionais nas escolas é criar ambientes que melhor utilizem os mecanismos da imitação”. Assim, Vigotski (2009, p. 101) afirma que “as crianças podem imitar uma variedade de ações que vão muito além dos limites de suas ações que vão muito além dos limites de suas próprias capacidades”. A partir da orientação do adulto, ao utilizar a imitação, os educandos são capazes de fazer várias atividades.

Para o homem construir seu próprio conhecimento, precisa se apropriar do conhecimento introduzido pela humanidade com a qual se socializa, assimilando os

conhecimentos adquiridos historicamente. Assim observamos a importância dada por Vigotski à zona de desenvolvimento proximal e à imitação para o aprendizado.

O brinquedo pode propiciar criar a zona de desenvolvimento proximal por meio da imitação:

[...] 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, por 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 entre instrução e desenvolvimento [...] O brinquedo é uma fonte de desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento proximal. (VIGOTSKI, *apud* VAN DER VEER; VALSINER, 1996, p. 373)

Vigotski (2008) observou as brincadeiras que as crianças imitam dos adultos, porém elas não aconteceriam se não existisse o modelo presente. Assim, a imitação de uma brincadeira favorece o desenvolvimento do educando tanto quanto a imitação que acontecerá na instrução. Portanto, na zona de desenvolvimento proximal, o educador ou o colega mais experiente auxilia na aprendizagem de uma ação nova.

Até o presente momento, teorizamos acerca de autores que subsidiam nosso trabalho. Nossa intenção é procurar relacionar essa teoria com a prática no Centro Educacional Infantil situado no município de Coxim-MS. Todavia, em toda pesquisa científica, torna-se necessário traçar os passos do percurso da pesquisa, bem como o olhar que teremos ao objeto de estudo. Nesse sentido, o próximo capítulo tem o objetivo de apresentar a construção do percurso metodológico.

CAPÍTULO IV: A CONSTRUÇÃO DO PERCURSO METODOLÓGICO

4.1 Como surgiu essa pesquisa?

Antes de ressaltarmos a respeito do viés metodológico que engendra essa pesquisa, acreditamos que se faz necessário justificar o porquê em desenvolver a temática da presente dissertação.

No mês de agosto de 2005, a autora deste trabalho passou no vestibular e, como toda iniciante, teve a oportunidade de aprender a elaborar um pré-projeto. Todos os alunos deveriam escolher um tema e desenvolvê-lo. O seu contato com crianças, por meio de projetos filantrópicos, ocasionou o interesse em investigar a criança no *locus* escolar, possibilitando uma breve observação e uma instigação maior em continuar a pesquisa.

A partir do ano de 2007, no 2º Ano do curso de Letras, tornou-se aluna de Iniciação Científica. A conclusão do Curso, em 2009, resultou na construção de uma monografia intitulada “Tempo de reconhecimento do ser criança: desenvolvimento e aprendizagem no âmbito da instituição de Educação Infantil no município de Coxim-MS”.

Porém o desejo em continuar a pesquisar não acabou. Na monografia, constatou a presença do lúdico na sala de aula, a partir da pesquisa de campo. No entanto, após a conclusão do trabalho, verificou que havia lacunas que poderiam ser estudadas posteriormente, dentre elas, destacou-se o objetivo da pesquisa: quais são os aspectos relevantes na aprendizagem da criança, evidenciando a ludicidade a partir da mediação do educador da Educação Infantil?

Dessa forma, a pesquisa em foco tem sido realizada a partir do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. É importante ressaltar que, no processo de construção deste trabalho, foram de grande valia as bibliografias e as discussões realizadas nas disciplinas do Curso de Mestrado, durante o ano de 2010, além dos referenciais teóricos estudados no GEPEMUL – Grupo de Estudos e Pesquisas e em Educação em Múltiplas Linguagens e orientações individualizadas com a orientadora.

Todo o processo de construção deste trabalho foi desenvolvido a partir do levantamento e estudo do referencial teórico para a pesquisa, bem como das fontes primárias e secundárias; seleção e análise das referências levantadas; levantamento e análise do Estado da Arte³⁵; elaboração dos capítulos anunciados na dissertação; realização da coleta de dados e iniciação da análise dos materiais levantados a partir da pesquisa qualitativa, tendo como foco a investigação dos aspectos relevantes para a aprendizagem a partir de uma prática docente lúdica.

Ao discutir a respeito da prática pedagógica e da criança na Educação Infantil, a partir da visão do homem, baseada na abordagem da teoria histórico-cultural, sentimos a necessidade de propor nessa pesquisa, uma breve discussão a respeito das ideias de Vigotski na área da Educação, bem como contextualizar o momento histórico no qual essa teoria foi construída.

4.2 Constituição do olhar ao objeto de estudo a partir da matriz epistemológica de Vigotski

Todo inventor, por mais genial que seja, é sempre produto de sua época e de seu ambiente. Sua obra criadora partirá dos níveis alcançados anteriormente e também se apoiará nas possibilidades que existem fora de si. (VIGOTSKI, *apud* MOLON, p. 2010, p. 21).

A construção da teoria histórico cultural surgiu pela busca de solução para o momento no qual Vigotski vivia. Sua produção científica foi oriunda do contexto histórico de efervescência da Revolução Socialista, que ocorreu na Rússia, no ano de 1917. De acordo com Souza (2003, p. 177), “para Vigotski, os fundamentos teórico-metodológicos da psicologia marxista deveriam partir da análise psicológica da atividade do homem”.

Vigotski (2008) buscava nos seus estudos a construção de uma nova psicologia que superasse os modelos naturalistas e mentalistas da psicologia que predominava no seu tempo.

³⁵ O Estado da Arte ou Estado do Conhecimento são definidos como pesquisas de caráter bibliográfico. Conforme (FERREIRA,2002, p. 257) “elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos [...]”.

Seu objetivo era a compreensão do psiquismo humano em sua totalidade, a partir da influência dos aspectos culturais e históricos. Vigotski centrou-se nas fontes marxistas, pois viu nos métodos de movimento e mudança de princípios do materialismo dialético a solução para as contradições científicas que confrontavam seus contemporâneos, aplicando esse referencial para explicar as transformações dos processos psicológicos elementares para processos complexos. O psicólogo procurou correlacionar à idéia de Marx as questões psicológicas concretas, a partir da concepção que a natureza humana pode sofrer mudanças a partir das transformações históricas na sociedade e na vida material. Assim, seu objetivo era “a partir do conjunto do método de Marx como construir uma nova ciência, como abordar a investigação da psique” (VYGOTSKI, 1982, *apud* VEER; VALSINER, 1996, p. 170). Dessa maneira, procurava uma nova metodologia para analisar os fenômenos estudados, porém necessitava:

Descobrir a essência de determinado domínio de fenômenos, as leis de sua mudança, as características qualitativas e quantitativas, sua causalidade, para criar as categorias e conceitos adequados a eles, ou, em uma só palavra, para criar seu próprio Capital. (VIGOTSKI, 1926 *apud* VAN DER VEER; VALSINER, p. 171).

A psicologia histórico-cultural de Vigotski (2008) tinha o propósito de compreender como ocorre o desenvolvimento nos indivíduos, das funções psicológicas elementares para as funções psicológicas superiores.

A cultura e a história são extremamente importantes no que se refere a compreensão do psiquismo. Assim, Vigotski (2008) se contrapôs à psicologia conservadora e positivista, que analisava apenas em laboratório os estudos psicológicos. Acreditava que o indivíduo que tem uma estrutura psicológica, deve ser estudado na sua totalidade, e os elementos culturais favorecem o entendimento dos seus elementos psíquicos, pois as crianças irão receber sua herança biológica e, aos poucos, receberão a herança cultural, onde darão atribuição aos significados do mundo.

A maneira do ser humano se vestir, falar ou alimentar-se pode sofrer uma variação de uma cultura para outra. Ao nascermos, temos uma história adquirida de nossas gerações, a partir das relações socioculturais, nossa história vai se construindo com a história da humanidade. O termo histórico está contido na teoria de Vigotski (2008), possibilitando o entendimento das categorias social e cultural.

A questão da história é fundamental porque nos remete à matriz que constitui o contexto do pensamento de Vigotski. É o caráter histórico que diferencia a concepção de desenvolvimento humano de Vigotski das outras concepções psicológicas e lhes confere um valor inovador ainda nos dias de hoje, sete décadas após a redação do Manuscrito. Podemos afirmar que a questão da história, tal como aparece em Vigotski, permite definir os contornos semânticos do social e do cultural e é uma questão-chave no debate entre natureza e cultura. (PINO, 2000, p. 48)

A teoria histórico-cultural fundada por Vigotski (2008), enfrentou críticas no princípio. Conforme Van Der Veer e Valsiner (1996), somente a partir de 1924, Luria começou a trabalhar em cooperação e co-autoria. Os experimentos das evidências empíricas para a teoria histórico-cultural foram elaborados, em sua maior parte, na Academia de Educação Comunista. Portanto, Vigotski (1996) passou a pesquisar a constituição das funções psicológicas superiores dos indivíduos e as modificações em seu desenvolvimento a partir do materialismo dialético, tendo como referencial Marx e Engels.

A forma pela qual Vigotski (1996) se aprofundou nos estudos acerca das funções psicológicas superiores, por meio dos princípios do materialismo dialético, possibilitou a superação das concepções conservadoras mecanicistas que engendravam a psicologia da época. O teórico encontrava nas relações sociais, culturais e históricas os elementos que formavam o psiquismo do ser humano.

O método adotado por Vigotski a partir dos princípios marxistas, nos leva a analisar a sociedade historicamente. O homem deve ser estudado a partir da base material que existem em sua vida, a partir de suas relações, com a natureza, com o meio em que vive e com o trabalho. Portanto, o entendimento do desenvolvimento das funções psicológicas superiores levou Vigotski a afirmar que o homem é sócio-histórico e se mantém em transformação com o ambiente em que está inserido.

Consideramos de suma importância fazer referência à constituição do método de Vigotski, visto que é o referencial de base para a pesquisa, pois: “um método reflete sempre o olhar, a perspectiva que se tem das questões a serem estudadas”. (VIGOTSKI apud FREITAS, 2002, p. 27).

A seguir, apresentamos os resultados da pesquisa realizada no Estado da Arte, evidenciando os trabalhos que têm afinidade com o tema da dissertação, além dos referenciais teóricos adotados nessas pesquisas.

4.3 Estado da Arte

Segundo Luna (1996, p. 82), o objetivo do Estado da Arte é “[...] descrever o estado atual de uma dada área de pesquisa: o que já se sabe, quais as principais lacunas, onde se encontram os principais entraves teóricos e/ou metodológicos”.

Acreditando na importância do Estado da Arte para a elaboração da dissertação proposta no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, foi realizada uma pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento produzido relacionado ao tema intitulado “Ludicidade na Educação Infantil: relações da prática docente no município de Coxim-MS”, na intenção de observar as pesquisas que ainda não foram realizadas, para a formulação adequada do questionamento, pois “[...] as perguntas bem formuladas podem ter mais validade do que as respostas adequadas”. (VIGOTSKI, 2004, p. 251).

Portanto, a partir da consulta no Banco de Teses e Dissertações da CAPES (Coordenação Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e no portal da SCIELO (Scientific Electronic Library Online), foi realizado o levantamento, seleção e análise da produção acadêmica com a temática do objeto de estudo.

No portal da CAPES foi realizada a busca por assunto das palavras-chave: “prática docente, ludicidade e aprendizagem”, com a opção de dissertações e teses sem delimitar o período. Foram encontradas 49 dissertações, porém selecionadas apenas as pesquisas que estavam mais relacionadas ao objeto de estudo, dentre elas, 19 dissertações. A discussão realizada abaixo, acerca dos resumos, privilegiou as pesquisas na vertente da psicologia histórico-cultural, em virtude de ser a matriz epistemológica contemplada para elaboração da dissertação.

Prado (1991) desenvolveu sua pesquisa a partir do tema “Des-cobrimo o lúdico: a vivência lúdica infantil na sociedade moderna.” A pesquisa teve como propósito o entendimento da atividade lúdica, além de sua importância para o desenvolvimento da criança. Conclui-se na definição do termo lúdico com as categorias elementos lúdicos e atividades lúdicas, além da proposta da atividade lúdica como recurso ocupacional e terapêutico ocupacional.

Guadagnini (2001) pesquisou o “Espaço, brinquedo e Educação: um estudo sobre o parque lúdico do SESC/Itaquera-São Paulo. Visando um estudo histórico sobre as concepções de brinquedo, foi realizada uma relação de nossa herança histórica com o momento de hoje, a partir da avaliação do Parque. Conclui-se que a atual sociedade capitalista é baseada no neoliberalismo, visa ao consumo do lazer como mercadoria, apontando a importância do lazer numa nova sociedade, com instituições onde o lúdico seja o princípio pedagógico.

O estudo de Amblard (2005) analisou a “Construção da Ludicidade sob a Ótica do Educador Infantil” e discutiu, por meio do discurso dos professores, suas diversas percepções relacionadas à proposição do lúdico na prática docente. O estudo a respeito do lúdico no desenvolvimento infantil é entendido enquanto jogo, brinquedo e brincadeira. Conclui-se que há possibilidade de discussão da ludicidade nos centros educacionais a partir da reflexão da própria prática docente.

Silva (2006) analisou “O lúdico na Educação Infantil: concepções e práticas dos professores da rede municipal de Campo Grande-MS”, tendo como objetivo observar as concepções dos professores de Educação Infantil no que diz respeito ao brincar, bem como as atividades lúdicas desenvolvidas. Concluiu que as atividades de brincar encontram-se, no geral, restritas à sala de aula e o brinquedo é valorizado pelos professores somente como atividade pedagógica dirigida e específica para aquisição de conteúdos e habilidades acadêmicas, não contando com a exploração da área externa (parque) como espaço para o brinquedo.

Volpi (2006) elaborou um estudo a respeito da Educação Infantil “O que dizem as publicações nos anos de 1997 a 2004” O objetivo da dissertação foi a realização de um Estado da Arte de teses e dissertações que têm por tema a Educação Infantil, defendidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação nas Instituições Superiores do Estado do Paraná no período de 1997 a 2004, mapeando os temas, os avanços e perspectivas na direção da Educação da criança para a emancipação como sujeito social, bem como as proposições para a formação de professores. A pesquisa teve como base o banco de teses da CAPES, a partir da consulta a resumos de 3 teses e 81 dissertações e escolhidas para análise 1 tese e 11 dissertações, tendo como foco a Educação Infantil e a formação dos professores. Conclui-se que as pesquisas originam a partir da prática docente dos pesquisadores.

Gonçalves (2008) desenvolveu sua pesquisa a partir da investigação da “Importância da arte para a formação do educando”. A autora analisou o desenvolvimento da percepção e da memória de crianças por meio de suas aprendizagens expressivas e simbólicas, sondando o local das experiências criativas e o papel das mediações culturais e imagens do dia-a-dia e da arte para o exercício cognitivo do educando, para assim, compreender o processo de significação. A partir do convívio do grupo de crianças por meio da pesquisa de campo, verificou-se a produção criativa estimulada; concluiu que as crianças percebem e conhecem, simultaneamente, no mesmo momento em que expressam, transformando suas lembranças, pensamentos e contexto, pela ação lúdica, por meio de uma sensibilização ampla, que envolve a esfera corporal, cognitiva, emocional e social, em que se evidenciou que o menino e a menina são produtores culturais.

Mariano (2009) elaborou sua dissertação intitulada “Brincadeiras e jogos na Educação Infantil: o lúdico e o processo de constituição de sujeitos numa turma de crianças de 4 e 5 anos”. A pesquisa afirma que o lúdico é elemento essencial ao desenvolvimento infantil, pois surge marcado pela cultura e são mediados pelas relações entre os sujeitos. Objetivou-se analisar quando e como aconteciam atividades lúdicas no dia-a-dia de uma turma de crianças da Educação Infantil, além da medida que tais ações influenciavam no processo de constituição da professora e de seus alunos. A pesquisa demonstrou que as atividades lúdicas, mesmo sendo consideradas como fatores de aprendizagem, constituem como sujeitos, porém não foram suficientemente planejadas e/ou acompanhadas pela docente, pois o lúdico acontece num espaço-tempo limitado, e muitas vezes, tem sua utilização restrita na prática docente.

Landó (2009) dissertou acerca da “Atividade lúdica em práticas de ensino com crianças da Educação Infantil em creche”. A pesquisa teve como objetivo a investigação das práticas docentes com atividades lúdicas na Educação Infantil em creche, bem como seu papel no desenvolvimento mental e afetivo das crianças. Conclui que há eficácia do trabalho da professora nos processos mentais das crianças.

As pesquisas qualitativas predominam nos trabalhos analisados, observou-se também a presença da pesquisa colaborativa e o experimento didático – formativo. A técnica de coleta de dados mais utilizada foi da entrevista estruturada, posteriormente aparecem a análise autobiográfica, histórias de vidas, seguida da análise documental. Na metodologia de pesquisa, predomina a pesquisa do tipo descritiva, por meio da análise de documentos,

entrevistas, depoimentos dos sujeitos envolvidos na pesquisa e observações feitas com pesquisa de campo.

A partir da intervenção no espaço escolar, algumas pesquisas deram ênfase ao estudo de caso, poucas pesquisas foram desenvolvidas fora do ambiente escolar. A partir da análise dos referenciais mais utilizados nas dissertações pesquisadas no portal da CAPES foi constatada a predominância da Psicologia histórico-cultural. O referencial teórico psicanalítico predominou nos artigos do portal da Scielo a Psicanálise.

No banco de dados SCIELO foi realizada a busca a partir das palavras-chave “prática docente, ludicidade e aprendizagem”. Não foi delimitado período para a busca, levando-se em consideração que o banco de dados em questão abarca publicações desde 1994. Na busca por títulos contendo as três palavras-chave não foi obtido nenhum registro. Pesquisando pela palavra “ludicidade” foram encontrados 18 artigos, porém os que foram considerados em maior número e relevantes para a pesquisa foram encontrados pela palavra “lúdico”, sendo que apareceram 38 trabalhos e selecionados 15 para análise.

A partir do levantamento, seleção e análise dos trabalhos que contemplam este estudo inicial do Estado da Arte, é possível observar as pesquisas que vêm sendo produzidas no âmbito da ludicidade:

O fechamento mais importante para este texto é a ênfase na importância das revisões de literatura. Quer como peça fundamental na definição-detalhadamente de um problema de pesquisa, uma revisão de literatura constitui um respeito ao trabalho de outros pesquisadores e um compromisso com a crítica contínua ao produto destes e, portanto, com o aprimoramento da ciência. (LUNA, 1996, p. 105).

Destacamos a seguir uma breve apresentação dos artigos que contemplam a psicologia histórico-cultural:

Oliveira; Dias e Roazzi (2003) desenvolveram o artigo intitulado “O lúdico e suas implicações nas estratégias de regulação das emoções em crianças hospitalizadas”. O objetivo centrou-se em analisar se recursos lúdicos modificam as estratégias utilizadas por crianças hospitalizadas em lidar com as emoções de raiva e tristeza, a partir da avaliação de 36 crianças de 6 e 10 anos de idade divididas em dois grupos controles (dentro e fora de hospitais) e um grupo experimental (dentro do hospital). As crianças foram submetidas à pré e

pós testes. Os resultados revelaram que as maneiras de regulação da emoção modificavam em função do lúdico e a testagem foi considerada uma atividade lúdica, podendo trazer mudanças em crianças hospitalizadas.

Pedrosa (2005) desenvolveu a pesquisa acerca da “Aprendizagem e subjetividade: uma construção a partir do brincar”. O objetivo apresentou o papel do brincar no processo de aprendizagem a partir da interação com o educador. Os sujeitos da pesquisa são cinco educadores e vinte oito alunos do primeiro ano do ensino fundamental em Sobradinho II, Distrito Federal, com população de baixa renda, indicados por terem dificuldade de aprendizado. Foi realizada observação participativa durante cinco meses, tendo como metodologia a abordagem qualitativa. Portanto conclui-se que o brincar, como espaço de lazer, deve ser analisado como constituinte do sujeito e do desenvolvimento de sua subjetividade.

Moreira e Castilho (2009) desenvolveram o artigo “Conteúdos lúdicos, expressivos e artísticos na educação formal”. Atualmente, a necessidade premente de atentar para a inclusão contextualizada de práticas lúdica, vem sendo apresentadas pelas diretrizes propostas pelos Parâmetros Curriculares tanto das disciplinas de Educação Física, como da Educação Artística. O objetivo do artigo centrou-se em analisar se o lúdico e a arte estão disponíveis dentro dos conteúdos desenvolvidos pelos professores e se possuem um espaço destinado dentro da Educação formal. Foi realizadas observação e aplicação de questionários para trinta professores voluntários, nas disciplinas de Educação Física e Artística, utilizando como instrumento e questionário perguntas mistas. A análise dos dados concluiu a presença do lúdico e da arte nas disciplinas, porém nem sempre esses recursos foram utilizados de maneira consciente e contextualizados, e, mesmo com a implantação dos parâmetros curriculares desde 1998, esse espaço ainda não está consolidado.

Os trabalhos selecionados no portal Scielo têm predominância na área da Psicologia e Saúde, dentre os artigos, observaram-se discussões acerca da avaliação dos conhecimentos sobre nutrição de docentes a um programa educativo, envolvendo a utilização de jogos de regras lúdicas; a aquisição de conhecimento nas atividades de educação em saúde, mediada na utilização de um jogo educativo sobre aleitamento materno e cuidados básicos com o recém-nascido em alojamento conjunto numa maternidade filantrópica de Ribeirão Preto-SP.

Um projeto acerca as atividades lúdicas desenvolvidas na enfermaria de oncologia pediátrica; a importância do lúdico com enfoque na música no desenvolvimento infantil no cuidado de enfermagem; possibilidades de desenvolvimento na interação entre crianças com necessidades especiais em contexto lúdico; as implicações nas estratégias de regulação das emoções em crianças hospitalizadas por meio do lúdico; a importância da interação entre crianças hospitalizadas e uma psicóloga, no atendimento psicopedagógico em enfermaria.

Promoção da saúde visual por meio de atividades lúdicas numa enfermaria; contribuição no campo da enfermagem por meio da leitura mediada como estratégia de cuidado lúdico; valorização das narrativas das crianças na construção de uma bruxa com caixa de papelão numa instituição de Educação Infantil. A importância da interação das crianças entre pares e com adultos em situações favoráveis de aprendizagem, através do uso pedagógico apropriado das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), no desenvolvimento do comportamento autônomos de aprendizagem, que beneficia o desenvolvimento intelectual e sócio-afetivo; conteúdos lúdicos, expressivos e artísticos na Educação Física e Artística no que diz respeito a aprendizagem em Santa Catarina; a formação de professores para a disciplina Educação Física no que relacionado a ciência, controle e ludicidade na educação dos corpos e a aprendizagem e subjetividade como construção a partir do brincar no ensino fundamental.

As conclusões analisadas nas dissertações do portal da CAPES asseguram que a ludicidade é importante, que os professores afirmam a necessidade das atividades lúdicas, porém observou-se a falta de capacitação para um melhor desenvolvimento do brincar e do jogo em algumas instituições de Educação Infantil. As palavras que predominaram, vinculadas à ludicidade, tiveram como foco: aprendizagem, cultura lúdica, memória, fotografia, corpo, imagem, constituição de sujeito, brincadeiras, jogos e registro avaliador. Pode-se observar que a pesquisa de campo teve predominância nos Centros Educacionais Infantis.

No portal da Scielo, as pesquisas tiveram mais ênfase na importância da ludicidade para a reabilitação de doenças, mostrando o impacto positivo na área da saúde, com predominância das palavras: mídia, aprendizagem, Educação do corpo, emoção, crianças hospitalizadas e subjetividade. O hospital foi o local que predominou na pesquisas de campo.

Portanto, a partir do levantamento bibliográfico realizado, pretende-se pesquisar a ludicidade na prática docente e a sua influência na aprendizagem da criança, tendo em vista que as pesquisas afirmam a importância do lúdico para o desenvolvimento do educando. Todavia, percebeu-se uma lacuna no sentido de verificar os principais aspectos relevantes na aprendizagem da criança, evidenciando a ludicidade a partir da mediação na Educação Infantil, a partir da relação entre a teoria e a prática da pesquisa. Além disso, o trabalho tem como *locus* o Centro Educacional Ildom Torquato Ribeiro, no município de Coxim-MS, por não ter nenhuma pesquisa sobre o tema em foco.

4.4 Percurso metodológico da pesquisa empírica

A palavra pesquisa ganhou popularização e tem sido comprometido seu real significado. Uma concepção estreita de pesquisa pode ser exemplificada como pesquisas para revelar as tendências eleitorais. O real sentido do termo **pesquisa** defendido pelos autores em foco, destaca-se, abaixo:

[...] Com a evolução dos próprios estudos na área da Educação, foi-se percebendo que poucos fenômenos nessa área podem ser submetidos a esse tipo de abordagem analítica, pois em Educação as coisas acontecem de maneira tão enextricável que fica difícil isolar as variáveis envolvidas e mais ainda apontar claramente quais são as responsáveis por determinado efeito. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 3).

A Educação situa-se em uma sociedade em contradição, carregada de transformações históricas. Por isso, deve ser estudada em caráter dialético. Dessa forma, se faz necessário trilhar um percurso metodológico que privilegie o entendimento do homem como ser social que sofre influência do meio em que vive.

Nessa perspectiva, a pesquisa é de cunho qualitativo, haja vista que “A pesquisa qualitativa é definida como aquela que privilegia a análise de microprocessos, por meio do estudo das ações sociais individuais e grupais, realizando um exame intensivo dos dados”. (MARTINS, 2004, p. 289)

A elaboração do método de Vigotski, no século XX, possibilitou a contribuição que reflete numa nova visão ao olhar o sujeito pesquisado na sociedade contemporânea. No momento de crise da Psicologia, conservou a concretude do fenômeno analisado, sem limitar-se apenas à descrição. Freitas, (2002) enfatiza que, nos estudos que enfocam a abordagem qualitativa a partir do referencial histórico-cultural, não podemos desenvolver uma pesquisa somente a partir da mera descrição, ou seja, devemos valorizar a descrição, avançando para a explicação.

Existe uma diferença significativa entre a pesquisa nas ciências exatas e ciências humanas. Tratando-se do homem como sujeito da pesquisa, o papel do pesquisador não é apenas de descrever a realidade, mas de explicá-la:

Nas ciências exatas, o pesquisador encontra-se diante de um objeto mudo que precisa ser contemplado para ser reconhecido. O pesquisador estuda esse objeto e fala sobre ele ou dele. Está numa posição em que fala desse objeto, mas não com ele, adotando, portanto, uma postura monológica. Já nas ciências humanas, seu objeto de estudo é o homem, “ser expressivo e falante”. Diante dele, o pesquisador não pode se limitar ao ato contemplativo, pois encontra-se perante um sujeito que tem voz, e não pode apenas contemplá-lo, mas tende falar com ele, estabelecer um diálogo com ele. Inverter-se, desta maneira, toda a situação, que passa de uma interação sujeito-objeto para uma relação entre sujeitos. De uma orientação monológica passa-se de uma perspectiva dialógica. (FREITAS, 2002, p. 24).

Dessa forma, o sujeito da pesquisa é influenciado pela história e cultura, podendo ser compreendido a partir das relações sociais de seu meio circundante. Nas palavras de Freitas (2002, p. 27) “ao se estudar o homem é necessário compreendê-lo a partir da interação dialética dessas duas linhas de desenvolvimento: a natural e a cultural”. Assim, o ser humano não pode ser compreendido desconectado de sua realidade, sem a relação com o social.

Assim, a pesquisa tem a intenção de conhecer a realidade local do sujeito, com o propósito de observar a prática docente na Educação Infantil, buscando verificar quais são os aspectos relevantes que a ludicidade proporciona na aprendizagem da criança.

Foi realizado um mapeamento dos Centros Educacionais Infantis existentes no município de Coxim-MS, sendo num total de cinco, porém apenas os CEIS Senhor Divino, Ildom Torquato Ribeiro e Maria Santana de Araújo atendem crianças do nível IV, que é a faixa etária escolhida para a pesquisa. A partir de breves trabalhos científicos realizados nas instituições de Educação Infantil, tanto no período da graduação, quanto no Mestrado, desde

observações/ coleta de dados, verificou-se que o Centro Educacional Ildom Torquato Ribeiro tinha maior interesse em abrir suas portas para a proposta da dissertação. Apenas este CEI foi escolhido como campo empírico por se tratar de um estudo de caso, que “[...] encerra um grande potencial para conhecer e compreender melhor os problemas da escola. Ao retratar o cotidiano escolar em toda a sua riqueza”. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 23)

As observações foram realizadas no ano de 2011, com o nível IV do Centro de Educação Infantil Ildom Torquato Ribeiro. Foi oportunizada a observação no máximo de apenas dois dias por semana. Dessa forma, para ter um contato maior com os sujeitos da pesquisa, buscamos realizar a observação no período de três meses. Nos dias 26 de abril, 04, 17 e 25 de maio, 08 e 29 de junho e 01, 06, 08 e 15 de julho, sendo que o tempo diário era de 04 horas, totalizando 40 horas. Os dias da semana, concedidos para adentrar à realidade do espaço escolar, tiveram como foco a quarta-feira e sexta-feira³⁶. Entretanto, nos três meses de observação, conseguimos participar apenas três vezes na sexta-feira por conta da participação no GEPEMUL e nos demais dias que gostaríamos de observar o dia do brincar, quando a educadora não viajava por motivo de tratamento de saúde da família, geralmente, as reuniões de planejamento aconteciam na sexta-feira. Tomamos o cuidado que o pesquisador deve ter, evidenciado por Ludke e André (1986), de ser aceito pelos sujeitos, demonstrando confiança.

A postura de pesquisador ao entrar no espaço da Educação Infantil teve como foco a observação participativa, pois “o “observador participante” é um papel em que a identidade do pesquisador e os objetivos do estudo são revelados ao grupo pesquisado desde o início”. Nesse sentido, o observador observa e participa das atividades. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 29)

Durante o período da observação, procurávamos olhar para o cotidiano da Educação Infantil a partir do referencial teórico adotado, desde o momento da acolhida, em todo o desenvolvimento das atividades, no lanche, no almoço e saída dos educandos.

Após a segunda observação, sentimos que tanto o educador, quanto as crianças já estavam mais acostumadas com a presença da pesquisadora no espaço da Educação Infantil. Nesse sentido, conversamos com a educadora, a qual aceitou o registro fotográfico no período das observações. Portanto, foi realizado um termo de autorização para que os pais

³⁶ Conforme a educadora, a sexta-feira era reservada ao dia do brincar.

consentissem que tirássemos fotos do cotidiano dos educandos no CEI Ildom Torquato Ribeiro.

Foi realizada uma entrevista com a educadora e diretora da instituição, com o objetivo de conhecer um pouco mais sua identidade profissional. Logo a seguir, montamos uma tabela com informações sobre o perfil, tais como idade, formação, tempo em que atua na Educação Infantil e período em que trabalha na instituição de formação. Outra tabela foi elaborada com o objetivo de saber as características dos educandos. Além disso, foi realizada uma entrevista semi-estruturada com a educadora, com o objetivo de conhecer um pouco mais acerca da importância dada ao lúdico na Educação Infantil.

No relato das observações e análise dos dados, procuramos preservar a identidade dos educandos e da educadora, colocamos apenas a letra inicial dos nomes que compuseram o cotidiano do nível pesquisado. A seguir, fizemos um levantamento dos CEIS existentes no município de Coxim-MS, para enfim, apresentar o *locus* de investigação da presente pesquisa: Centro Educacional Infantil Ildom Torquato Ribeiro.

4.5 Breve contextualização dos Centros de Educação Infantil em Coxim-MS.

Os Centros de Educação Infantil situados no município são: Ildom Torquato Ribeiro, Nely Martins, Senhor Divino, Zuleide Pompeu e Maria Santana de Araújo.

Os CEIS³⁷ Nely Martins, Senhor Divino e Zuleide Pompeu dos Santos foram criadas conforme o decreto de n 059/99, de 11/06/99, na gestão do Prefeito Municipal de Coxim-MS, Oswaldo Mochi Júnior, no uso de suas atribuições legais e com fulcro no artigo 16, da Lei Municipal n°. 703, de 08/02/93. O CEI Maria Santana de Araújo foi criado conforme o decreto n°. 2965, de 29/01/08, na gestão do Prefeito Municipal de Coxim Moacir Kohl.

De acordo com a secretária Aquino³⁸ (2011), desde 2008 foi implantada uma extensão do CEI Senhor Divino para atender crianças da Pré-escola (04 a 05 anos), pois na cidade de

³⁷ Centros Educacionais Infantis.

³⁸ Secretária da extensão do CEI Senhor Divino.

Coxim, temos uma demanda maior de crianças nessa faixa etária. Nesse sentido, para aproveitar o espaço físico, o Centro Comunitário Senhor Divino está sendo adequado para atender as crianças. O objetivo é tornar essa extensão documentada³⁹ como Centro Municipal Pré-escolar Caminho das Letras, uma vez que o planejamento é o mesmo desenvolvido nos outros CEIS. Funcionam 13 turmas nessa extensão. No período matutino são quatro salas do nível 04 e três salas do nível 05, e no período vespertino são duas salas do nível 04 e quatro salas do nível 05.

Neste ano de 2011, apenas o CEI Maria Santana atende 02 turmas de 04 anos e o CEI Ildom Torquato Ribeiro atende 01 turma de 04 e 05 anos. O objetivo do Projeto Caminho das Letras tinha como foco centralizar o atendimento de todas as crianças do pré-escolar. Porém como dois CEIS estão localizados nas extremidades da cidade, se tornou inviável aos pais que moram nos bairros Piracema e Jardim dos Pequis, pela distância que teriam que enfrentar para levar os alunos até o bairro Senhor Divino.

As creches existentes no município de Coxim-MS eram de responsabilidade da promoção social até o ano de 1998, a partir do ano de 1999 passaram para a Secretaria de Educação, e a serem chamadas de Centro Educacional Infantil, pertencente ao município. Todas os CEIS se fundamentam com base no RCNEI (Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil), LDB (Lei de Diretrizes e Bases para Educação), PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) e o Projeto Pedagógico.

Os CEIS não fazem transferências, apenas remanejamento, que é realizado de acordo com a necessidade da mãe se descolar do bairro local que mora, mas também da condição do CEI comportar esse novo alunado no seu espaço, pois são constituídos de acordo com o MEC, devendo estar conforme a lei para continuar em funcionamento, portanto cada creche comporta o número de crianças autorizado.

O Ministério da Educação exige vistorias de toda estrutura dos CEIS anualmente, a Coordenadora de Administração Escolar realiza visitas para inspecionar se os CEIS estão de acordo com a solicitação do MEC.

³⁹ Esta extensão já é conhecida por Centro Municipal Pré-escolar Caminho das Letras. Mas enquanto a documentação não está pronta, oficialmente, é extensão do CEI Senhor Divino.

4.5.1 Conhecendo o Centro de Educação Infantil Ildom Torquato Ribeiro

Segundo o Regimento Escolar, Art. 1º, o CEI é mantido pela Prefeitura Municipal de Coxim e administrado pela Secretaria Municipal de Educação, inscrito no CNPJ sob N 03.510.211-0001-62, nos termos a legislação em vigor e regido pelo Regimento Escolar. Recebeu o nome “Ildom Torquato Ribeiro” em memória a um funcionário da Secretaria da Educação.

Este CEI está localizado num bairro carente. Conforme Coelho (2008) grande parte da população local ainda tem necessidades básicas a serem supridas, como a comida, saneamento básico, transporte e iluminação.

Antes de sua implantação, o CEI Ildom Torquato Ribeiro funcionava como extensão do Centro de Educação Infantil Senhor Divino e atendia crianças da pré-escola de 4 a 6 anos de idade, sendo apenas uma turma no período matutino e outra no vespertino⁴⁰.

A estrutura física do berçário é composta por 01 sala com berços, 01 banheiro em frente à sala e a cozinha ao lado da sala. O nível II e III é composto por 01 sala média. O Pré nível IV e V é composto por 01 sala pequena com 05 mesas e 20 cadeiras. Tem apenas 04 banheiros para os níveis II, III e IV, separados por divisória, contendo 04 vasos adequados para o tamanho das crianças e 01 para as crianças com necessidades educacionais especiais.

Além das salas descritas acima, o CEI Ildom Torquato é composto por 01 sala administrativa, 01 cozinha e 01 banheiro para funcionários. Na parte externa da instituição encontramos 01 parque, 01 sala de aula, 01 despensa, 01 lavanderia, 01 casinha de boneca e um refeitório. Ao lado do refeitório há um espaço amplo para as horas de lazer com integração de um projeto de balé.

⁴⁰ Segundo a Lei municipal n 1.214-2005, de 17-03-2005, o Prefeito Municipal de Coxim Moacir Kohl, no uso de suas atribuições legais, faz saber que a Câmara Municipal aprovou e ele sancionou a seguinte Lei: Art. 1º - Fica denominado de Centro de Educação Infantil Ildom Torquato Ribeiro, a extensão da creche do Senhor Divino. A Lei municipal nº. 1.254-2005, no dia 15-12-2005, altera o Artigo da Lei Municipal citada acima, acrescentando-lhe um parágrafo e dá outras providências. Art. 1º - Fica criado o Centro de Educação Infantil, no município de Coxim-MS. Segundo o seu parágrafo único, o Centro Educacional que alude o *caput* deste artigo, denominar-se-à Centro de Educação Infantil Ildom Torquato Ribeiro.

Neste ano de 2011, o CEI passa por reforma⁴¹ para, a partir de agosto de 2011 atender crianças com necessidades educacionais especiais no contra-turno, numa sala multifuncional. A prioridade desse atendimento é para a Educação Infantil, porém como no momento não tem muitas crianças com necessidades educacionais especiais, será realizado o atendimento para crianças do ensino fundamental da rede municipal. Até o presente mês de Junho de 2011, já foram realizadas 04 matrículas para os atendimentos na sala multifuncional. No momento, o único CEI que foi contemplado com essa sala foi o Ildom Torquato Ribeiro.

Para a elaboração dos projetos, é fundamental analisar a faixa etária, o espaço adequado para as atividades, a observação dos docentes no aprendizado das crianças, além de reconhecer o tempo do educando, oferecendo a eles momentos lúdicos que tornam o aprendizado prazeroso. As diversas manifestações lúdicas são analisadas a partir do reconhecimento e valorização por parte dos professores e das atividades propostas.

De acordo com a diretora do CEI Baptista (2011), os educadores desenvolveram projetos que envolvem o espaço externo da creche, tais como: visitas ao Pé de Cedro, apresentação de projetos envolvendo as crianças em poesias e teatros na Câmara Municipal de Coxim-MS.

A seguir, foram elaboradas tabelas para coletas de informações a respeito do CEI Ildom Torquato Ribeiro, bem como a distribuição da quantidade de funcionários e crianças, perfil da diretora e professora do nível IV.

Tabela I: Quantidade de funcionários e atendimentos no CEI Ildom Torquato Ribeiro

Nível	Quantidade de crianças	Período de atendimento	Funcionários	Quantidade de Funcionários
Berçário - Nível I	25	Matutino e verpertino	Professora	1
			Atendentes do berçário	3
			Lactarista	1
Nível II	20	Matutino e verpertino	Professora	1
			Atendente	1
Nível III	22	Matutino e verpertino	Professora	2
			Atendente	2

⁴¹ Em consequência da reforma, desde o início das aulas em 2011, o nível IV e V funcionam na extensão, situada no Centro de Múltiplo Uso do Jardim dos Pequês. Conforme a diretora Baptista, a partir de agosto de 2011 essas turmas já serão atendidas no espaço do CEI Ildom Torquato Ribeiro. A estrutura física da extensão é composta por 01 sala de aula, 01 cozinha, 02 banheiros e 01 pátio.

Nível IV	25	Matutino	Professora	1
Nível V	25	Verpertino	Professora	1
			Merendeira	2
			Lavadeira	1
			Limpeza	3
			Vigia	1
Total de funcionários				21
Total de alunos	117			

Fonte: Tabela elaborada a partir da coleta de dados na secretaria do CEI Ildom Torquato Ribeiro. Dados obtidos em Junho de 2011.
Organização: PROENÇA, 2011.

Tabela II: Perfil da diretora

Nome	Sexo	Idade	Formação	Tempo de Atuação na Educação Infantil	Períodos que trabalha	Instituição de formação
C.B	F	33	Graduação em Pedagogia Especialização em Gestão Escolar	9 anos	Matutino e Vespertino	UFMS

Fonte: Quadro elaborado a partir da coleta de dados com a diretora. Dados obtidos em Junho de 2011.
Organização: PROENÇA, 2011.

Tabela III: Perfil da professora

Nome	Sexo	Idade	Formação	Tempo de Atuação na Educação Infantil	Períodos que trabalha	Instituição de formação
D.S.R	F	51	Graduação em Pedagogia Especialização em Psicopedagogia Clínica	8 anos	Matutino e Vespertino	UNIDERP UFMS

Fonte: Quadro elaborado a partir da coleta de dados com a professora. Dados obtidos em Julho de 2011.
Organização: PROENÇA, 2011.

Tabela IV: Característica das crianças do CEI Ildon Torquato Ribeiro, do nível IV:

N.	Nome	Período que estuda	Sexo	Tem necessidades Educacionais especiais?	Data de Nascimento
01	A.J.S.L	Matutino	F	Não	25/11/06
02	D.A.B	Matutino	F	Não	17/09/06
03	D.B.J	Matutino	M	Não	21/12/06
04	E.A.C.S.	Matutino	F	Não	24/01/07
05	F.R.S.	Matutino	M	Não	04/02/07

06	F.S.M.S.	Matutino	F	Não	26/05/06
07	G.J.B.J.	Matutino	M	Não	16/05/06
08	I.C.C.M.	Matutino	F	Não	19/07/06
09	J.C.G.N.	Matutino	M	Não	10/10/06
10	J.T.S.	Matutino	F	Não	24/09/06
11	K.D.O.	Matutino	F	Não	21/06/06
12	L.C.A.	Matutino	F	Não	14/10/06
13	L.M.E	Matutino	M	Não	21/04/06
14	L.H.G.S.	Matutino	M	Não	20/04/07
15	L.M.E	Matutino	M	Não	21/04/06
16	M.R.C.L	Matutino	F	Não	17/03/06
17	O.G.V.M.	Matutino	M	Sim	31/05/06
18	R.F.P.	Matutino	M	Não	15/12/06
19	R.P.L.M.	Matutino	M	Não	10/06/06
20	S.K.F.C.	Matutino	F	Não	22/06/06
21	V.N.S.	Matutino	M	Não	09/01/07
22	V.C.D.L.	Matutino	M	Não	16/07/06
23	V.F.M.S.	Matutino	M	Não	30/03/07
24	E.O.A.C.	Matutino	M	Não	27/04/07
25	M.E.M.	Matutino	F	Não	01/08/06
26	D.S.S.	Matutino	M	Não	22/01/07

Fonte: Quadro elaborado a partir da coleta de dados com a diretora. Dados obtidos em Junho de 2011.
Organização: PROENÇA, 2011.

CAPÍTULO V: ANÁLISE DOS DADOS

Analisar os dados qualitativos significa “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as informações disponíveis. A tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento essas tendências e padrões reavaliados, buscando-se relações e interferências num nível de abstração mais elevado. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.45).

A coleta de dados foi realizada por meio de observação, fotografias, entrevista semi-estruturada e registro em diário de campo. Na pesquisa de cunho qualitativo, o material adquirido “[...] é rico em descrições de pessoas, situações, acontecimentos; inclui transcrições de entrevistas e de depoimentos [...]”. LUDKE; ANDRÉ, (1986 p. 12). A partir da pesquisa empírica, realizada entre o dia 26 de abril a 15 de julho de 2011 na extensão do CEI Ildom Torquato Ribeiro, pôde-se verificar que a rotina das crianças do nível IV não sofria muitas alterações. Os educandos chegavam entre 6h50min e 7h e ficavam no pátio, geralmente sentados. Às 7h eram direcionados para a sala e aguardavam até o horário do café da manhã, às 7h30min. Nesse tempo de espera do lanche, geralmente, as crianças brincavam apenas em suas cadeiras. O brincar livre ficava reduzido no momento de acolhida das crianças até o horário do café e depois do almoço, quando esperavam os responsáveis irem buscá-lo. Porém algumas vezes, esse brincar encontrava-se limitado.

Em todas as observações, a literatura infantil predominou na prática pedagógica. Os educandos tiveram acesso à contação de história, durante todo o período da pesquisa.

Apresentamos uma tabela contendo informações a respeito da ludicidade evidenciada na prática pedagógica, além do espaço físico explorado e a frequência diária.

Tabela V: Brincadeiras, jogos e brinquedos mediados pela professora

Brincadeiras, jogos e brinquedos	Espaço explorado	Frequência diária
Literatura infantil	Sala	10
Música	Sala	8
Dança	Sala	1
Peças de montar	Sala	1
Brincadeiras de acertar argolas nas garrafas pet	Espaço externo e sala	2

Quebra-cabeça	Sala	2
Jogo da memória	Sala	2
Boliche	Espaço externo	1
Desenho	Sala	1
Sapinho	Sala	1
Túnel	Sala	1
Recorte e colagem	Sala	2
Pintura	Sala	4

Fonte: Quadro elaborado a partir das observações realizadas no CEI Ildom Torquato Ribeiro, no nível IV, do mês de abril a julho de 2011.

Organização: PROENÇA, 2011.

Baseados no levantamento das brincadeiras, jogos e brinquedos evidenciados na proposta pedagógica da educadora, faremos uma discussão a respeito dos aspectos relevantes que o lúdico proporciona à aprendizagem do educando. Para análise dos dados, fundamentamos em Menga e Ludke (1986)⁴², partindo da busca de informações do relato das observações, bem como reconstrução de diálogos, com objetivo de subsidiar a teoria e a prática da pesquisa.

[...] Nesse momento o pesquisador já deve ter uma idéia mais ou menos clara das possíveis direções teóricas do estudo e parte então para trabalhar o material acumulado, buscando destacar os principais achados da pesquisa. O primeiro passo nessa análise é a construção de um conjunto de categorias descritivas. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, 48)

Nessa pesquisa, optamos por realizar uma discussão a respeito dos aspectos relevantes para a aprendizagem da criança evidenciados na literatura infantil, na música e nos jogos, pois predominaram nas atividades desenvolvidas pela educadora, além de serem as atividades que mais interessaram os educandos.

5.1 Literatura Infantil

Por meio da pesquisa empírica, pôde-se verificar que a literatura tornou-se uma fonte de estratégias, criando oportunidades para aprendizagens significativas. Vigotski (2003)

⁴²Segundo Ludke e André (1986), o conteúdo das observações envolvem a parte descritiva e reflexiva. A descritiva compõe o registro do que acontece no locus da pesquisa empírica, como descrições de sujeitos e descrições das atividades. A parte reflexiva abrange as anotações pessoais do observador.

trouxe conhecimentos importantes no que se refere ao lúdico, no processo de aprendizagem da criança, como a fantasia e a imaginação, a partir de textos temáticos e figurativos. Categorias essas que se destacaram na contação de história, uma vez que o prazer pela leitura pode ser incentivado pela literatura.

Como a literatura infantil prescinde do imaginário das crianças, sua importância se dá a partir do momento em que elas tomam contato oralmente com as histórias, e não somente quando se tornam leitores. Desde muito cedo, então, a literatura torna-se uma ponte entre histórias e imaginação, já que “é ouvindo histórias que se pode sentir [...] e enxergar com os olhos do imaginário... abrir as portas à compreensão do mundo”. (ABRAMOVICH *apud* MORENO, 2009, p. 17)

Com relação as fábulas e contos, possibilitam a crianças que se misturam com os personagens, ocasionando despertar de emoções, ampliação de visão de mundo. A literatura infantil favorece o desenvolvimento cognitivo, possibilitando um vocabulário mais amplo, ajuda na interpretação de textos, na criatividade e na criticidade. Dessa forma:

[...] não se pode pensar numa infância a começar logo com a gramática e retórica: Narrativas orais cercam a criança da Antigüidade, com as de hoje. [...] mitos, fábulas, lendas, teogonia, aventuras, poesia, teatro, festas populares, jogos e representações variadas ocupam no passado, o lugar que hoje concedemos ao livro infantil. [...] quase se lamenta menos a criança de outrora, sem leitura especializada, que as de hoje sem os contadores de história. (MEIRELES, *apud* CALDIN, 2002, p. 3)

Os espaços devem ser organizados pensados na criança, proporcionando a todos a visão das imagens apresentadas. O espaço da Educação Infantil deve ser explorado, proporcionando a criança a liberdade, conforto e o prazer de estar no CEI. Vejamos algumas dicas de organização do espaço:

Estes espaços podem ser delimitados com materiais diversos: no chão podemos definir espaços com tapetes, panos, plásticos coloridos. Nas laterais com pequenas estantes, biombos, floreiras, panos pendurados em cordas, cortinas de bambu e outros. No teto podemos colocar móveis, placas informativas, toldos com lençóis e outros. (CRAIDY; KAERCHER, 2001, p. 76).

O importante é que o espaço de leitura seja acolhedor, podem ser utilizadas músicas baixas e almofadas no ambiente literário. Oliveira e Spindola (2008) sugerem histórias

contadas e que as crianças possam escolher os livros. É necessário que o educador tenha uma entonação de voz que envolva a criança, além da linguagem corporal dinâmica.

Devemos fazer do momento da história oportunidades de catarse, de fruição, de sentirem prazer pela obra literária. Quando a educadora apresentava às crianças o título das histórias, como é o caso do conto “Vivi, a gaivota que não podia ver”, procurava fazer uma introdução da história antes de ler, dizendo que a gaivota era cega, as crianças ficam numa empolgação e pedem para D⁴³. ler a história para elas. Conforme fazia a leitura, possibilitava às crianças ver as imagens que fazem parte da história, as crianças não se contentavam em apenas ver, tinham que tocar nas imagens dos livros e mostrar aos colegas, momento esse que possibilitou a socialização, além de perguntas à educadora, favorecendo a participação das crianças por meio da literatura. Conforme o desenrolar da história, transmitida por meio da oralidade e das imagens, as crianças expressavam na face os sentimentos de alegria, dor ou tristeza que os personagens sentiam. Desse modo: “Não são as coisas que saltam das páginas em direção à criança que as vai imaginando - a própria criança penetra nas coisas durante o contemplar, como nuvem que se impregna do esplendor colorido desse mundo pictórico”. (BENJAMIN, *apud* PAIVA; OLIVEIRA, 2010, p.26). As crianças expressavam por meio do movimento do corpo o mergulhar na imaginação, saltando próximas as imagens, tocando os personagens representados no texto literário.



Fonte: PROENÇA, 2011.

Pacientemente, a educadora disponibilizou a imagem da gaivota Vivi para todas as crianças. Mostrou a tristeza de Vivi no ninho. D. trabalha os

⁴³ Educadora.

números a partir da imagem das gaivotas. Depois, afirma: vamos ver se ela vai ficar feliz na história? [...] A educadora pergunta: “O que aconteceu quando ela saiu do ninho a primeira vez?” Crianças respondem: “caiu!”. Educadora: “Por quê?” Criança: “tropeçava”. Educadora: “Como Vivi se sentia?” Criança: “triste”. Uma criança pergunta por que a Vivi nasceu cega e a educadora afirma que no final da história vamos descobrir. A partir da história, as crianças aprendem com D. que tem crianças que nascem cegas sem enxergar, sem a mão, sem o pé, com deficiência, que anda de cadeira de roda. A educadora pergunta as crianças: “jogamos fora as pessoas que nascem sem enxergar?” Crianças: “A gente ajuda, fica amigo”. Educadora: “A gente fica longe de uma criança cega”? Crianças: “Não! A gente conversa com ela”. Educadora: “Algumas crianças nascem com deficiência e outras adquirem, por exemplo: num acidente. Temos que ficar amigos deles para a vida deles ficar melhor”. A educadora faz uma recapitulação da história com as crianças. Ensina que pessoas têm deficiência, mas fazem às coisas normalmente, iguais aos outros, como é o exemplo da gaivota Vivi. (RELATO DAS OBSERVAÇÕES)

A Literatura facilita o desenvolvimento da inteligência, nos leva ao mundo da imaginação, que possibilita a criança viver o personagem. Vejamos outro conto narrado pela educadora “é hora de ouvir a história “Rogério salva o rio”. J. falou “Então me mostra a história!” (Relato das observações). No decorrer da história, D. interrompe a leitura e conversa com os educandos:

“Compramos enlatados: refrigerante, ervilha e pessoas jogam no lixo. Jogar lixo no rio prejudica.” O F. fala o que tem que fazer com o lixo: “pega uma sacola, pega o lixo e leva na frente da casa para o lixeiro pegar”. Educadora pergunta: “O lixeiros jogam o lixo no rio?” crianças respondem que não. D. narra para a história e pergunta as crianças. “quando ele tira o lixo do rio ele está fazendo o que?” crianças: “limpa o rio”. A M. diz “quando eu fui no Fortaleza⁴⁴, eu tomei banho, tava limpinho”. D. “É isso que Rogério quer fazer também.”

A educadora faz uma recapitulação da história com as crianças que respondem corretamente as perguntas. No final, a educadora pergunta:

“as raposas vão continuar jogando lixo no rio?” Crianças “Não! Aprenderam a lição!” K. “Pode jogar chiclete no chão”? Crianças respondem: “Não!” L.: “Eu já joguei lata no rio!” F.: “Não pode!”.utilizando-se da figura, as crianças são convidadas a contar a história a partir da última imagem do livro. “as raposas tiraram o lixo do rio e os peixinhos estavam felizes, dizendo obrigado porque limpou o rio.” (Relato das observações).

⁴⁴ Riacho situado no município de Coxim-MS.

A oportunidade das crianças contarem a história foi importante. Não disseram exatamente o que estava escrito, mas interpretaram as imagens do livro, trazendo para a história situações que não haviam sido discutidas no texto escrito, como é o caso dos felizes peixinhos no rio. Em alguns momentos, percebemos que as crianças estavam prestando tanta atenção na contação de história que, quando viam a imagem, acrescentavam algo na história que a educadora não havia narrado.

Pode-se observar que a literatura infantil no cotidiano dos educandos torna-se fator importante para o início da formação de leitores, não apenas do domínio do código escrito, mas das múltiplas linguagens, como a imagética e a corporal, conforme (Freire 1988, p. 43), a leitura de mundo precede a leitura da palavra. O lúdico é mecanismo imprescindível para o convite para a formação de leitor e a exploração do tempo, espaço e brincar devem ser organizados pelo educador no momento da obra literária. Tempo para as crianças manipularem os livros, sentirem a espessura das páginas, num espaço pensado como um canto de leitura, com tapetes para as crianças sentarem em círculo deixando os livros acessíveis às crianças. É importante ressaltar que o lúdico pode ser encontrado nos livros a partir de figuras coloridas oferecendo o brincar no mundo dos personagens. Dessa forma:

A literatura infantil desenvolve não só imaginação das crianças, como também permite que elas se coloquem como personagens das histórias, das fábulas e dos contos de fada, além de facilitar a expressão de idéias. Assim, o objetivo da literatura infantil é o de formar leitores. (CAGNETI, *apud* MORENO, 2009, p. 237)

A contação de história possibilitou o prazer pela arte literária, além de trabalhar com temas como: inclusão, preservação ambiental, preconceito, números, conhecimento de algumas letras do alfabeto e interpretação de textos.

Oferecer ao educando o contato com a literatura infantil pela sua importância enquanto arte, já é um ótimo motivo na Educação Infantil, ao proporcionar prazer pela contação de história, tanto quando o contador é o adulto, pois a literatura é arte “[...] que se utiliza da palavra como meio de expressão para, de algum modo, dar sentido à nossa existência. Se nós, na nossa prática cotidiana, deixarmos um espaço para que esta forma de manifestação artística nos conquiste seremos, [...] mais felizes”. (CRAIDY; KRAERCHER, 2001, p. 87).

Assim, a literatura infantil deve ser apreciada como arte, pois é capaz de humanizar o homem. Para Frantz, “a literatura infantil é também ludismo, é fantasia, é questionamento, e dessa forma consegue ajudar a encontrar respostas para as inúmeras indagações do mundo infantil, enriquecendo no leitor a capacidade de percepção das coisas.” (FRANTZ *apud* PAIVA; OLIVEIRA 2010, p.24).

Portanto, as crianças escutavam e viam as imagens dos contos, fábulas e viviam as histórias a partir da imaginação e muitas acrescentavam algo a história, trazendo situações para acontecimentos do seu cotidiano. Essa interação com o texto é chamado de letramento literário. De acordo com Machado (2007) o letramento literário é a condição de quem usa a literatura. Mesmo a criança não sendo alfabetizada, pode ser inserida no processo de letramento, pois o contato com o mundo letrado é anterior as letras e vai além delas. O letramento leva a criança a refletir, a leitura visual, compreensão e interpretação de histórias, tem função social, propicia a leitura de mundo, construção da autonomia e também pode possibilitar respeito às diferenças culturais. O letramento literário deve abranger o contexto sócio-histórico cultural da criança.

Portanto, a literatura infantil proporciona a liberdade, o gosto pela arte e pela leitura a partir do interesse da criança em ouvir a história e ler até as “entrelinhas” das imagens dos livros infantis. Nesse sentido, o lúdico no momento literário é indispensável para criança.

5.2 Música

A música é conceituada como “[...] combinação harmoniosa e expressiva de sons e como a arte de se exprimir por meio de sons, seguindo regras variáveis conforme a época, a civilização [...]”.(HOUAISS *apud* CHIARELLI; BARRETO, 2005, p. 2)

De acordo com Brécia *apud* Chiarelli e Barreto (2005), a música é uma linguagem universal e participou da história do homem desde as primeiras civilizações. Para o (RCNEI, 1998, p. 47) a música é:

a linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio. A música está presente

em todas as culturas, nas mais diversas situações: festas e comemorações, rituais religiosos, manifestações cívicas, políticas etc. Faz parte da educação desde há muito tempo, sendo que, já na Grécia antiga, era considerada como fundamental para a formação dos futuros cidadãos, ao lado da matemática e da filosofia.

No período da observação, a música destacou-se oito vezes na prática da educadora. No dia 04 de maio, a educadora levou as crianças a cantarem a música do dia da mamãe: “Nesse dia da mamãe, vamos todos festejar, uma rosa e um beijo, alegria vamos te dar. Mamãezinha meu amor, que alegria te abraçar, hoje o dia é todo teu, vamos todos festejar”. (RELATO DAS OBSERVAÇÕES.)

De forma alegre, a educadora apresenta às crianças o cartaz que confeccionou, tendo como objetivo o aprendizado dos números a partir da música da galinha:



Fonte: PROENÇA, 2011.

Ao cantar com as crianças, D. mostra a quantidade de ovos que corresponde ao número respectivo, uma vez que: “[...] Com a música podemos trabalhar o esquema corporal, a coordenação motora, a lateralidade, a expressividade. Além da possibilidade de conhecer os animais, as cores, a noção de número, a alimentação [...]”. (CRAIDY; KRAERCHER, 2001, p. 123)

No dia 25 de maio, D. ensina as crianças a cantar: “Dois lindos gatinhos... nhos, peludinhos... nhos e mansinhos... nhos, ficam assustados ... dos, se aparece... ce um cachorrão, um cachorrão que late assim, au, au!” (RELATO DAS OBSERVAÇÕES).

Conforme Weigel *apud* Chiarelli e Barreto (2005), a música é composta por som, ritmo, melodia e harmonia. Para Carvalho (2005), a melodia tem a sua origem na afetividade humana, estando presente em toda a existência do homem, desde as canções de ninar que o embalou no berço.

O lúdico, permeado na musicalidade, leva às crianças a se concentrarem, aprendem brincando o ritmo da música. Conforme Bréscia *apud* Chiarelli e Barreto (2005), a música no espaço escolar favorece a memória, coordenação motora, disciplina e a socialização. Para o (RCNEI, 1998, p. 70) “A música, na educação infantil mantém forte ligação com o brincar. Em algumas línguas, como no inglês (*to play*) e no francês (*jouer*), por exemplo, usa-se o mesmo verbo para indicar tanto as ações de brincar quanto as de tocar música. Em todas as culturas as crianças brincam com a música”.

Em seguida, cantam a música “Mariana conta, 1,2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 é Ana, viva a Mariana, viva a Mariana”. (RELATO DAS OBSERVAÇÕES). Depois, cantam novamente a música da galinha, com objetivo de aprender os números.



Fonte: PROENÇA, 2011.

No dia 08 de maio, a educadora canta com as crianças a música: “Vovô acordou cedo e chamou para passear, conhecer a fazenda que é grande para daná. Vamos cavalinho, vamos galopar a fazenda é muito grande temos que apressar”. As crianças repetem a música para aprenderem a noção de ritmo das galopadas, pois fazem antes de cantar que estão galopando, reproduzindo o som batendo na mesa. Porém, ficam sentadas nas cadeiras, o que se pode observar como controle dos corpos para não fazerem bagunça, mas estavam divertindo-se. A música incita o movimento do corpo, podendo ser proposta a partir de um círculo ou com as crianças em pé, deixando o espaço livre para se movimentarem.



Fonte: PROENÇA, 2011.

No dia 08 de Julho, por meio da atividade acerca da festa de São João, cantam a música do “balão subindo”: “O balão tá subindo, tá caindo a garoa, o céu é tão lindo e a noite é tão boa. São João, São João, acende a fogueira no meu coração.” (RELATO DAS OBSERVAÇÕES). Geralmente as crianças cantam sentadas nas cadeiras ou em círculos no chão. Porém, é importante envolver espaços que as crianças possam movimentar-se, pular, dançar, viver a música por meio da expressão corporal. Ao estudarem a respeito do espaço na Educação Infantil, Craidy; Kaercher (2001) afirmam que podemos investir em um canto para a música, tendo instrumentos musicais que podem ser comprados ou confeccionados como o rádio. Assim:

O espaço no qual ocorrerão as atividades de música deve ser dotado de mobiliário que possa ser disposto e reorganizado em função das atividades a serem desenvolvidas. Em geral, as atividades de música requerem um espaço amplo, uma vez que estão intrinsecamente ligadas ao movimento. (RCNEI, 1998, p. 72)

O lúdico engendrado na música promove a livre expressão das crianças, sem a pressão de resultados a partir dessa atividade, possibilitando o educando a relaxar, aliviando tensões. A música é uma maneira divertida de aprender e promove a participação. Na arte de combinar sons, as crianças divertem-se, gostam de reproduzir os gestos a partir das letras das músicas, as quais despertam emoções. Podemos observar na música a sinestesia, que envolve a visão, o olfato, o tato, o paladar e a audição.

No dia 15 de Julho, reuniram-se na sala os educandos e educadora do nível IV com crianças e educadoras do nível II, III e IV.

Crianças se organizam em círculo para cantarem a música da fogueira e do balão: “O balão tá subindo, tá caindo a garoa, o céu é tão lindo e a noite é tão boa. São João, São João, acende a fogueira no meu coração.” Tia L. chama o nome do casal para entrar no meio da roda e dançar. (RELATO DAS OBSERVAÇÕES).

Apenas nesse dia a música envolveu a dança. As crianças se divertiram, participando com empolgação dessa atividade.



Fonte: PROENÇA, 2011.

As crianças sabem que se dança música, isto é, que a dança está associada a música e geralmente sentem prazer em dançar. Se os professores levassem isso em conta e considerassem como ponto de partida o repertório atual de sua classe (os das crianças e do próprio) poderiam expandir esse repertório comum com o repertório do seu grupo cultural e de outros grupos, criando situações em que as crianças possam dançar, certamente estarão contribuindo significativamente para a formação das crianças. (ESTEVAO, 2002, p. 33).

Com relação ao tempo que a música pode estar inserida na Educação Infantil, o RCNEI, (1998) afirma que cantar e ouvir músicas podem acontecer frequentemente, pois a linguagem musical destaca a autonomia, e a valorização da expressão e da cultura. A

linguagem musical deve ser entendida em sua totalidade, presentes em todas as culturas, cada época e povo, proporcionando a interação, integração e a inclusão.

Nesse sentido, assim como a literatura infantil, a música deve ser valorizada na Educação Infantil como manifestação cultural e artística. Desde o início da civilização a arte é fator indispensável ao ser humano. A importância da arte e seu fazer artístico expande o olhar da criança em relação ao mundo, influência na cognição e o emocional, amplia o conhecimento e sensibilidade das crianças tornando-as criativas e dinâmicas no meio em que vivem.

A arte musical acompanha o desenvolvimento da humanidade. Nas diferentes épocas da história, estava presente, e hoje sabemos que é um recurso indispensável na Educação Infantil, possibilitando o prazer nessa prática lúdica.

5.3 Brincadeiras

Conforme Kishimoto (2009), o brinquedo é definido como suporte da brincadeira. O jogo ocorre num espaço e tempo numa sequência que é própria da brincadeira e tem uma dimensão técnica, cultural e material e a brincadeira “[...] é a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica. Pode-se dizer que é o lúdico em ação. (KISHIMOTO, 2009, p. 21).

Por meio da pesquisa empírica, verificamos que as brincadeiras encontravam-se restritos ao dia do brincar, na sexta-feira. As brincadeiras que se destacaram nos dias 01, 08 e 15/07 são os seguintes: peças de montar, acertar argolas na garrafa pet, jogos de quebra-cabeça, jogo da memória e boliche. Todas as brincadeiras foram apresentadas pela professora, assim, as crianças não escolheram outras atividades, pois no momento sempre tinham a disposição apenas um suporte para brincadeira.

Entretanto, como a maioria das crianças ainda não conheciam algumas brincadeiras, como peças de montar e quebra-cabeça⁴⁵, não tiveram interesse por elas. Nas observações,

⁴⁵ O quebra-cabeça envolveu as crianças apenas no dia 08/07, segundo dia do brincar que observei. A educadora reduziu a quantidade de peças do jogo.

pudemos perceber que as crianças não estavam envolvidas por essas brincadeiras e não prestavam atenção às regras orientadas pela educadora. Na primeira brincadeira de montar as peças de um relógio, no dia 01/07, com menos de 05 minutos K. disse “tô cansada! Que horas a gente vai brincar?”. A partir desse relato percebemos que a criança não estava interessada na proposta de brincadeira sugerida pela professora, pois não tinha nenhum sentido para ela, nesse caso, a educadora deve oferecer as crianças outros brinquedos e brincadeiras. Ao perceber que as crianças encontravam-se dispersas, a educadora propôs outras brincadeiras que deram certo e serão relatadas a seguir:

Foi proposta uma brincadeira para acertar a garrafa pet com umas argolas grandes. Tinha como objetivo acertar a garrafa e a criança falar qual era o número que estava na garrafa que acertou. Todos gostaram de participar desse momento, que durou 20 minutos. (RELATO DAS OBSERVAÇÕES)



Fonte: PROENÇA, 2011.

Para o RCNEI (1998), propiciar vários brinquedos e brincadeiras ao mesmo tempo seria uma proposta interessante:

A oferta permanente de atividades diversificadas em um mesmo tempo e espaço é uma oportunidade de propiciar a escolha pelas crianças. Organizar, todos os dias, diferentes atividades, tais como cantos para desenhar, para ouvir música, para pintar, para olhar livros, para modelar, para jogos de regras tc., auxilia o desenvolvimento da autonomia. (RCNEI, 1998, p. 62)

Dando continuidade ao dia do brincar, no dia 01/07, como as crianças estavam muito agitadas, D. ofereceu aos educandos um túnel para eles passarem por baixo. Mas, como havia

umas quinze crianças no nível IV, houve tumulto, pois todos corriam enfileirados para entrar no túnel. Foi orientado para que fossem mais devagar para que pudessem se organizar.



Fonte: PROENÇA, 2011.

Algumas crianças entravam no túnel e passavam por ele lentamente, mas D. falou para passarem mais rápido, pois os outros estavam esperando para brincar também. Essa brincadeira durou 5 minutos e teve como objetivo proporcionar alegria as crianças e trabalhar o corpo, o movimento e a ansiedade. (RELATO DAS OBSERVAÇÕES)



Fonte: PROENÇA, 2011.

Como já foi enfatizado neste trabalho, Vigotski (2003) afirma que a principal forma que o instinto se manifesta na infância é por meio do interesse, que é um meio de possibilitar

à criança aprendizagem durante o momento em que está interessada pela brincadeira. Observa-se que nem mesmo o adulto não se interessa por uma atividade que não lhe chama a atenção, muito menos a criança. Difícil é imaginar uma infância sem jogo, brinquedo e brincadeira.

A ausência dessas atividades, no CEI, leva-nos a uma reflexão acerca da importância da Educação Infantil, pois o brincar é direito da criança. Antes desse direito ser reconhecido legalmente, Vigotski (2003), já enfatizava que o jogo deveria ser considerado o recurso do instinto mais importante para a Educação. Essa afirmação encontra-se em sua obra *Psicologia Pedagógica* que foi escrita em 1926. Embora a intenção da obra tivesse como foco, estudantes que tinham a intenção de ministrar aulas para crianças entre 10 a 15 anos do ensino fundamental, tais temas são importantes para a Educação Infantil, pois oferecem ao educador⁴⁶ uma base para a prática docente baseada no interesse da criança, fazendo as mediações necessárias para possibilitar aprendizagem significativa ao educando, num processo educativo vinculado a vida em sociedade.

No dia 08/07, depois da contação de história, a educadora tentou oferecer as crianças o quebra-cabeça:

[...] a educadora separa as figuras do quebra-cabeça, e organiza dois grupos de 06 crianças. Porém a maioria das crianças não estavam tão interessadas nesse jogo, não ajudavam o coleguinha a montar o quebra-cabeça. Uma menina estava conseguindo montar as peças, mas as outras não queriam compartilhar as figuras no jogo e a educadora resolveu guardar o quebra-cabeça. (RELATO DAS OBSERVAÇÕES)



Fonte: PROENÇA, 2011.

⁴⁶ Vigotski intitula o professor como organizador do meio social.

No dia 01/07, a educadora propôs às crianças o jogo da memória, mas havia muitas peças e as crianças não conseguiram brincar nessa atividade. Contudo, no dia 08/07, dando continuidade ao dia do brincar, a educadora tentou disponibilizar as crianças, levando-as a terem prazer por esse jogo e para isso, reduziu as peças do quebra cabeça:

Diminuiu a quantidade de imagens do jogo da memória para 24 peças para cada grupo composto por 06 crianças, pois acredita que as crianças não conseguiram jogar outro dia porque havia muitas figuras. A educadora fala para as crianças que elas têm que aprender a jogar D.:*“têm que se concentrar”*. (RELATO DAS OBSERVAÇÕES)

O jogo da memória proporcionou aprendizagem significativa para as crianças que, aos poucos, acabaram entendendo as regras, a esperar a vez do colega e seu momento de participar ativamente da brincadeira. Conseguiram encontrar todos os pares das peças do jogo da memória e voluntariamente repetiram com a brincadeira. Quando conseguiam achar os pares das figuras por 04 vezes seguidas, comemoravam e sentiam entusiasmo em participar do jogo e ganhar. As meninas que não conseguiam encontrar as peças, começaram a prestar mais atenção para encontrar as figuras iguais. É importante ressaltar que todos os jogos foram mediados pela educadora. Para (ROJAS, 2007, P. 63):

Mesmo sem intenção de aprender, quem brinca, aprende, pois se aprende Brincando. Como construção social, a brincadeira é atravessada pela aprendizagem, uma vez que os brinquedos e o ato de brincar, a um só tempo, podem contar a história da humanidade e dela participar diretamente, evidenciando algo aprendido e disposição inata do ser humano.



Fonte: PROENÇA, 2011.

Vigotski (2003) afirma que existem diferentes grupos de jogos, dentre eles:

- Formados pelas brincadeiras das crianças com diferentes objetivos: caracterizado por recuperar e lançar objetos, sendo que no momento em que a criança se envolve com tal atividade, aprende a ouvir, ver, segurar e dominar os objetos, aos poucos, a criança passa a orientar-se no ambiente e a deslocar-se.
- Jogos construtivos: atividades com materiais que trabalham nossos movimentos, desenvolvem hábitos e reações a partir das primeiras atividades planejadas, coordenação motora, dentre outras. “Eles são os organizadores e professores da experiência externa.” (VIGOTSKI, 2003, p. 105);
- Jogos com regras: têm a função de organizar as formas superiores de comportamento, podem ser ligadas à resolução de problemas.

Cada jogo apresentado acima proporciona novas situações, além de experiência de práticas sociais:

Em cada tarefa-jogo, como condição sempre presente, temos a habilidade de coordenar o próprio comportamento com o dos outros, estabelecer uma relação ativa com os outros, atacar e defender-se, prejudicar e ajudar, calcular antecipadamente o resultado de sua intervenção dentro do conjunto geral de todos os jogadores. Esse jogo é uma experiência social viva e coletiva da criança e, nesse sentido, constitui um instrumento insubstituível para educar os hábitos e aptidões sociais. (VIGOTSKI, 2003, p. 106).

Entendemos a criança como um ser social, que tem afetividade e emoções. Assim, a relação que a criança estabelece com o adulto é importante, pois traz interação, construção de conhecimento e influencia o meio que está inserido. Nesse sentido, é importante o estabelecimento de vínculos que as crianças estabelecem. Para o (RCNEI, 1998, p. 21) “[...] Se as aprendizagens acontecem na interação com as outras pessoas, sejam elas adultos ou crianças, elas também dependem dos recursos de cada criança”. Assim, utilizam recurso como à imitação, a linguagem, a apropriação da imagem corporal e o faz-de-conta.

No último dia de atividades do primeiro semestre, as crianças foram direcionadas a não irem para a extensão, mas para o CEI. Nessa sexta-feira, 15/07, as crianças tiveram acesso a alguns jogos:

A educadora direcionou as crianças a brincar com peças de montar. Duas meninas começaram a brigar para não dividir as peças, mas logo aprenderam a compartilhar. Ficamos ao lado deles observado os brinquedos que montavam com as peças. (RELATO DAS OBSERVAÇÕES)



Fonte: PROENÇA, 2011.

Para Kishimoto (2009, p. 40) “Os jogos de construção são considerados de grande importância por enriquecer a experiência sensorial, estimular a criatividade e desenvolver habilidades da criança”. Alguns meninos fizeram uma estrada com muitos carrinhos. Da. ficou interessado na casa de boneca ao lado, porém a educadora não deixou que brincassem nela. Não podiam sair do quadrado de concreto. Como havia a casinha ao lado do quadrado de concreto, algumas crianças interessaram-se em brincar naquele espaço, o que proporcionaria prazer as crianças que queriam mudar de brincadeira.



Fonte: PROENÇA, 2011.

A organização da sala, bem como ajudar a guardar os brinquedos é uma oportunidade para que as criança possam cooperar umas com as outras. A educadora possibilitou as crianças esse momento, no qual todas contribuíram, pois quando a professora disse que ia oferecer novas brincadeiras, todas queriam organizar o local para brincarem um pouco mais.

D. leva as crianças do nível IV para o pátio do fundo para brincarem de argola. Às 9h30min as crianças brincam de boliche.



Fonte: PROENÇA, 2011.

Para Kishimoto (2009, p. 37) “[...] o boliche, para a construção de números, estão presentes propriedades metafóricas do jogo, que possibilitam à criança o acesso a vários tipos de conhecimentos e habilidades.”

O jogo propicia a criança a agir numa esfera cognitiva, proporcionando a emancipação da criança no que se refere às restrições situacionais. O educando opera com um significado que é alienado numa situação real, a criança tem prazer ao brincar, pois gosta de tal atividade e acaba se sujeitando às regras da brincadeira.

[...] A cada passo a criança se vê diante de um conflito entre as regras do jogo e o que ela faria se pudesse, de repente, agir espontaneamente. No jogo, ela age de maneira contrária a que gostaria de agir. O maior autocontrole da criança ocorre na situação do brinquedo. [...] o brinquedo cria na criança uma nova forma de desejos. Ensina-a a desejar, relacionando seus desejos a um “eu” fictício, ao seu papel no jogo e suas regras. Dessa maneira, as maiores aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico real e moralidade. (VIGOTSKI, 2008, p. 118).

Dessa forma, as brincadeiras são indispensáveis na Educação Infantil. Devem ser oferecidas não como recreação apenas para passar o tempo, mas como o reconhecimento da infância, que legalmente conquistou o direito do brincar. Vejamos a concepção do RCNEI (1998) sobre o brincar:

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado

papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais. (RCNEI, 1998, p. 23).

Portanto, brincar deve ser visto como uma necessidade da criança sendo fundamental em qualquer fase da infância. Deve ser visto como processo e não apenas como resultado, pois o aprendizado é natural do brincar. Cabe ao educador fazer as mediações necessárias à criança, dando oportunidades para o brincar disponibilizando brinquedos para que estes também criem uma zona de desenvolvimento proximal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos observar a partir da pesquisa acerca da criança em diferentes momentos históricos, que os jogos estavam presentes em todos os períodos e povos, porém durante muito tempo o brincar foi considerado uma atividade marginalizada no tocante a Educação. Na antiguidade greco-romana os jogos eram vistos como recreação, na Idade Média, pela sua associação aos jogos de azar, Kishimoto (2009) afirma que era visto como “não-sério”. No Renascimento, a brincadeira é vista como livre e torna-se presente na Educação por contribuir na aquisição de conteúdos escolares. Assim, o jogo torna-se reconhecido como a atividade típica da criança, sendo de fundamental importância para sua construção enquanto ser social. Nesse sentido, o entendimento dos jogos ocorreu de forma gradativa acompanhando o processo de transformação da infância. Podemos verificar que o jogo é um fenômeno socialmente construído. Nessa perspectiva, Vigotski (2003) enfatiza que:

Os processos psicológicos são construídos a partir de injunções do contexto sociocultural. Seus paradigmas para explicitar o jogo infantil localizam-se na filosofia marxista-leninista, que concebe o mundo como resultado de processos histórico-sociais que alteram não só o modo de vida da sociedade mas inclusive as formas de pensamento humano. São os sistemas produtivos geradores de novos modos de vida, fatores que modificam o modo de pensar do homem. Dessa forma, toda conduta do ser humano, incluindo suas brincadeiras, é construída como resultado de processos sociais. Considera a situação imaginária, a brincadeira de desempenho de papéis é conduta predominante a partir de 3 anos e resulta de influências sociais recebidas ao longo dos anos anteriores. (VIGOTSKI, *apud* KISHIMOTO, 2009, p. 33)

A brincadeira é, seguindo o pensamento de Aristóteles, *mímeses*, representação da realidade, Kishimoto (2009) afirma que não reproduz apenas objetos, mas a totalidade da sociedade. Na sociedade contemporânea podemos verificar a reprodução do mundo tecnológico, bem como o modelo de vida que contempla cada vez mais aparelhos eletrodomésticos sofisticados e a tecnologia avançada. A cultura televisiva se apropria dessa realidade a partir da ficção científica com robôs. Para Kishimoto (2009, p. 18) “[...] ao representar realidades imaginárias, os brinquedos expressam, preferencialmente, personagens sob forma de bonecos, como manequins articulados ou super-heróis, misto de homem, animais, máquinas e monstro”.

Não podemos desconsiderar a importância que o papel do Centro Educacional Infantil tem para a criança. No entanto, o surgimento da Educação formal para a criança deu-se pela necessidade originada pelo modo de produção capitalista, com o papel de assistencialismo. Porém a necessidade que a criança mostra no percurso da história é a proteção, o afeto, a atenção, a prática docente pautada pela ludicidade e a segurança para terem um desenvolvimento de qualidade.

Observamos que o percurso dessa história é permeado de contradições, luta de classe social, dentre outros. Assim, não é possível analisar a Educação Infantil desconectada da sociedade, pois a compreendemos a partir das relações que estabelece com elementos como o trabalho e as relações sociais.

Vigotski (2003) afirma que a atividade econômica é a base do desenvolvimento histórico. Se tratando do materialismo dialético, Engels (1969) afirma:

[...] as causas fundamentais de todas as mudanças sociais e transformações políticas não devem ser buscadas na mente humana [...], mas na mudança do modo de produção e distribuição. Não devem ser buscadas na filosofia, mas na economia de cada época. (ENGELS, *apud* VIGOTSKI, 2003, p. 201)

A teoria de Vigotski (2003), baseada no pensamento marxista, afirma que o modo de produção e distribuição determina o homem enquanto ser em todos os outros aspectos, sociais, psicológicos, dentre outros. Assim, como qualquer outro sujeito, a criança já está inserida num meio determinante que a influencia, antes mesmo de outros aspectos, considerados não como determinantes por esse próprio materialismo, mas como o fruto do modelo econômico. Assim, a educação humana é determinada pelo meio social em que estamos inseridos.

Como afirma Carlos Drummond de Andrade, não é perda de tempo brincar com a criança. Um *locus* infantil que deixa às crianças enfileiradas com exercícios estéreis não valoriza a criança como sujeito de direito, mas como indivíduos reprodutores de atividades impostas. O brincar livre é indispensável na Educação Infantil, cabe ao educador fazer as mediações necessárias, possibilitando o espaço, o tempo e os brinquedos para que a brincadeira aconteça. Nesse sentido, o importante é que a criança goste desse brincar, que não seja nada forçado, porque senão não temos a presença do lúdico. A qualidade do brincar irá depender do valor que tanto as crianças, como os adultos atribuem a ele. O professor também pode propor brincadeiras mediadas/dirigidas, pois as relações que são estabelecidas a partir da zona de desenvolvimento proximal (ZDP) são fundamentais para esse pequeno ser que muitas

vezes reproduz em suas brincadeiras a agressividade que vive em casa ou nos desenhos de luta que os acompanham no período que não estão no CEI⁴⁷.

Para Horn (2004, p. 70) “o brinquedo sempre fez parte da vida das crianças, independentemente de classe social ou cultural em que estejam inseridas”. O brincar faz parte da infância, que brinca desde os primeiros anos de vida até com o seu próprio corpo. Nas observações sistematizadas realizadas no CEI Ildon Torquato Ribeiro, observamos que quando a educadora solicitava às crianças que esperassem à hora do lanche e não disponibilizava as crianças brinquedos, muitas utilizavam as próprias mãos, fazendo de conta que era um pássaro e estabeleciam as relações com os outros “passarinhos”. A partir da brincadeira é natural que o aprendizado aconteça. Porém, nas palavras de Moyles (2002, p. 29) “o brincar deve ser aceito como um processo, não necessariamente com algum resultado, mas capaz de um resultado se o participante assim o desejar”. Nesse sentido, cabe ao educador oferecer o brincar a partir da valorização do espaço e do tempo na Educação Infantil, privilegiando o interesse da criança:

Campos de Carvalho e colaboradores (2002) afirmam que o cenário da pré-escola é constituído por múltiplos fatores simbólicos, físicos e humanos, sendo permeado por uma complexa rede dinâmica de significações. Ao se definir que os componentes individuais, os campos interativos e a matriz sócio-histórica se encontram relacionados de forma dinâmica, em princípio, no momento em que se modifica o arranjo espacial de um local ou qualquer outro elemento do cenário, poderão vir a se modificar outros elementos da rede. Desse modo, se acreditamos que a criança aprende em interação com outras crianças, em um meio que é eminentemente social, como consêquencia, a forma como dispomos os móveis e os objetos na sala de aula, assim como os relacionamentos que se estabelecem, serão fatores determinantes no desenvolvimento infantil. (HORN, 2004, p.98).

A partir das pesquisas realizadas por meio do Estado da Arte, verificamos que os autores enfatizam teoricamente a importância da ludicidade, porém, na pesquisa empírica realizada no espaço da Educação Infantil encontraram alguns aspectos negativos: falta de conhecimento por parte dos professores e do sistema de ensino acerca da influência da dimensão lúdica da linguagem corporal da criança no processo de aprendizagem; necessidade de melhor formação dos professores de educação infantil sobre a ludicidade; reflexão por parte das docentes das limitações institucionais e práticas pedagógicas lúdicas; limitação do

⁴⁷ Afirmação realizada a partir do relato das observações. Algumas crianças brincam de luta por diversas vezes, a educadora obteve essa afirmação a partir do relato do pai que afirmou que enquanto seu filho não estava na CEI sua distração era assistir televisão.

espaço-tempo das atividades lúdicas; restringindo o brincar a aspectos escolarizantes e avaliação da criança enquanto está brincando de forma errônea, pela limitação do professor no que diz respeito a ludicidade.

Algumas pesquisas apontaram os aspectos positivos acerca do lúdico, dentre eles: a sua importância no componente integral da ação do educando sobre o mundo social e físico; Fotografia como recurso lúdico/pedagógico, proporcionando elementos para uma leitura de como a criança vê o seu mundo e suas brincadeiras; eficácia das atividades lúdicas no desenvolvimento mental e afetivo das crianças; estudo da criança como produtora cultural, evidenciada por meio da fala e do desenho; à importância do papel do professor comunicador e da inserção de recursos tecnológicos na prática pedagógica; O desenho infantil como construção de conhecimento.

No CEI Ildon Torquato Ribeiro também verificamos o brincar livre restrito, além da limitação de tempo e espaço para brincadeiras. Porém, buscamos analisar quais os aspectos relevantes que o brincar mediado proporciona para o aprendizado da criança. A partir da teorização dos capítulos que compuseram os capítulos da dissertação e da coleta de dados, buscamos realizar a análise dos dados a partir da pesquisa qualitativa, na perspectiva do materialismo histórico e dialético.

Todavia, como a nossa sociedade é contraditória, a Educação Infantil não está desconectada dessa realidade. Percebemos que, a partir da ludicidade foram muitas as oportunidades de aprendizagem proporcionadas no nível IV. Encontramos fatores positivos, mas fatores negativos também foram evidenciados no espaço da Educação Infantil.

O espaço físico na extensão é amplo, a sala é espaçosa, mas não tem refeitório, sendo que as crianças comem nas mesas que fazem algumas atividades. Com relação aos materiais didáticos, havia apenas lápis de cor, lápis de escrever e caderno de desenho. Não encontramos brinquedos acessíveis às crianças na sala. No dia do brincar, a educadora solicita às crianças que tragam brinquedos de casa e traz brinquedos e jogos confeccionados por ela. A sala não tem um móvel para colocar o material das crianças: materiais, blusas de frio. As mochilas ficam atrás das cadeiras dos educandos ou em cima de cadeiras empilhadas no canto da sala.

O espaço externo foi explorado apenas no último dia de atividades do primeiro semestre. O pátio da extensão fica em frente à sala, possibilitando às crianças brincarem

livremente nesse espaço. Porém as crianças tiveram contato com o pátio apenas na acolhida e na saída, esperando os responsáveis irem buscá-los. Por ser a extensão um Centro de Múltiplo Uso do bairro, as crianças não brincaram no parque, que se encontra no CEI Ildom Torquato Ribeiro.

Justifica-se o fato das crianças estarem numa extensão, pois o prédio do CEI Ildom Torquato Ribeiro está passando por uma reforma para melhoria do espaço físico. No segundo semestre de 2011, o nível IV saiu da extensão.

A partir da observação, podemos perceber que a educadora preocupa-se em oferecer as crianças atividades lúdicas. Na entrevista semi-estruturada, relatou que:

O trabalho desenvolvido com atividades lúdicas leva a construir momentos de aprender brincando. Durante a semana, desenvolvem atividades de forma lúdica e também um dia específico para aplicar as brincadeiras. É necessário o brincar no CEI. Porque por meio das brincadeiras, vamos desenvolvendo um trabalho com entusiasmo e alegria. (D.)

Com relação à importância da mediação do educador nas brincadeiras das crianças, a educadora afirma que “O educador é muito importante. Ele é o mediador para trabalhar com as crianças, usando o brinquedo e as brincadeiras”. (D.)

No entanto, enquanto a educadora orientava os educandos a respeito dos jogos e brincadeiras, disse ao grupo “brincando não se aprende”. Por cerca de seis vezes observamos a educadora dizer aos educandos que “agora não é hora de brincar”.

Nesse sentido, percebemos que educadora possibilita a brincadeira na prática pedagógica. Mas utiliza a palavra brincar para falar com as crianças no senso comum, ou seja, como se brincar fosse apenas para passar o tempo ou fazer bagunça. O brincar livre acontecia no momento da acolhida e na espera do café da manhã, porém algumas vezes, encontrou-se limitado.

Mesmo com as contradições apresentadas, na instituição de Educação Infantil é possível oferecer uma prática que priorize a aprendizagem significativa da criança. Assim, a proposta do lúdico mediado na Educação Infantil pode proporcionar oportunidades de desenvolver atividades em equipe, momentos de socialização, de imaginação a partir do seu conhecimento de mundo, ter contato com regras por meio dos jogos, dentre outros. Pois, de

acordo com (MESZÁROS, 2008, p. 83) o significado real de educação “[...] é fazer os indivíduos viverem positivamente à altura dos desafios das condições sociais historicamente em transformação – das quais são também os produtores mesmo sob as circunstâncias mais difíceis [...]”.

Não obstante, mesmo em meio às contradições, a Educação Infantil desenvolve um papel de suma importância para a criança. Mudanças significativas já proporcionaram avanço na Educação Infantil e como pesquisadoras, buscamos contribuir com os fatores positivos para a Educação, a partir de um trabalho que tem a intenção de auxiliar no âmbito social e científico. Segundo Cintra (2009) é provável que o dia que não sonharmos mais, provavelmente “morreremos”. Assim, as contradições podem acarretar transformações.

Conforme Vigotski (2009), quando as crianças chegam ao espaço escolar, já aprenderam algo anteriormente, não são uma “folha em branco”. Destarte, na Educação Infantil, os educandos têm a oportunidade de manterem contato com o aprendizado mediado a partir do que mais gostam de fazer: brincar, jogar, movimentar-se, pois “Brincadeira e aprendizagem podem ser consideradas ações com a mesma finalidade, habitando o mesmo espaço e o mesmo tempo”. (ROJAS, 2009, p. 43).

Nesse sentido, a professora da extensão do CEI pesquisado também buscou mediar o conhecimento a partir do interesse do educando. Os aspectos relevantes evidenciados a partir da literatura, da música e das brincadeiras na extensão do Centro de Educação Infantil Ildom Torquato Ribeiro, no nível IV, destacam-se a seguir: o gosto pela arte a partir do contato com a literatura infantil e a música, os textos literários proporcionaram ampliação de visão de mundo, além de trabalhar com temas como: inclusão, preservação ambiental, preconceito, números, conhecimento de algumas letras do alfabeto e compreensão e interpretação de textos. Na música tiveram noção de ritmo, coordenação motora, a lateralidade, a expressividade e as cores. As brincadeiras por meio de peças de montar, acertar argolas na garrafa pet, jogos de quebra-cabeça, túnel, jogo da memória e boliche possibilitaram o aprendizado de regras, a compartilhar e o autocontrole.

Portanto, mesmo que as brincadeiras sejam mediadas, o importante é que proporcione prazer à criança. Quando as crianças perdem o interesse, a brincadeira perde a sua essência, como é o caso da criança que não estava gostando do brinquedo que a professora ofereceu ao

grupo e disse “que horas a gente vai brincar?”. Uma prática docente mediada por propostas que não fazem a criança interagir, torna-se uma mera reprodução de tarefas.

Fulghum (2000) faz uma reflexão acerca da importância da Educação Infantil, afirmando que é preciso aprender acerca de como ser, fazer e viver, fazendo da Educação Infantil a construção de conhecimento permeado por meio da ludicidade que pode marcar a infância, levando o aprendizado adquirido a experiências posteriores. Assim, parafraseando Fulghum (2000) na infância, aprendemos a compartilhar o que temos, não bater no colega, ser uma pessoa sensata não roubando, organizar a bagunça que fazemos colocando tudo no devido lugar, pedir desculpas quando magoar alguém, sempre lavar as mãos antes das refeições. Trabalhar sempre, mas não se esquecer dos momentos de lazer, pintando, cantando e sempre criando algo novo, cultivando a imaginação. Não podemos nos esquecer das regras: viver uma vida saudável, ecologia, amor e paz, e enquanto adultos: “[...] Imagine se fosse política nacional que todos os cidadãos tivessem que limpar a sua própria bagunça e colocar as coisas de volta em seus lugares. Imagine se todos dessem as mãos e permanecessem juntos. (FULGHUM, 2000, p. 6,7).

O jogo não o afasta da vida, ao contrário, proporciona aptidões fundamentais na vida. Segundo GAUPP, (apud Vigotski, 2003, p. 157) “em nenhum outro período da vida a criança aprende tanto quanto nos anos de suas brincadeiras infantis”.

Portanto, a valorização da Educação Infantil pode ser vista a partir de um CEI que priorize o espaço interno e externo, brinquedos e livros adequados a faixa etária das crianças, ou seja, suportes para as brincadeiras. O brincar é estruturado pelo ambiente, assim como o contexto e os materiais disponíveis, nesse sentido, a professora é organizadora do meio social. O aprendizado é a consequência do processo do brincar marcado não por imposição ou cobrança de resultado, mas na oportunidade oferecida à criança de aplicar o que aprendeu por meio do lúdico mediado para outra situação.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Atividade lúdica Olivette Rufino Prado. *Reelaborando conceitos e ressignificando a prática na Educação Infantil*. 2006. Tese (Doutorado em Educação). CCSA. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006

ALMEIDA, Ordália Alves. Criança no Brasil Império, Educação da criança na Primeira República e Educação da criança na República Nova. IN: ESPÍNDOLA, Ana Lúcia; GHIRALDELLO, Antonio Vitório; ALMEIDA, Ordália Alves. (org.) *História da Educação: história do Brasil, a infância na República*. Cuiabá: EdUFMT, 2006.

_____. *O lugar da infância no contexto histórico educacional*. Consórcio Pró-formar –MEC, Cuiabá: EdUFMT, 2006.

ALMEIDA, Paulo Nunes de. *Atividade Lúdica: técnicas e jogos pedagógicos*. São Paulo, SP: Loyola, 2003.

AMBLARD, Viviane Maria Lauer. *A Construção da Ludicidade sob a Ótica do Educador Infantil*. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo, 2005. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200552333007012001P8>>. Acesso em: 15 jul. 2010.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Procura de Poesia*. Belo Horizonte: Pindorama, 1930.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2 ed. Rio de Janeiro, RJ: Guanabara, 1981.

ARISTÓTELES. *Poética*. Trad. Eudoro de Souza. São Paulo: Cultural, 1984.

ARROJO, Rosemary. *Oficina de tradução: a teoria na prática*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2002.

ARRUDA, Élcia Esnarriaga de; KINJO, Carolina Nunes. O Programa de Construção Escolar implementado em MS, no período de 1994 a 2004: um estudo da relação Educação e mercado. In: ALVES, Gilberto Luiz (Org.). *Pensamento e prática educacionais: entre clássicos, instituições escolares, educadores e o mercado*. Campo Grande: Uniderp, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1999.

BARTHES, Roland. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 2007.

BOFF, Leonardo. *Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra*. Petrópolis: Vozes, 1999.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Educação Infantil. Brasília: Mec/ SEF, 1997

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Senado Federal. Brasília, 2000

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, Vol, 2001.

BRASIL. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília, 1998.

CALDIN, Clarice Fortkamp. *A oralidade e a escritura na literatura infantil: referencial teórico para a hora do conto*. In: Revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação, Florianópolis, n13, p. 1-15, maio. 2002.

CARVALHO, Patrícia Alves. *Retocando a aprendizagem na Educação de infância: a música como linguagem*. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso d Sul, Campo Grande, 2005.

CINTRA, Rosana Carla G. G. *Organização do tempo e do espaço na Educação Infantil*. Brasília. MEC. Fascículo do consórcio Pró-formar. Formação em Pedagogia – Educação Infantil. 2008

CINTRA, Rosana Carla Gonçalves Gomes (org). *Tempos e contratempos no espaço da Educação Infantil*. Campo Grande: UFMS, 2009.

CRAIDY, Carmen; KAERCHER, Gládis. E. *Educação Infantil: pra que te quero?* São Paulo. Editora Artmed. 2001

CHIARELLI, Lígia Karina Meneghetti, BARRETO, Sidirley de Jesus. A importância da musicalização na Educação Infantil e no ensino fundamental: a música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser. *Revista Cre@art*, n 3, Jun 2005. Disponível em: <http://www.musicaeadoracao.com.br/tecnicos/musicalizacao/importancia_educacao.htm> Acesso em 12.ag. 2007.

DEL PRIORE, Mary Del. (org.) *História da criança no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2002.

ESTEVÃO, Vânia Andréia Bagatoli. *A importância da música e da dança no desenvolvimento infantil*. Assis Chateaubriand – PR, 2002. 42 f. Monografia (Especialização em Psicopedagogia). Centro Técnico Educacional Superior do Oeste Paranaense. CTESOP/ CAEDRHS.

FERREIRA, Aurélio B. de Hollanda. *Novo dicionário da Língua Portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'água, 1997.

FREITAS, Maria Tereza de Assunção. A abordagem sócio- histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. In: *Caderno de Pesquisa*, n. 116. P. 21-39, Jul/2002.

FRIEDMANN, Adriana. *Brincar: crescer e aprender. O resgate do jogo infantil*. São Paulo, SP: Moderna, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Escola pública brasileira na atualidade: Lições de História. IN: SAVIANI, Demerval; LOMBARDI, José Claudinei (orgs). *A escola pública no Brasil: História e Historiografia*. São Paulo, Campinas: Autores Associados, 2005. pp. 221-254.

FULGHUM, Robert. *Tudo que eu devia saber na vida aprendi no jardim de infância*. São Paulo: Nova Cultural, 2002.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1988.

GASPARIM, João Luiz. *Uma didática para a pedagogia Histórico-Crítica*. 4 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

GAUTHIER, Clermont. *Por uma teoria da Pedagogia*. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

GOMES, Marineide de Oliveira. *Formação de professores na Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2009.

GONÇALVES, Deusmar Gomes Correia, PRADO, Maria Aparecida de Almeida, *A Educação Infantil nas Escolas Municipais Urbanas de Miranda MS na Perspectiva da Educação Especial: Inclusão ou Exclusão?* Monografia de Pós-Graduação. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campus de Aquidauana. 2005

GONÇALVES, Larissa Silva. *O lugar do Ato Criativo na Aprendizagem da Criança na Educação Infantil*. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2008. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20082152001016007P1>>. Acesso em: 15 jul. 2010.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. *Literatura Infantil: Múltiplas Linguagens na formação de leitores*. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

GUADAGNINI, Mauricio Teodoro. *Desenvolvimento humano, lazer e Educação física escolar : o papel do componente ludico da cultura*. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Campinas, Campinas-SP, 2001. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=1994833003017046P6>>. Acesso em: 15 jul. 2010.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HORN, Maria da Graça. *Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil*. São Paulo: Editora Artmed S.A, 2004.

HUIZINGA, Joahn. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

JOBIM Solange; SOUZA. *Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotski e Benjamin*. 12 ed. Campinas: Papyrus, 1994.

KATAFIASZ, Karen, *Terapia do professor*, São Paulo: Paulus, 2005

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (org). *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação*. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2009

_____. *Jogos infantis: o jogo, a criança e a Educação*. Petrópolis: Vozes, 2006.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Trad. Célia Neves e Alderico Toríbio, 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricéia Ribeiro de. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão de seis anos de idade*. Brasília; DF: MEC. SEC, 2007.

KRAMER, Sonia. *A política Pré-Escolar no Brasil: a arte do disfarce*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1982.

KRAMER, Sonia. *Direitos da criança e projeto político pedagógico de Educação Infantil*. In: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri & Kramer, Sônia. *Infância, Educação e direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2003.

KRAMER, SONIA. *O papel social da Educação Infantil*. Textos do Brasil. Brasília: n. 7, p. 45-49, 2000.

_____. *A política do pré-escolar: a arte do disfarce*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1982.

KUHLMANN, JÚNIOR, Moysés. *Histórias da Educação Infantil Brasileira*. Revista Brasileira de Educação. Campinas: Editora Autores Associados jan/fev/mar/abr n. 19, 2000.

_____. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *A leitura rarefeita: leitura e livro no Brasil*. São Paulo: Ática, 2002

LANDÓ, Sônia Luci Zimmermann. *A Atividade Lúdica em Práticas de Ensino com Crianças da Educação Infantil em Creche*. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiás, 2009. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20092952002012004P9>>. Acesso em: 15 jul. 2010.

LAROUSSE CULTURAL: Dicionário da língua portuguesa. São Paulo: Nova Cultural, 1992.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergstron. Que se deve entender por escola nova? In: GHIRALDELLI JR., Paulo. *Introdução ao estudo da Escola Nova*. São Paulo: Melhoramentos, 1930.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LUNA, S.V. *Planejamento de pesquisa: uma introdução*. São Paulo: EDUC, 1996.

MARIANO, Sangellita Miranda Franco. *Brincadeiras e Jogos na Educação Infantil: o lúdico e o processo de constituição de sujeitos numa turma de crianças de 4 a 5 anos*. 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, UberlândiaMG, 2009. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20093332006012003P1>>. Acesso em: 15 jul. 2010.

MARTINS, Juliana Greif, *Brincadeira é coisa séria: O fazer Pedagógico Coerente com as necessidades da Criança*. Monografia de Conclusão de Curso. Campo Grande. 2005

MARX, K; ENGLES, F. *Textos sobre Educação e ensino*. Trad. Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Editora Moraes, 2004.

_____. *A ideologia alemã*. São Paulo, Hucitec, 1981.

Machado, M.Z.V. (2007). *Leitura e alfabetização: quando a criança organiza o caos*. Em: Corrêa, H.; Martins, A.; Paiva, A.; Paulino, G. e Versiani, Z. (Orgs). *Literatura: saberes em movimento* (pp. 47-56). Belo Horizonte: Autêntica, 2007

MEC. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília, 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília, 2001.

MESZÁROS, Istvan. *A Educação para além do capital*. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Biotempo, 2008.

MOLON, Susana Inês. *Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky*. Petrópolis: Vozes, 2010.

MONARCHA, Carlos; NÓVOA, António (org.) *História da Educação Brasileira: formação do campo*. Ijuí (RS): Unijuí, 2005.

MORENO, Leonel de Alencar. O lúdico e a contação de histórias na Educação Infantil. In: *Cad. de Pesq. Interdisc. em Ci-s. Hum-s.*, Florianópolis, v.10, n.97, p. 228-241, jul./dez. 2009

MOYLES, Janet (org). *A excelência do brincar: A importância da transição entre Educação Infantil e anos iniciais*. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. *Só brincar? O papel do brincar na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

NAGLE, Jorge. A trajetória da pesquisa em História da Educação no Brasil. IN: MONARCHA, Carlos; NÓVOA, António (org.) *História da Educação Brasileira: formação do campo*. Ijuí (RS): Editora Unijuí, 2005, pp. 201-226.

NETO, Manoel Fernandes de Souza. *O ofício, a oficina e a profissão: Reflexões sobre o lugar social do professor*. Campinas: Cedes, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n66/a07v2566.pdf>>. Acesso em: 23 Fev. 2011

O MANIFESTO dos pioneiros da Educação Nova. In: GHIRALDELLI JR., Paulo. *História da Educação*. São Paulo: Cortez, 1991.

OLIVEIRA, Sara Milene. *Brincando e aprendendo: a importância do brincar na Educação Infantil*. 2009. 39 f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2009.

OLIVEIRA, Ana Arlinda de; SPINDOLA, Arilma Maria de Almeida. *Linguagens na Educação Infantil III: Literatura Infantil*. Cuiabá: Edufimt, 2008.

PINO, Angel. O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. In *Cadernos CEDES – Pensamento e Linguagem: estudos na perspectiva da psicologia soviética*. N. 24. Campinas: Papirus, 1991.

PRADO, Marysia Mara Rodrigues. *Des-cobrir o lúdico : a vivência lúdica infantil na sociedade moderna*. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 1991. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=19911833003017001P2>>. Acesso em: 15 jul. 2010.

QUEIROZ, Marta Maria Azevedo. *Educação Infantil e ludicidade*. Teresina: EDUFDI, 2009.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. A reconstrução do texto histórico em Educação no contexto da sociedade brasileira: minha experiência nesse processo. IN: MONARCHA, Carlos; NÓVOA, António (org.) *História da Educação Brasileira: formação do campo*. Ijuí (RS): Editora Unijuí, 2005.

ROJAS, Jucimara Silva. O espaço e o tempo da criança na Educação Infantil: cantos e encantos em ambientes de aprendizagem. In: CINTRA, Rosana Carla G. G. (org.). *Tempo e contratempos no Espaço da Educação Infantil*. Ed. UFMS: Campo Grande, 2009. p. 39-58.

ROJAS, Jucimara. *Jogos, brinquedos e brincadeiras: a linguagem lúdica formativa na cultura da criança*. Campo Grande: UFMS, 2007.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. (Org.) *Os fazeres na Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 1998.

SANS, Paulo de Tarso Cheida. *A criança e o artista: fundamentos para o ensino das artes plásticas*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1995.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de lingüística geral*. Trad de A. Chelini , José P. Paes e I. Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1969.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 9.ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SEBER, Maria da Glória, *Psicologia do Pré-Escolar uma Visão Construtiva*. São Paulo: Editora Moderna, 1997

SILVA, Ana Paula Cardoso. *O Lúdico na Educação Infantil: Concepções e Práticas dos Professores da Rede Municipal de Campo Grande – MS*. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2006. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=2006651002019002P3>>. Acesso em: 15 jul. 2010.

SILVA, Anamaria Santana da. Política de Atendimento à criança pequena em MS. In: SENNA, Ester. (org). *Política Educacional de Mato Grosso do Sul na Trajetória das Políticas Sociais*. Campo Grande: UFMS, 2000. p. 79-131.

SOUZA, Regina Aparecida Marques de. Letramento na Educação Infantil: quem tem medo do lobo mau... *Revista Inter. Ação*, América do Norte, 33, dez. 2008. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/view/5267/4670>. Acesso em: 12 Set. 2011.

TEIXEIRA, Anísio. A Educação e a sociedade brasileira; A Educação como problema central da sociedade. In: GHIRALDELLI JR., Paulo. *Educação no Brasil*. 3.ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999. p. 345-393.

VAN DER VEER, René; VALSINER, Jaan. *Vygotski: Uma Síntese*. Trad. Cecília C. Bertalotti. 4 ed. São Paulo: Loyola, 1996

VEIGA, Cynthia Greive. República e Educação no Brasil. IN: VEIGA, Cynthia Greive. *História da Educação*. São Paulo: Editora Ática, 2007.

VIGOTSKI, Liev Seminovich. *A Formação Social da Mente*. Trad. José Cipolla Neto. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. *Pensamento e Linguagem*. Trad. Jéferson Luiz Camargo. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. *Psicologia Pedagógica*. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. *Teoria e método em psicologia*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VOLPI, Nilva. *Educação Infantil: o que dizem as publicações nos anos de 1997 a 2004*. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifca Universidade Católica do Paraná, Paraná, 2006. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200640240003019007P0>>. Acesso em: 15 jul. 2010.

ZABALZA, Miguel A. *Qualidade em Educação Infantil*, São Paulo. Editora Artmed.1998.

ANEXOS

Quadro I – Distribuição de dissertações e teses por IE de origem

Portal CAPES

IE de origem	Programa	Quantidade	Ano
Universidade Federal do Maranhão	Educação	1	2007
Universidade Católica Dom Bosco	Educação	1	2006
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	Educação	1	2003
Universidade Federal do Ceará	Educação	1	2009
Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul	Educação nas Ciências	1	2007
Pontifícia Universidade Católica do Paraná	Educação	1	2006
Universidade Federal de Uberlândia	Educação	1	2009
Pontifícia Universidade Católica de Goiás	Educação	1	2009
Universidade Metodista de Piracicaba	Educação	1	2005
Universidade Federal de Goiás	Educação	1	2008
Universidade CAMPINAS	Educação	5	1994
	Física,		2001
	Educação,		1991
	Educação,		1997
	Multimeios, Educação		2008
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	Educação	4	2005
	Educação		2008
	Educação		2002
	Educação		2005

Fonte: CAPES, 2010.

Organização: PROENÇA, 2010.

Quadro II – Referencial teórico dos estudos pesquisados no portal CAPES

Referencial adotado	Qtde
Fenomenologia	7
Psicologia Histórico-cultural	8
Psicanálise	1
Não-identificado	3
Total de trabalhos	19

Fonte: CAPES, 2010.

Organização: PROENÇA, 2010.

Quadro III – Referencial teórico dos estudos pesquisados no portal CAPES

Referencial adotado	Qtde
Fenomenologia	7
Psicologia Histórico-cultural	8
Psicanálise	1
Não-identificado	3
Total de trabalhos	19

Fonte: CAPES, 2010.

Organização: PROENÇA, 2010.

Quadro VI – Referencial teórico dos estudos pesquisados no portal SCIELO

Referencial adotado	Qtde
Psicologia Histórico-cultural	3
Psicanálise	9
Não-identificado	3
Total de trabalhos	15

Fonte: CAPES, 2010.

Organização: PROENÇA, 2010.



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Centro de Ciências Humanas e Sociais



OFÍCIO. nº 055/2011/PPGEDU/CCHS/UFMS

Campo Grande, 20 de julho de 2011

Da: Prof. Dr.ª Elcia Esmarriaga de Arruda
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação-Em Exercício
Para: Prof.ª Carla Cristina Baptista Coelho
Diretora do Centro Educacional Infantil
Via: Prof. Dr.ª Rosana Carla G. Gomes Cintra
Orientadora
Assunto: Solicitação (faz)

Senhora Diretora,

Informamos que **Michelle Alves Müller Proença** é mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Para a elaboração de sua Dissertação, ela desenvolve uma pesquisa intitulada "**Ludicidade na educação infantil: relações da prática docente no município de Coxim-MS**".

Para dar continuidade à pesquisa, uma das técnicas de coleta de informações é entrevistar educadores que atuem no nível IV deste Centro Infantil. A partir deste procedimento pretende-se analisar a prática docente abordada em sala de aula.

Em função das perguntas a serem abordadas pelo instrumento de pesquisa e, objetivando diminuir ao máximo possíveis conflitos nas relações de subordinação, será mantido o anonimato dos informantes. As entrevistas e o grupo focal serão gravados, porém, somente a pesquisadora e a equipe de pesquisa terão acesso às informações prestadas, salvo se requeridas por lei.

É importante salientar que a utilização dos dados se dará apenas dentro dos objetivos desse projeto de pesquisa, não sendo destinados a outros fins e a pesquisadora se compromete, ainda, em socializar a devolutiva dos resultados da investigação às instituições.

Sem mais, despedimo-nos, colocando-nos a disposição para quaisquer informações pelo telefone/fax (67) 3345-7616.

Atenciosamente,


Prof. Dr.ª Elcia Esmarriaga de Arruda



Programa de Pós-Graduação em Educação – PPOEdu
e-mail: admestgno.pocpp@ufms.br tel.: 67- 3345-7616
Cidade Universitária, s/n * Caixa Postal 549
CEP 79070-900 * Campo Grande (MS) *

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Coxim, Julho de 2011.

Eu.....
portador do RG n.º.....
residente.....
pai/mãe ou responsável pelo menor_____,
nascido no dia ___/___/___, autorizo para fins de veiculação em
trabalhos acadêmicos, os registros, fotografias e filmagens realizadas
durante o período de coleta de dados da dissertação de Mestrado em
Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, intitulada
“Ludicidade na Educação Infantil: Relações da Prática Docente no
Processo de Aprendizagem da Criança no Município de Coxim-MS”,
autoria de Michelle Alves Müller Proença, sob orientação da Prof.
Dr. Rosana Carla Gonçalves Gomes Cintra.

Responsável

Questionário proposto à educadora de Educação Infantil do nível IV do CEI Ildom Torquato Ribeiro com objetivo de verificar a sua concepção de lúdico e análise de sua prática.

O entrevistador precisa estar atento não apenas (e não rigidamente, sobretudo) ao roteiro preestabelecido e às respostas verbais que vai obtendo ao longo da interação. Há toda uma gama de gestos, expressões, entonações, sinais não-verbais, hesitações, alterações de ritmo, enfim, toda uma comunicação não verbal cuja captação é muito importante para a compreensão e a validação do que efetivamente dito. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 36)

O que é Educação Infantil para você?

Educação Infantil é um período de desenvolvimento da criança, onde ela recebe estímulo significativo.

Qual é o papel do CEI para a criança?

É um lugar onde a criança passa uma boa parte de sua infância, recebendo os cuidados e a aprendizagem necessária para um bom desenvolvimento de sua inteligência.

Qual é a sua concepção de lúdico na Educação Infantil?

O trabalho desenvolvido com atividades lúdicas leva a construir momentos de aprender brincando.

De que forma?

A partir de diversas atividades.

O lúdico pode ser considerado atividades como o jogo, o brinquedo e a brincadeira?

Sim.

Você realiza (ou não) a prática docente por meio da ludicidade?

Durante a semana desenvolve-se atividades de forma lúdica e também um dia específico para aplicar as brincadeiras.

Como você trabalha (ou não) com atividades lúdicas? Cite exemplo de atividades lúdicas desenvolvidas.

Trabalho com materiais confeccionados nos planejamentos, integrado ao tema específico.

Existem aspectos relevantes que o brincar proporciona para a Educação Infantil? Quais?

A alegria e o entusiasmo em aprender.

Qual a relação entre o brincar e a aprendizagem?

A relação brincar e aprender é muito boa, que provoca a aprendizagem significativa do aluno.

É necessário o brincar na CEI? Porquê?

É necessário o brincar no CEI. Porque por meio das brincadeiras, vamos desenvolvendo um trabalho com entusiasmo e alegria.

Qual é a importância da mediação do educador nas brincadeiras das crianças?

O educador é muito importante. Ele é o mediador para trabalhar com as crianças, usando o brinquedo e as brincadeiras.

Quanto tempo é disponibilizado diariamente, semanalmente ou mensalmente para o brincar no CEI?

O tempo disponibilizado é sexta-feira.

Encontra dificuldades na Educação Infantil? Quais dificuldades?

Na Educação Infantil tem muitas dificuldades, como a falta de tempo para confeccionar os jogos e brincadeiras que precisamos

De que maneira proporciona um ambiente lúdico para as crianças?

O ambiente lúdico é na escola dentro da sala ou no pátio.

Quais os resultados da atividade lúdica para essas crianças?

Os resultados esperados das atividades lúdicas é desenvolver a inteligência e diversas percepções.

Utiliza brinquedos com alguma temática regional?

Procuro usar materiais regionais e também brinquedos, brincadeiras de outras gerações.

Em que teoria (s) a sua prática está fundamentada?

O trabalho desenvolvido na escola está fundamentado em várias teorias de estudiosos da Educação.

Pode citar exemplo de alguns teóricos?

Piaget e Lacan.

Tem participado de cursos de capacitação na área em que atua? Quais?

Participo de cursos assim que surgem oportunidades, como por exemplo a OMEP.

Por que está na sala de Educação Infantil?

Estar na sala de Educação Infantil é uma responsabilidade muito grande, e ao mesmo tempo é muito prazeroso, acompanhando o desenvolvimento das crianças.

Tem alunos com necessidades especiais?

Não tenho aluno com necessidade especial.

Você já se deu conta de que a atividade lúdica na Educação Infantil é uma opção didático-metodológica para melhor eficácia da aprendizagem das crianças e não com um mero passa tempo?

Tenho total consciência que a atividade lúdica é um ótimo trabalho para desenvolver com as crianças, assim as crianças irão aprender os conceitos com alegria e entusiasmo.

Relatos das observações

Os relatos a seguir são descritos a partir de observação realizadas na extensão do CEI Ildom Torquato Ribeiro, no município de Coxim-MS entre o mês de março a julho de 2011, no nível IV, durante o período matutino, com o objetivo de adentrar à realidade, conhecer o convívio da criança com a ludicidade nesse período da Educação Infantil e procurar descobrir os aspectos relevantes que influenciam no seu aprendizado.

1ª Observação

No dia 26 de abril de 2011 adentrei a realidade do CEI Ildom Torquato Ribeiro, no nível IV. Na sala havia 09 crianças, uma com necessidade educacional especial. A educadora recebe as crianças a partir das 6h50min⁴⁸, que ficam sentadas no pátio aguardando o horário de 7 horas para todos entrarem na sala, descerem as cadeiras das mesas e sentarem. A educadora cumprimenta as crianças, deixando-as sentadas, aguardando o café da manhã. Às 7h30min, o alimento (bolacha e leite com Nescau) é servido na mesa das crianças.

A educadora comenta que as crianças têm falta de limite e imitam com frequência personagens da televisão. Realmente, a turma é agitada e o aluno especial não para, sempre tenta chamar a atenção gritando. Inclusive, a educadora afirmou que alguns vizinhos já reclamaram do barulho.

Após o café da manhã as crianças são direcionadas a se sentar em círculo para ouvir a história o “Leão e o rato”.

A educadora narra: “Um Leão foi acordado por um Rato que passou correndo sobre seu rosto. Com um salto ágil ele o capturou e estava pronto para matá-lo...”

Quando descreve e mostra o desenho do leão e do rato, faz associação das figuras, por meio das imagens trabalha a noção de tamanho dos animais. Faz um suspense na estória e pergunta as crianças: “O que será que vai acontecer? Será que o leão vai comer o rato?”

Crianças ficam atentas para ouvir o que irá acontecer. A estória continua:

⁴⁸ A partir de 6h30 min., a auxiliar de serviços diversos chega à extensão do CEI Ildom Torquato Ribeiro e recebe as crianças que chegam nesse horário.

Quando o rato suplicou- Se o senhor poupasse minha vida, tenho certeza que poderia um dia retribuir sua bondade. O Leão deu uma gargalhada de desprezo e o soltou. Aconteceu que pouco depois disso o Leão foi capturado por caçadores que o amarraram com fortes cordas no chão. O Rato, reconhecendo seu rugido, se aproximou, roeu as cordas e libertou-o dizendo: - O senhor achou ridículo a idéia de que eu jamais seria capaz de ajudá-lo. Nunca esperava receber de mim qualquer compensação pelo seu favor; Mas agora sabe que é possível mesmo a um Rato conceber um favor a um poderoso Leão. (D⁴⁹).⁵⁰

A educadora afirma que o leão e o rato se tornaram amigos, ficando sempre juntos. Faz uma recapitulação da fábula e as crianças respondem as perguntas a respeito do leão e do rato.

A educadora sempre pede para o aluno especial ficar perto dela, pois ele começa a gritar e acaba tirando a atenção dos demais. Chega o momento da chamada, pega a ficha dos educandos e chama um por um para conhecer as letras do nome, ensinando-os a passar a mão no contorno das letras. Depois, cada criança coloca o nome num mural, separado por uma figura de menina e outra de menino. O nome das crianças foi colocado na mesa e atentamente, no decorrer da atividade, o educando especial começa a coordenar a brincadeira chamando o nome das crianças, percebo que tem um pouco de dificuldade para falar. As crianças gostam da participação do educando especial e começam a soletrar cada letra do nome para ele. Quando uma criança fica distante, O⁵¹. chama para ficar perto dele, para participar ativamente de todo processo dessa atividade.

Uma terceira atividade é proposta, a partir de uma brincadeira com a cor amarela⁵². A maioria das crianças já conhece as cores. A dinâmica da brincadeira é a seguinte: procurar figuras da cor amarela para recortar e colar no caderno de desenho.

No momento inicial dessa atividade, as meninas chegam do balé⁵³ e começam a participar desse trabalho. O. rasga a revista para fazer um “cigarro”, coloca na boca e “faz-de-conta” que está fumando.⁵⁴

⁴⁹ Educadora.

⁵⁰ História narrada pela educadora.

⁵¹ Aluno com necessidade educacional especial.

⁵² De acordo com a educadora, a cor anterior trabalhada foi a vermelha.

⁵³ Projeto do CEI Ildom Torquato Ribeiro.

Chega o horário do almoço, todos finalizam a colagem com a ajuda da educadora e, às 10h, começam a almoçar. Comem e brincam ao mesmo tempo, mas são repreendidos pela educadora para pararem de brincar.

Em seguida se retiram da sala e esperam os responsáveis para pegá-los. São instruídos a ficarem quietinhos esperando, mas mesmo assim, alguns continuam brincando correndo no pátio.

2ª Observação

No dia 04 de maio de 2011, após todas as crianças chegarem, às 7 horas, entram na sala com a educadora, que organiza as mesas com as crianças, conversa um pouco com elas perguntado como estão e todos esperam o momento do café da manhã que é servido às 7h30min.

Para dar início às atividades, a educadora direciona todos a sentarem em círculo para ouvir a “História do Ted”.

Moral da história: Ted não quis ajudar Téó e Tati a construir a casa da árvore – mas depois se sentiu excluído. De repente, ele teve uma idéia. Ele poderia fazer alguma coisa que eles pudessem usufruir juntos. Ajudar seria divertido, ele decidiu.

D. ensina os educando que não é bom brincar apenas sozinho. Com essa narrativa as crianças aprendem a noção de quantidade a partir da ilustração das figuras das frutas. Além do que eles podem fazer com o limão: suco. É interessante ressaltar que depois da recapitulação da história, todas as crianças repetiram a frase: “e ficaram felizes para sempre!”.

Após a leitura do conto, a educadora organiza as crianças para irem ao banheiro. Em seguida, desenvolvem um trabalho referente ao dia das mães. D. conversa sobre as mães: “As crianças tem que respeitar e ser obediente. Ela cuida de cada filho. Quem levanta e fala bom dia para mamãe?”

⁵⁴ A educadora afirmou que os pais deles são separados, alguns dias ele passa com a mãe e outros com o pai.

Todas as crianças levantam a mão e afirmam que dão bom dia para a mamãe quando acordam. O. diz que pede a bênção. A educadora explica que quando pedimos a bênção significa que é para Deus cuidar da gente.

A dinâmica para o dia das mães é escolher um desenho da revista e fazer de conta que está escolhendo um presente para mamãe. Novamente, no momento dessa brincadeira, O. faz da folha de revista um cigarro. A educadora pergunta para as crianças o que a mamãe usa e oferece algumas sugestões, como perfume, roupa, calçado, esmalte, batom, maquiagem, brinco, celular, dentre outros.

D. sempre envolve O. na brincadeira: fala no ouvido dele o que gostaria de ganhar e ele repete: “carrão!”

Às 9h20min, após as crianças escolherem os “presentes” para mamãe e recortarem, ajudo as crianças a fazerem a colagem na cartolina e se encerra essa dinâmica.



Fonte: PROENÇA, 2011.

A educadora ensina as crianças a cantarem a música do dia da mamãe: “Nesse dia da mamãe, vamos todos festejar, uma rosa e um beijo, alegria vamos te dar. Mamãezinha meu amor, que alegria te abraçar, hoje o dia é todo teu, vamos todos festejar”.

J. C. pergunta: “mamãezinha é meu amor?”. D. disse que sim, como ele ama a mãe dele, a sua mãe é o seu amor.

Às 10 horas, todos sentam nas cadeiras para almoçar e, em seguida, vão para o pátio esperar alguém para levá-los para casa.

3ª Observação

Às 7 horas do dia 17/05, as crianças entram na sala com a educadora e todos sentam. Uma criança falou que escovou os dentes, alguns foram mostrar os dentes para a educadora e ela afirma que tem que escovar os dentes, inclusive, algumas crianças precisam ir ao dentista. Infelizmente, em média, 95% das crianças têm os dentes estragados na frente. D. fala para os educandos que antes arrancavam o dente quando estava estragado, como fizeram com ela. Mas agora tratam a cárie dos dentes da frente das crianças.

Enquanto esperam o café da manhã, a educadora não gosta que tragam brinquedos de casa para o CEI, manda quem trouxe guardar na mochila. Não tem um armário para guardar as mochilas e materiais do CEI. Assim, as mochilas ficam em cima de cadeiras empilhadas no canto da sala, ou atrás da carteira das crianças, mas alguns colocam a mochila novamente nas costas ou deixam-na no chão. Um grupo de meninas brinca com as luvas da mão, fazendo de conta que elas são pessoas, elas brincam normalmente, em voz baixa, mas a educadora pede que a criança tire a luva, que não é hora de brincar naquele momento.

Após o lanche (leite com Nescau e pão), ficam sentados nas cadeiras, pois está frio e não podem sentar no chão, chega o momento da história. A lâmpada da sala está queimada e como está frio, a sala fica um pouco escura.

A educadora mostra a história da gaivota que nasceu cega e as crianças pedem para ela ler. Começa a leitura narrada por D.:

Uma gaivota teve uma ninhada de filhotes lindos que saíram dos ovinhos num dia de sol. Logo mamãe gaivota notou que havia algo diferente com um dos filhotes. Vivi era uma gaivota muito tímida. Enquanto todos os outros filhotes já estavam ensaiando passos fora do ninho, Vivi nem sequer se mexia do lugar. A gaivota tinha dificuldades na hora de pegar o alimento trazido pela mãe e parecia estar olhando para o infinito como se visse algo diferente no ar. Logo a mãe de Vivi compreendeu. A gaivotinha não podia ver. Por isso, mamãe gaivota precisava dar atenção redobrada para ela. Ela ajudava

em todas as tarefas e lhe dava muito carinho. Vivi jamais poderia ver a cor do céu, das árvores, do mar...

Pacientemente, a educadora disponibilizou a imagem da gaivota Vivi para todas as crianças. Mostrou a tristeza de Vivi no ninho. Conforme a imagem, D. trabalha os números a partir da imagem das gaivotas. Depois, afirma: vamos ver se ela vai ficar feliz na história?"

Quando Vivi começou a sair do ninho, ajudada pela mãe gaivota, virou motivo de piada dos outros irmãos. Por não enxergar batia nas árvores, tropeçava em galinhos e caía no chão - Ah, AH, AH! Olha só esta gaivota atrapalhada! Saiu de um circo menina? Assim gritavam as gaivotas do grupo que riam de Vivi... Enquanto todas já voavam pelos céus, Vivi conseguia caminhar sozinha pelo chão. Quando ficava sozinha Vivi chorava baixinho. (D.)

A educadora pergunta: "O que aconteceu quando ela saiu do ninho a primeira vez?" Crianças respondem: "caiu!". Educadora: "Por quê?" Criança: "tropeçava". Educadora: "Como Vivi se sentia?" Criança: "triste".

Uma criança pergunta por que a Vivi nasceu cega e a educadora afirma que no final da história vamos descobrir. Continua a narração da história:

- Por que todos podem ver e eu não? Por que Deus do céu me fez nascer assim? -Quando Deus nos faz diferentes por algum motivo nos dá em dobro capacidades que os outros não têm. Você pode ver com o coração e um dia vai descobrir um dom maravilhoso! Vivi aprendeu, aos poucos a conhecer o lugar onde morava. Voando ao lado da mãe gaivota ela ficou sabendo onde estava cada árvore, cada rochedo, onde estava a praia e onde chegavam as ondas do mar. Vivi aprendeu a pescar, mergulhando nas ondas para pegar peixes e quando voava sentindo o vento nas asas, sentia-se uma gaivota muito especial. Aos poucos a gaivota que não podia ver aceitou o fato de ter nascido diferente das outras. E as brincadeiras já não a faziam chorar. Assim, começou a treinar vôos diferentes alguns mais altos, outros mais baixos que as gaivotas comuns não conseguiam fazer. Até mesmo voltas no ar faziam parte do vôo de Vivi. As outras gaivotas reunidas em grupos como é o costume delas, continuavam a rir de Vivi. - Vejam ela só quer se mostrar! Acha que pode voar como um avião! - Mas no meio delas, uma pequena gaivota passou a admirar Vivi e resolveu se aproximar. No início, muito cautelosa, apenas observava Vivi de longe. Depois, escondida atrás das pedras, seguia de pertinho cada passo de Vivi. - Venha cá disse um dia Vivi sentindo que a gaivotinha a estava espiando. - Desculpe, pensei que você não pudesse ver?... Vivi então explicou que seus olhos não enxergavam, mas seu coração era capaz de sentir tudo o que ocorria ao seu redor. - Posso aprender a voar como você? Perguntou a gaivotinha. - É claro, disse Vivi abraçando a nova amiga com suas longas asas. Ainda hoje, quando vamos à praia, podemos ver Vivi, voando como

ninguém pelos céus, pescando seus peixes e sentindo o sabor do vento nas asas longas e aí sabemos que Vivi, mesmo sem poder ver, é uma gaivota muito, muito especial.

A partir da história, as crianças aprendem com D. que existem crianças que nascem cegas sem enxergar, sem a mão, sem o pé, com deficiência, que anda de cadeira de rodas. A educadora pergunta às crianças: “jogamos fora as pessoas que nascem sem enxergar?” Crianças: “A gente ajuda, fica amigo”. Educadora: “A gente fica longe de uma criança cega”? Crianças: “Não! A gente conversa com ela”. Educadora: “Algumas crianças nascem com deficiência e outras adquirem, por exemplo: num acidente. Temos que ficar amigos deles para a vida deles ficar melhor”.

A educadora faz uma recapitulação da história com as crianças. Ensina que pessoas têm deficiência, mas fazem as coisas normalmente, iguais aos outros, como é o exemplo da gaivota Vivi.

As crianças se organizaram para a hora do banheiro. Em seguida, os nomes são colocados no chão e tem contato com as letras do nome, cada criança soletra as letras com a educadora.

Nesse momento, agentes de saúde passam o veneno contra a dengue na casa dos vizinhos, o cheiro é forte e chega próximo à sala. A educadora aproveita a oportunidade e fala que tem que cuidar do quintal para acabar com a dengue.

A próxima atividade tem como objetivo aprender os números, a partir da música da galinha.

Ao cantar com as crianças, D. mostra a quantidade de ovos que corresponde ao número respectivo.

Ao terminar de trabalhar com os números a partir da música, entrega para cada educando o caderno e eles dizem: “Eba!!!!”

Fazem flores a partir dos números e ligam os números nos desenhos.

Às 10 horas as crianças almoçam e esperam seus pais irem buscá-los.

4ª Observação

No dia 25/05, as crianças chegam ao CEI, sentam nas cadeiras e aguardavam o lanche. Enquanto esperavam, umas crianças brincavam em suas cadeiras, um grupo de meninos começaram a chamar o colega que estava ao seu lado da seguinte maneira “ele é menina”, “ele é boiola”.

Outra vez a educadora reclama do educando que encena as brincadeiras que vê na TV, geralmente brincadeiras que envolvem luta.

Enquanto a educadora se organiza para contar uma história, L. chega com a mãe que disse que ia buscá-la mais cedo. Quando a mãe sai, começa a chorar. D. pergunta o que aconteceu e a L. fala que está doente, gripada e a mãe disse que tinha que levá-la ao médico. Logo L. senta no meio dos colegas e presta atenção na história “A vaquinha Ludimila”.



Fonte: PROENÇA, 2011.

A educadora diz às crianças que a comida da vaquinha é diferente da nossa. Que a vaquinha tem um bezerro sortudo e explica o que significa essa palavra: “É sortudo porque tem um balde de leite só para ele. Quanto mais capim fresco a vaquinha Ludimila come, mais vai produzir leite”. As crianças encontram-se muito agitadas, não estão prestando muita atenção na história e D. sempre chama a atenção deles. Como está frio e não dá para as crianças sentarem em círculo para entender melhor a história, sentem um pouco de dificuldade de ver as imagens.

Ao continuar a história, D. pergunta às crianças o que é feito com o leite da vaca e responde: “leite gostoso que tomamos na escola, queijo, iogurte, manteiga...”. Nesse momento as crianças se envolvem muito e respondem a pergunta: “leite de caixinha, pão, bolo”. Acabam reproduzindo o que já foi dito. Uma criança não consegue falar corretamente a palavra iogurte e a educadora ensina. D. diz às crianças: “o bezerro adora leite porque fortalece os ossos e os músculos”. E pergunta às crianças se o leite também nos fortalece. Ela responde que o leite contém vitaminas para jogarmos futebol e outras brincadeiras.

A educadora conta que a mamãe Ludimila não tem o que reclamar do bezerro, pois ele é esperto, vai à lagoa. Sempre uma menina fala: “e ficaram felizes para sempre”. As crianças que tinham trazido suas cadeiras para mais perto da educadora, colocam-nas novamente no lugar.

Às 7h30min comem pão com leite. Como estão numa extensão, não há refeitório, comem nas mesas onde farão as atividades no decorrer da manhã.

Percebo que a K. segura o dente, pergunto se está doendo, ela mostra. Os dentes da frente estão todos cariados. A educadora sempre troca de lugar as crianças que conversam muito. Um menino fala um palavrão e D. fala que não pode, mas a criança responde que a mãe dele xinga. Porém D. responde que o Papai do céu não gosta, é feio.

Após o lanche, a educadora diz às crianças que vão fazer atividades. Pega um quadro pequeno e coloca em cima de uma cadeira. A partir de um cartaz colado na parede, ensina aos educandos o número 2.

D. ensina as crianças a cantar: “Dois lindos gatinhos... nhos, peludinhos... nhos e mansinhos... nhos, ficam assustados ... dos, se aparece... ce um cachorrão, um cachorrão que late assim, au, au!”

Retoma a música da galinha e fazem os gestos dos números com os dedos. Faz no quadro o número 2 e contorna, mostrando como é. Cada criança vai até o quadro para fazer o número 2.



Fonte: PROENÇA, 2011.

Enquanto cada criança vai até o quadro, outras vão ao banheiro. Apenas um banheiro das meninas dá para ser utilizado, pois o dos meninos estragou.

Quando todos os educandos vão ao quadro, encerra-se esse momento. A educadora distribui uma folha para cada criança, contendo a letra da música que cantaram. Na folha, tem o desenho de dois gatinhos e o número 2. A tarefa proposta é que as crianças passem o lápis contornando os traços do número dois e depois reproduziram o n. 2. Ajudo nessa atividade. Porém a maioria das crianças não conseguem fazer o n. 2 sozinhas. Em seguida, pintam os gatinhos.

Às 10 horas, o almoço é servido. Depois de comer, as crianças aguardam seus pais no pátio.

5^a observação

No dia 08/06, às 7 horas as crianças entram na sala e nesse dia a educadora não chamou a atenção das crianças que passavam o batom nas colegas. D. entrou na brincadeira e as meninas fizeram fila para passarem o brilho. F. veio me mostrar o brilho de “chocolate”.

O direcionamento para todas as crianças é ficarem sentadas quietinhas. Enquanto esperam o lanche, alguns meninos brincam de achar o braço com a manga comprida. Perguntam, “onde está?”, outro diz: “está aqui”. D. chama a atenção deles, que ficam quietinhos sem conversar, mas começam a brincar com os dedos das mãos em cima da mesa.



Fonte: PROENÇA, 2011.

Às 7h30 min, na hora do lanche, um menino fala para D. que o amiguinho que está brincando com o leite. As mochilas que ficam atrás das cadeiras das crianças sempre acabam no chão e o jeito é colocá-las em cima das cadeiras empilhadas no canto da sala.

A educadora solicitou que eu fizesse a leitura da história do Joãozinho e da Maria.

Após a história, D. distribui na mesa o nome das criança e pede que cada criança encontre seu nome. Quando as crianças acham, soletram o seu nome e colocam no mural da chamada.

Em seguida, cantam a musiquinha “Mariana conta, 1,2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 é Ana, viva a Mariana, viva a Mariana”. Depois, cantam a música da galinha, com objetivo de aprender os números.

A educadora canta com as crianças a música com a seguinte letra “Vovô acordou cedo e chamou para passear, conhecer a fazenda que é grande para daná. 3 x Vamos cavalinho, vamos galopar a fazenda é muito grande temos que apressar”. As crianças repetem a música para aprender a noção de ritmo, pois fazem antes de cantar que estão galopeando, reproduzem o som batendo na mesa.

A educadora pede que eu mostre as letras do alfabeto que estão na parede e que todos repitam. Em seguida chega a hora de ir ao banheiro⁵⁵.

As crianças estão encerrando a letra A e a próxima atividade é a letra B. D. desenha uma bota, bola, bico, boneca, batata e bule e embaixo do desenho escreve cada palavra. Em seguida, dá uma folha para cada criança pintar esses desenhos com a letra B.

A educadora explica para que serve o bule, afirmando que é para servir chá ou café quando chega visita em casa. Mas que atualmente, poucas pessoas usam o bule, pois o substituíram pela garrafa térmica.



Fonte: PROENÇA, 2011.

Às 10 horas, hora do almoço, em seguida se organizam no pátio para aguardarem seus pais.

6^a observação

No dia 29/06, as crianças entram na sala para esperar a hora do lanche. Algumas crianças pegam seu caderno da mochila e começam a desenhar, outras brincam com o gorro. Nesse dia a educadora está muito feliz, participou semana passada de um curso da OMEP, diz que foi muito bom. Trouxe uma música para tocar enquanto as crianças esperam a hora do lanche. Está muito frio e uma criança veio de chinelo, a educadora fala para ele vir de tênis

⁵⁵ Já foi feito o conserto do banheiro dos meninos.

quando estiver frio, ou vir pelo menos com uma meia. O Di. trouxe um chapéu de festa junina que ganhou de sua mãe e compartilha seu chapéu com seu amigo. Sentados, meninos brincam de lutinha apenas com as mãos. O J. brinca de carrinho, imitando o som da sirene da polícia. Enquanto isso, a educadora organiza o bilhete para os pais e pede para as crianças ajudarem a não esquecer de entregar o bilhete para mamãe. Dá a incumbência para J. que “não esquece”. O portão da extensão do CEI estava aberto, D. chama V. para fechar o portão.

Meninas vêm ao meu encontro para mostrar a bota nova e a sapatilha meia. Dessa vez, a educadora deixa as crianças mais livre, inclusive, aponta o lápis para continuarem a desenhar livremente. Ela chama a atenção de L. H., que só brinca de luta, afirmando que vai falar com seu pai novamente para ele não assistir TV o dia todo, pois não presta atenção em nada.

Às 7h30, na hora do lanche (pão com manteiga e leite com Nescau), algumas crianças brincam e, por quatro vezes, a educadora fala para as crianças que agora não é hora de brincar.

O CEI não vai fazer festa junina, mas, de acordo com D., os pais das crianças estão perguntando. Então, faz um combinado com as crianças, dizendo que no último dia de aula (15/07) vai fazer uma festinha só para eles.

No dia anterior, a diretora entregou livrinhos de história para as meninas e a educadora pergunta se, em casa, alguém leu para elas. Todas afirmam que sim. Portanto, como no outro dia as meninas terão que devolver os livros, D. vai ler duas histórias.

Aproveita a oportunidade e fala que os educandos não podem rasgar o livro, não podem rabiscar, tem que conservar. Educadora: “A tia C. disse que tem que emprestar livros para vocês ouvirem as histórias em casa e aprender a devolver e, se quiser levar outro livro pode levar, para aprender novas historinhas. Futuramente, vocês vão saber ler as historinhas”.

Todos vão ao banheiro e depois se organizam em suas cadeiras para ouvir a história “Um amigo muito especial”.

Enquanto todos chegam do banheiro, um grupo de meninos começam a brincar de passarinho, fazendo com as mãos o passarinho, começam a “voar” e pedem para o amiguinho “alguém me mata, alguém me mata, puf”.



Fonte: PROENÇA, 2011.

Depois que todos vão ao banheiro, tomam água também. E nesse momento a educadora fala que é hora de ouvir a história “Rogério salva o rio”. J. falou “Então me mostra a história!” Narração de D.:

Rogério, o ratinho, deixou a sua toca bem cedo para um passeio. Ele adorava caminhar entre as árvores para observar a natureza. Na sua mochila, Rogério levou um lanchinho gostoso para o almoço e um delicioso suco de frutas. ___ Que ar puro! ___ exclamou o ratinho, enchendo o pulmão e esvaziado-o lentamente, como se estivesse saboreando sua respiração.

A educadora fala: “Rogério respirou ar puro. Vamos respirar também? Fechem a boca, puxa a respiração e solta.” As crianças respiram como Rogério. Algumas crianças reclamam que não estão conseguindo ver o desenho da história: “aqui não dá para enxergar”.



Fonte: PROENÇA, 2011.

A educadora chama alguns para se aproximar dela. Nesse momento, as crianças não estão muito atentas à narração de D. E a história continua:

Rogério parou embaixo de um pinheiro enorme e olhou para cima. A copa do pinheiro estava tão alta que parecia estar furando as nuvens do céu. ____ Uau! Este pinheiro deve ter centenas de anos! Que belo trabalho o da natureza! ____ exclamou o ratinho. Perto de um riacho cristalino, ele decidiu parar para fazer o lanche. Estendeu no chão a toalha que tinha trazido e espalhou sobre os pestiscos que ia comer. Rogério pegou um pequeno pedaço de queijo, espetou-o com um palitinho e começou a roer devagarinho. O ratinho estava tão distraído roendo o seu queijinho que quase não viu todas aquelas coisas boiando sobre o riacho. ____ Mas o que é isso? ____ gritou Rogério sem saber de nada. Sobre as água dos rios desciam latas e plásticos. Um verdadeiro lixo. ____ Estão tentando matar o riacho! ____ bradou Rogério indignado.

A educadora explica às crianças: “compramos enlatados: refrigerante, ervilha e pessoas jogam no lixo. Jogar lixo no rio prejudica.”

O F. fala o que tem que fazer com o lixo: “pega uma sacola, pega o lixo e leva na frente da casa para o lixeiro pegar”. A educadora pergunta: “O lixeiros jogam o lixo no rio?” crianças respondem que não. Continua a narração:

Com a ajuda de um galho de árvore, Rogério faz uma vara de pescar bem comprida. Na ponta, amarrou uma colher que ele tinha entortado até ficar no formato de gancho e imediatamente, começou a tirar a sujeira do riacho. Em poucos minutos, Rogério tinha uma pilha de entulhos a seus pés. Mas a sujeira não parava de descer com a correnteza. Inconformado, o ratinho resolveu descobrir de onde vinha tudo aquilo. Ele começou a seguir a trilha pela margem do rio até encontrar um grupo de raposas que faziam um piquenique e, sem nenhuma Educação, jogavam todo o lixo no rio.

A educadora pergunta para as crianças. “quando ele tira o lixo do rio ele está fazendo o quê?” crianças: “limpa o rio”.

A M. diz “quando eu fui no Fortaleza, eu tomei banho, tava limpinho”.

D. “É isso que Rogério quer fazer também.”

Que vergonha hein, senhoras raposas! Isso é papel que se faça? Poluir a própria casa, o rio de onde bebemos água? ____ disse Rogério. As raposas logo se deram conta que estavam fazendo alguma coisa muito errada mesmo, e no mesmo instante, começaram a juntar o lixo que haviam jogado no rio. Naquele dia o ratinho Rogério voltou satisfeito para casa. Pois, de certa maneira, ele tinha ajudado a salvar um pouquinho da natureza.

A educadora faz uma recapitulação da história com as crianças que respondem corretamente as perguntas. No final, a educadora pergunta: “as raposas vão continuar jogando lixo no rio?” crianças “Não! Aprenderam a lição!” K. “Pode jogar chiclete no chão”? Crianças respondem: “Não!” L.: “Eu já joguei lata no rio!” F.: “não pode!”. A partir da figura, as crianças são convidadas a contar a história a partir da última imagem do livro. “as raposas tiraram o lixo do rio e os peixinhos estavam felizes, dizendo obrigado porque limpou o rio.” Sempre alguns dizem: “e ficaram felizes para sempre!”. A educadora convida todos a repetirem: “e ficaram felizes para sempre”.

A seguir, outra história “Um amiguinho muito especial” é narrada.

D. “Gambá é um animal da natureza, mora na floresta onde tem frutas, comidas para se alimentar. Ele foi preso na rede” F. diz: “e chorando”.

D. continua a contar a história:

Os amiguinhos da escola falavam que ele tem mal cheiro. Um amiguinho dele defendia o gambá, não deixava os outros rir dele, porque por meio do mal cheiro ele se defendia contra os predadores. Quando um leão foi atacar as crianças na escola, o gambá soltou seu mal cheiro e o leão saiu correndo.

D. pergunta: “e o que o gambá fez”? Crianças: “salvou”. D. “E o que aconteceu?” Crianças “e ficaram felizes para sempre”.

A seguir, conta sobre a história de São João, que é comemoração da festa junina, uma festa religiosa.



Fonte: PROENÇA, 2011.

A educadora mostra o cartaz que explica sobre a fogueira, do casamento, da pipoca e do balão. Em todos os cartazes, a educadora canta a letra da música, referentes a festa junina.



Fonte: PROENÇA, 2011.

Em seguida, as crianças levam as suas cadeiras próximas às mesas e comem alegremente a pipoca que é servida.

Outra atividade é proposta, para eles preencherem as letras que faltam da palavra pipoca.



Fonte: PROENÇA, 2011.

A maioria não consegue escrever as letras e a educadora pega na mão deles e ajuda a escrever as letras. Depois da escrita, chega a hora de pintar o saquinho de pipoca com tinta guache. Os educandos ficam felizes, sentem-se livres nessa brincadeira e se concentram para não borrar o desenho. Uma criança ficou muito triste porque a tinta foi fora do saquinho.



Fonte: PROENÇA, 2011.

Às 10 horas, as crianças almoçam e esperam seus pais.

7^a observação

No dia 01/07 chegou o momento tão esperado pelas crianças: o dia da brincadeira! Às 7 horas, as crianças entraram para a sala. A educadora comentou comigo que o O. não veio

mais às aulas depois que sugeriu à sua mãe que o levassem para atendimento psicológico⁵⁶, pois ele é muito agitado e seria muito bom. Conforme D., os pais dele são muito complicados e depois que sugeriu à mãe um encaminhamento para o psicólogo para O., a mãe não levou mais seu filho para o CEI, nem justificou sua ausência.

As crianças esperam o lanche sentados, alguns brincam de “cavalinho⁵⁷”. Às 7h30min tomam o café da manhã, ansiosos pela promessa das brincadeiras. No dia anterior, havia feito um tapete com tecido de moletom forrado, com figuras recortadas de tecido, contendo imagens de robôs, fadas, sol, nuvens, borboleta, árvore, crianças, quadrados, círculos, triângulos, estrelas, flores, peixe, dentre outros. Levei esse tapete no dia 01/07 com objetivo de não ver mais as crianças sem a oportunidade de ficarem juntinhas sentadas no chão para verem com mais facilidade as imagens da história⁵⁸, além de poderem criar histórias a partir das imagens do tapete, ou seja, brincar com o tapete.

Antes do início das atividades, apresentei o tapete para a educadora, sugerindo no que ele poderia ser utilizado.



Fonte: PROENÇA, 2011.

⁵⁶ Sempre perguntava se a educadora sabia o resultado do diagnóstico do O. , mas a educadora dizia que ainda não tinha visto na Secretaria.

⁵⁷ Brincam com o cavalo de brinquedo que trouxeram de casa.

⁵⁸ Nas primeiras observações que realizei, as crianças sentavam no chão para ouvir a história, porém depois não sentaram mais, pois estamos na estação de inverno e a presente turma na dispõe de nenhum colchão ou tapete para ficarem no chão se ter contato com a friagem.

A educadora solicitou que eu lesse a história para os educandos. Mostrei muito rápido⁵⁹ as imagens para as crianças e o jogo da velha de tecido que havia anexado no tapete. D. organizou as crianças no tapete e contei a história do “bicho preguiça”.

Depois, foram mostradas para os educandos as letras do alfabeto pela sequência. Em seguida a educadora dividiu as crianças em três grupos, que ficaram sentados nas cadeiras em frente às mesas. Para um grupo orientou o jogo da memória, para outro o quebra-cabeça e para outro o jogo de dominó com animais. Nessa atividade, ajudei a orientar os grupos. Porém as crianças não se concentraram nesses jogos, estavam dispersas e não tiveram uma aprendizagem significativa. Cada grupo tinha a média de 6 crianças e a maioria não estava interessada nessa atividade. Quando explicava como jogava o dominó com as imagens dos animais K. disse “tô cansada! Que horas a gente vai brincar?”. Enquanto a educadora orientava aos educandos a respeito do jogo da memória, disse ao grupo “brincando não se aprende”. Essas atividades com jogos duraram 25 min.

A seguir, foi proposta uma brincadeira para acertar a garrafa pet com umas argolas grandes. Tinha como objetivo acertar a garrafa e a criança falar qual era o número que estava na garrafa que acertou. Todos gostaram de participar desse momento, que durou 20 minutos.

Dando continuidade as brincadeiras, a educadora ofereceu aos educandos um túnel para eles passarem por baixo. Foi uma alegria para todos, porém houve tumulto, pois todos corriam enfileirados para entrar no túnel. Foi orientado para irem mais devagar para que pudessem se organizar.

Algumas crianças entravam no túnel e passavam por ele lentamente, mas D. falou para passarem mais rápido, pois os outros estavam esperando para brincar também. Essa brincadeira durou 5 minutos e teve como objetivo trabalhar o corpo, o movimento e a ansiedade.

Quando acabou essa brincadeira, todos tomaram água e foram orientados a sentarem nas cadeiras. A educadora e eu distribuimos os cadernos de desenho e a educadora disse para os educandos desenharem o bicho preguiça da história. As crianças argumentaram que não sabiam, mas ela disse a eles que era para desenhar do jeito deles, que sabiam sim. D. recapitulou a história e mostrou novamente a imagem do bicho preguiça. As criança pediram

⁵⁹ A educadora tinha pressa para a história fosse contada e não pude oportunizar as crianças um momento para conhecerem as imagens do tapete e se divertirem com elas.

para ela desenhar um modelo. D. pegou o quadro e desenhou o bicho preguiça em cima da árvore. F. disse “tia, eu não consigo fazer”. D. respondeu “consegue sim, do seu jeito”. Enquanto eu apontava os lápis de cor para as crianças, observava a concentração deles na elaboração do desenho. Achei curioso o desenho de uma criança, pedi para ele me mostrar o desenho dele que, numa empolgação mostrou a imagem da jaca, do bicho preguiça e da girafa. Esse educando procurou reproduzir uma parte da história no seu desenho.



Fonte: PROENÇA, 2011.

F., que havia dito que não conseguia desenhar, foi muito feliz mostrar para D. mostrando que tinha conseguido fazer.



Fonte: PROENÇA, 2011.

Às 10 horas, os materiais são guardados, as crianças almoçam e esperam seus pais para irem para casa.

8ª observação

No dia 08/07, as crianças chegam e sentam-se nas cadeiras. A educadora fala para uma criança brincar direitinho em sua cadeira. Um grupo de meninas brincam de mamãe, fazendo de conta que a fralda é sua filha. K. diz: “Vamos brincar que eu tinha dois filhos, esse⁶⁰ aqui vai ser o meu filho”. K. fala: “brincando que tá grávida com frio na barriga”.

Às 7h30min, o pão com leite é servido. Uma criança não quer comer. J afirma que “é bom para saúde”. Enquanto um grupo de crianças comem, acabam brincando de lutinha. e J. derruba o leite.

A educadora pede para eu narrar a história do “Bem te vi”. Organiza as crianças no tapete para ouvirem a história, algumas crianças querem brincar com as figuras do tapete. D. diz “aqui não é para ficar brincando”.



Fonte: PROENÇA, 2011.

Após a história, as letras do alfabeto são mostradas para os educandos e passadas de mão em mão para eles fazerem o contorno delas com os dedos.

A educadora canta com as crianças a capela de São João:



⁶⁰ A fralda enrolada.

Fonte: PROENÇA, 2011.

A educadora relatou para mim que, no dia anterior, dia 07/07, como havia apenas umas 06 crianças, levou-as para verem a natureza, os pássaros e trabalhou o meio ambiente, dizendo que tem que conservá-lo, pois não pode jogar lixo na natureza. Mostrou a cerca de arame farpado e disse que devemos ter cuidado, pois essa cerca pode machucar.

A educadora comentou com as crianças que um homem foi ao bar e bebeu, disse que “pessoas que bebem ficam doentes e causam acidentes”. L. respondeu que “não pode beber pinga, cachaça”. Nesse momento, a educadora deixa as crianças à vontade para falar. S. afirma: “meu pai bebeu cachaça e deitou na minha cama e vomitou e depois de novo”. P. fala que “sofre acidente de carro, caminhando, ônibus”.

A educadora continua a atividade acerca da festa de São João, canta a música do “balão subindo”: “O balão tá subindo, tá caindo a garoa, o céu é tão lindo e a noite é tão boa. São João, São João, acende a fogueira no meu coração.”

Uma criança responde a educadora: “tia, soltar balão é crime né?”, D.: “é”.

A educadora aproveita para ensinar as letras que compõem a palavra fogueira.

As crianças que estavam sentadas no tapete no decorrer das músicas de São João, sentam-se nas cadeiras para pintar a fogueira desenhada no caderno de desenho deles.

Quando as crianças terminam de pintar a fogueira, a educadora faz a oração de costume com as crianças: “Deus, eu agradeço pelo alimento que vamos comer agora”. Às 10 h, as crianças almoçam e esperam os pais no pátio. Sempre é servida uma fruta após a refeição, quando estão no pátio.

9ª observação

No dia 08/07⁶¹, a partir das 6h40min, as crianças chegam à extensão do CEI. Às 7h as crianças ainda ficam com a educadora no pátio, podendo brincar livremente. V. estava com

⁶¹ Sexta-feira: dia do brincar.

seu brinquedo estragado, J. afirma que sabe arrumar, pois concertou o seu Batman que tinha estragado em casa. D. arruma o brinquedo para V., J. diz para seu amiguinho V.: “vamos trocar de brinquedo, quando estragar você me dá que eu arrumo”. A maioria das meninas trouxeram bonecas de casa. Algumas brincam e outras ficam sentadas olhando.

A mãe da M.E. chega e diz à educadora: “o que foi que essas crianças danadas ainda estão aqui fora”. D. responde: “Deixa elas, tem que brincar, hoje é sexta-feira”. A mãe de M.E. pede para ela sentar. A educadora deixa-a à vontade para brincar. Crianças vão ao colo de D. Algumas crianças brincam que tem um rato⁶² no pátio, de mentirinha. Uma educanda veio me abraçar para se proteger do ratinho. K. começou a brincar com meu cabelo, de repente vieram mais duas meninas fazerem de conta que estavam cuidando do meu cabelo no salão. De. Fazia o barulho do secador que usava no meu cabelo “zizizi”. Continuaram a brincar de mamãe. De. disse que tinha duas filhas.

Às 7h45min, a educadora chama todos para entrar na sala para lanchar. De. fala para a educadora: “tia D., eu tô dando de mamá para minha filha”. De. Coloca sua blusa de frio em cima da boneca, dizendo que seu bebê está com frio e precisa protegê-la.

A educadora chamou a atenção das crianças que vão no banheiro e não dão descarga. Pede para todos guardarem os brinquedos que trouxeram de casa. J. pergunta: “Por quê?”. D. responde: “porque agora nós vamos estudar”. Enquanto não começa o “trabalho sério”, a educadora conduz as crianças até o tapete e conta a história da “galinha ruiva”:

“A galinha ruiva tem amigos, quem são eles? Cachorro, gato, porco... O trigo é um alimento muito importante para os animais...” Quando D. mostra o desenho dos animais da galinha ruiva, uma criança coloca o dedo nas figuras e começa a contar.

A educadora afirma que os amigos da galinha não ajudaram ela a preparar o bolo, mas quiseram comer com ela. D. fala para as crianças: “Quando tem uma coisa para fazer e a mamãe pede ajuda. Vai lá F., pegar os ovos para eu fazer o bolo e dizemos: eu não, tô com preguiça!” Crianças dizem: “eu não fico com preguiça”. Da.: “Mamãe vai fazer bolo para mim.” L.: “Minha mãe vai fazer brigadeiro.” Educadora: “quem ajuda a guardar os

⁶² As crianças faziam de conta que o ratinho era o cachorro totó de pelúcia.

brinquedos? vocês deixam as roupas jogadas no meio da casa?” F.: “roupa limpa eu coloco no guarda-roupa.” D. faz a recapitulação da história e encerra esse momento.

As crianças são direcionadas a observarem as letras do alfabeto sem estar na ordem alfabética:



Fonte: PROENÇA, 2011.

Em seguida, a educadora separa as figuras do quebra-cabeça, e organiza dois grupos de 06 crianças. Porém a maioria das crianças não estavam tão interessadas nesse jogo, não ajudavam o coleguinha a montar o quebra-cabeça. Uma menina estava conseguindo montar as peças, mas as outras não queriam compartilhar as figuras no jogo e a educadora resolveu guardar o quebra cabeça.

Diminuiu a quantidade de imagens do jogo da memória para 24 peças para cada grupo composto por 06 crianças, pois acredita que as crianças não conseguiram jogar outro dia porque havia muitas figuras. A educadora fala para as crianças que elas têm que aprender a jogar D.: “têm que se concentrar”.

Às 9h30min, terminaram a segunda partida do jogo da memória e a educadora distribui para cada criança um “sapinho”, para que aprendam a pegar no sapinho, abrirem a boca, e jogar sua língua no ar para fecharem a boca com a língua dentro.



Fonte: PROENÇA, 2011.

Logo, os meninos cansaram dessa brincadeira, que durou uns 20 min e foram brincar de carrinho.

Às 10 h, as crianças almoçaram e esperaram seus pais no pátio para voltar para casa.

10ª observação

No dia 15/07⁶³, as crianças foram levadas para o CEI Ildom Torquato Ribeiro⁶⁴. A educadora direcionou as crianças a brincar com peças de montar. Duas meninas começaram a brigar para não dividir as peças, mas logo aprenderam a compartilhar. Fiquei ao lado deles observado os brinquedos que montavam com as peças.

J. observou que eu estava com o caderno na mão e perguntou: “tia Michelle, por que está pintando?” disse que estava fazendo uma tarefa.

Alguns meninos fizeram uma estrada com muitos carrinhos. Da. ficou interessado na casa de boneca ao lado, porém a educadora não deixou que brincassem nela. Não podiam sair do quadrado de concreto.

⁶³ Sexta-feira: dia do brincar.

⁶⁴ Esse é o último dia de atividades do CEI no primeiro Semestre. Após essa data, terão 15 dias de férias. As crianças não foram para a extensão para participar com outras crianças da dança da festa de São João.

Às 9 horas, guardaram os brinquedos e fizeram um “trenzinho” para irem à sala da tia L. ouvir músicas relacionadas à festa de São João e para dançar. Nesse dia, reuniram-se na sala as crianças e educadoras do nível II, III e IV. Crianças se organizam em círculo para cantarem a música da fogueira e do balão: “O balão tá subindo, tá caindo a garoa, o céu é tão lindo e a noite é tão boa. São João, São João, acende a fogueira no meu coração.”

Tia L. chama o nome do casal para entrar no meio da roda e dançar.

Depois de todos comerem pipoca, cada educadora procura um espaço para levar as crianças para brincar. O CEI está em reforma, por isso, o espaço externo encontra-se um pouco limitado.

D. leva as crianças do nível IV para o pátio do fundo para brincarem de argola. Às 9h30min, as crianças brincam de boliche.

Às 10 horas, as crianças almoçam. Como é o último dia de aula, comem torta de frango e refrigerante.

Enquanto os educandos comiam, perguntei a eles a brincadeira que mais gostavam de brincar no CEI, responderam: “ciranda, cavalo, boneca, brincar no parque com o escorregador, carrinho, jogar bola e pega-pega”.

Depois que todos comeram, foram esperar os pais no pátio da frente. Alguns não resistiram e entraram na casinha de boneca, pulando a janela.



Fonte: PROENÇA, 2011.

Todos os pais ou responsáveis foram buscar as crianças rapidamente. Portanto, no dia 15/07, às 10h45min, foi encerrada a pesquisa empírica no CEI Ildom Torquato Ribeiro, com nível IV.